



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PEDAGOGIA

**LA INSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE:
DECLIVE Y MALESTAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA
PÚBLICA MEXICANA**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
ACACIA TORIZ PÉREZ

TUTORA
DRA. MONIQUE LANDESMANN SEGALL
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PEDAGOGIA

MÉXICO, D. F., ENERO DE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICO ESTA TESIS:

*A las maestras y maestros
comprometidos con la juventud*

A Yuri y Mariana

A mis hermanas y hermanos

*A la memoria de mis padres
Gracias por existir*

A Rosa de la Barrera

AGRADECIMIENTOS

A las profesoras y un profesor que amablemente cedieron su valioso tiempo de trabajo para la realización de las entrevistas en profundidad, fuente fundamental en la construcción del conocimiento de mi objeto de estudio.

A la Dra. Monique Landesmann, mi asesora: por la guía imprescindible que prestó en la realización de este estudio; por saber escuchar lo que realmente quise investigar; y por lo mucho que aprendí en estos años a su lado.

A Yuri por el acompañamiento con su escucha y sus inestimables opiniones, desde el inicio hasta el final de este trabajo, y por su apoyo en la edición del mismo.

A mis compañeros del "Seminario" que atinadamente organizó la Profesora Monique Landesmann: Lucía, Antonio, Paty y Martha, por sus aportaciones invaluable.

Al jurado por sus apreciables aportaciones que contribuyeron a mejorar y enriquecer esta investigación: Dr. Juan Manuel Piña, Dra. Rosa María Torres, Dra. Mónica Morales y Dra. Lucía Rivero.

A Ximena Panero, colega inteligente, por sus valiosas sugerencias que ayudaron a mejorar este estudio.

Gracias Mary por acompañarme en esta etapa de mi vida.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	15
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN Y TRAYECTO	
METODOLÓGICO	15
1. LA DESVALORIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE Y MALESTAR. PRIMERA ETAPA DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO	16
a) <i>Nuevas exploraciones teóricas.</i>	17
2. LA PROFESIÓN DOCENTE COMO UNA INSTITUCIÓN Y MALESTAR. SEGUNDA ETAPA DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y REFORMULACIÓN DEL MARCO TEÓRICO.....	21
a) <i>Declive de la profesión docente como institución. Un problema de orden psíquico y social</i>	21
b) <i>Delimitación del problema de investigación</i>	22
c) <i>Reformulación del marco teórico</i>	23
d) <i>Población de estudio</i>	25
e) <i>Dispositivo de recolección de datos empíricos</i>	27
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	29
a) <i>Análisis de los datos</i>	30
b) <i>Las interacciones sociales. Eje principal de análisis</i>	33
c) <i>Proceso interpretativo a partir de nuevos enfoques teóricos</i>	34
4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.	36
a) <i>La construcción de categorías de análisis</i>	36
b) <i>Categorías de análisis desde la perspectiva teórica de Dubet (2006)</i>	37
c) <i>Categorías de análisis desde el enfoque teórico de Kaës</i>	38
5. MI IMPLICACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN.....	40
CAPÍTULO 2	43
REFERENTES TEÓRICOS. LA INSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE: DECLIVE Y MALESTAR	43
1. APORTACIONES DE LA TEORÍA DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO.	45
a) <i>Conocimiento subjetivo</i>	45
b) <i>Objetivización del yo</i>	47
2. DECLIVE INSTITUCIONAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE Y ALGUNOS RASGOS DE MALESTAR	48
a) <i>Premisas Teóricas</i>	48

b) <i>La eficacia simbólica</i>	50
c) <i>La vocación</i>	52
d) <i>Aportaciones teóricas</i>	54
e) <i>Acercamiento al concepto de malestar docente</i>	59
3. LA TEORÍA DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL DE LAS ORGANIZACIONES PARA EXPLORAR EL MALESTAR DOCENTE.....	61
a) <i>El rol desde la Psicología Social de las Organizaciones</i>	62
b) <i>Autonomía y Alienación</i>	64
c) <i>El concepto de situación</i>	65
4. MECANISMOS PSÍQUICOS DEL DECLIVE DE LAS INSTITUCIONES Y SUFRIMIENTOS.....	66
a) <i>El contrato narcisista</i>	70
b) <i>Inestabilidad institucional</i>	71
5. EL VÍNCULO ENTRE LA INSTITUCIÓN Y EL MALESTAR DOCENTE.....	74
CAPÍTULO 3	81
DETERIORO DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS Y LAS MAESTRAS DE LA EDUCACIÓN	
SECUNDARIA PÚBLICA: 1980-2007	81
1. CONFORMACIÓN DE UN NUEVO MODELO ECONÓMICO Y DEBILITAMIENTO DEL ESTADO PROTECTOR.....	82
2. IMPLICACIONES DE LOS CAMBIOS ECONÓMICOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	85
a) <i>Modalidades de la educación secundaria</i>	85
3. DETERIORO DEL SALARIO Y PROTESTA SOCIAL DE LOS/LAS MAESTRAS.....	87
4. CAMBIOS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR (ENS), FORMADORA DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA.....	90
5. DESPRESTIGIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN SECUNDARIA.....	92
6. OTRAS CONDICIONES DE TRABAJO QUE DESCENDIERON.....	93
a) <i>Detrimiento en la formación y actualización magisterial</i>	93
b) <i>Empobrecimiento de materiales de apoyo</i>	94
c) <i>Doble jornada y sobrecarga de trabajo</i>	95
d) <i>Desgaste psicológico</i>	96
7. EL PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA (1989-1994) Y LA REVALORIZACIÓN MAGISTERIAL.....	97
a) <i>Carrera magisterial</i>	101
b) <i>Obligatoriedad de la educación secundaria</i>	104
c) <i>Planes y programas de educación secundaria</i>	104
8. LEVE RECUPERACIÓN PRESUPUESTAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	105
a) <i>Las otras condiciones de trabajo</i>	106
b) <i>Los derechos humanos</i>	107
9. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS ACTORES. (2000 - 2007).....	108

a) <i>Salario y carrera magisterial</i>	109
b) <i>Malestar de los/las maestras</i>	111
c) <i>Problemas de la escuela secundaria de hoy en día</i>	111
d) <i>La Reforma a la Educación Secundaria. RES, 2006</i>	116
CAPÍTULO 4	123
INESTABILIDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE COMO INSTITUCIÓN Y MALESTAR. EL CASO DE LA PROFESORA ASUNCIÓN	123
1. IDEALIZACIÓN DE LA IMAGEN DOCENTE Y SATISFACCIONES. ETAPA DE ESTUDIANTE	130
2. ESPLENDOR DE LA PROFESIÓN DOCENTE COMO INSTITUCIÓN. ÉPOCA FELIZ	135
a) <i>Valores de la institución docente. La relación maestra-alumno/a</i>	136
b) <i>La profesión docente como institución. Relación maestra- padres de familia</i>	138
c) <i>La institución de la profesión docente en el contexto de la organización escolar</i>	140
3. LAS PRIMERAS FISURAS DE LA INSTITUCIÓN PROFESIONAL DOCENTE. LA REFORMA EDUCATIVA DE 1992.	142
4. DEBILITAMIENTO DE LA INSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE.....	143
5. DISGREGACIÓN DE LA INSTITUCIÓN DOCENTE Y MALESTAR	146
a) <i>Debilitamiento institucional del vínculo: maestra - alumnado</i>	148
b) <i>A falta de la institución un reglamento que la proteja</i>	151
c) <i>Extenuación del vínculo institucional: maestra - padres de familia</i>	153
d) <i>Cambios en la organización escolar y decadencia Institucional</i>	154
e) <i>Cambios curriculares y malestar</i>	158
CAPÍTULO 5	161
DECLIVE Y NUEVAS PAUTAS EN LA INSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE: MALESTAR Y SATISFACCIONES	161
EL CASO DE LA PROFESORA CRISTINA	161
1. ETAPA DE ESPLENDOR INSTITUCIONAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE. LAS SATISFACCIONES DEL OFICIO	162
a) <i>Ingreso a laborar y descubrimiento de la vocación de maestra</i>	162
b) <i>Vínculos institucionales: maestra – alumnas/alumnos</i>	163
c) <i>La satisfacción de la tarea compartida. Relación maestra - padres de familia</i>	165
d) <i>Transmisión y continuidad de la institución. Cambio de plantel</i>	167
e) <i>Flexibilidad de la organización escolar</i>	169
f) <i>El deterioro del salario</i>	170
g) <i>Aumento en el ingreso económico y seguridad laboral. El PME (1989-1994)</i>	171
2. DECLIVE DE LA INSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE.	171

a) <i>Indicios del debilitamiento institucional docente: cambios en el rol de la profesión</i>	172
b) <i>Revocación de los contratos narcisistas de los sujetos de la institución docente</i>	175
3. NUEVAS PAUTAS INSTITUCIONALES DE LA PROFESIÓN DOCENTE	194
a) <i>Los alumnos: Bety y Mario</i>	194
b) <i>El diálogo con los alumnos y las alumnas</i>	197
CONCLUSIONES	203
1. ESCENARIO DE LA INSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE	205
2. INGRESO A LA INSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE, DESCUBRIMIENTO DE LA VOCACIÓN Y SATISFACCIONES	206
3. LOS ACTORES Y LA ETAPA DE ESPLENDOR DE LA PROFESIÓN DOCENTE COMO INSTITUCIÓN	207
4. ALGUNOS ELEMENTOS DE TRANSICIÓN.....	211
5. DECLIVE INSTITUCIONAL DOCENTE Y EL MALESTAR DE SUS ACTORES.	213
ANEXO	221
BIBLIOGRAFÍA	229

INTRODUCCIÓN

El motivo que me llevó a investigar a la institución de la profesión y su vínculo con el malestar, estudio que presento aquí, tuvo su origen en un escenario escolar del nivel de secundaria pública, cuando observé una situación inusual e inesperada (Knobel y Lankshear, 2000). En una atmósfera de desorden por parte del alumnado, durante el desarrollo de dos clases de matemáticas, percibí el enojo, la frustración y el agobio en que un profesor y una profesora impartían su respectiva clase. (Toriz, 2004) La sorpresa que esto provocó en mí, fue que no correspondía con la imagen de maestra/o que tuve cuando fui alumna, en que recordaba por lo general a una figura de profesor/ra: tranquila, segura, elegante en su vestir y sobre todo con autoridad frente a los alumnos/as. De esto advertí que algo había cambiado en los modos de ejercer la enseñanza y generaba una pregunta, ¿Por qué las cosas cambiaron de este modo?, cuestionamiento que dio lugar a esta investigación, para comprender con cierta profundidad los cambios que me habían conmovido, y que solo podían ser revelados por las maestras/os de la escuela secundaria que habían experimentado tales transformaciones.

De esta manera, consideré que la figura docente ya no tenía el mismo valor de antaño, ésta había perdido autoridad frente al alumnado. Tuve entonces la intuición de que era importante modificar esa figura devaluada, porque de esta manera no se podían lograr los objetivos educativos. La ocupación docente es invaluable e imprescindible para llevar a cabo el proceso de la educación formal de las nuevas generaciones para su futuro desenvolvimiento dentro de la sociedad.

Así fue como se despertó en mí la inquietud de investigar el malestar que experimentan los y las maestras por convivir dentro de una situación escolar, que se ha mudado en el incremento de dificultades que tienen que enfrentar y tratar de resolver. Sin embargo dudaba en pretender estudiar este aspecto, porque la pedagogía es esencialmente social. Efectivamente diversos investigadores/as, me llevaron a pensar que los sufrimientos y hasta los mismos placeres pueden ser investigados e incluso historiarlos. "La valoración del dolor y del

placer es histórica, cultural, individual y necesariamente relacionada con las condiciones económicas, políticas y sociales de cada momento” (Gonzalbo, 2007: 13)

En un primer momento me incliné por el malestar docente, pero fue más adelante, a partir de la comprensión de los datos empíricos y la revisión teórica, que la profesión docente como institución, cobró un sentido fundamental que me llevó a concretar el objeto de investigación como: la relación entre la profesión docente como una institución y el malestar. El tema del malestar docente ha sido más frecuentemente estudiado que el de la institución docente y menos aún el vínculo entre ambos como muestro en lo siguiente.

Los cambios en el clima de los procesos de enseñanza que pude observar, al parecer constituían sólo una manifestación entre otras, de las transformaciones económicas, políticas y sociales que se habían dado a nivel más amplio en diferentes sociedades del mundo, y que impactaron en las condiciones de trabajo de los maestros/as. “Pocas veces en la historia del oficio docente éste ha enfrentado tantos cambios como los acontecidos en las últimas décadas, algunos sociales y culturales, y por lo tanto externos a los propios sistemas educativos” (Poggi, 2006: 9). Las desigualdades en la distribución de recursos económicos como una de las consecuencias de estos cambios; las transformaciones en la multiplicación de las formas familiares; el fenómeno de la mundialización con sus manifestaciones de pluralismo y diversidad cultural, influyen directamente en el oficio de enseñar y le plantean nuevos desafíos: la presencia de grupos de alumnos cada vez más heterogéneos y diversificados en sus aprendizajes; los requerimientos de la sociedad de una formación de maestros más extensa, que les permita estar al día de la creación apresurada de conocimientos científicos para ser enseñados a los jóvenes, y finalmente educar para una vida social en un mundo de permanentes cambios.

La autora citada sostiene, que otro cambio importante que el profesorado está enfrentando en la actualidad, es el problema de indisciplina de los y las alumnas, los comportamientos que ahora presentan, en muchas ocasiones se vuelven incomprensibles para las y los maestros, porque los rebasan en cuanto a la posibilidad de generar el orden de la clase: consumen mucho más energías, tiempo y sensibilidades para efectuar el ritual de inicio de una clase. A su vez esta situación resulta dolorosa, porque obstaculiza el desarrollo adecuado de

una clase en que se efectúa la enseñanza. Se manifiesta la pérdida de autoridad del profesorado frente a los alumnos y el quebranto de las relaciones entre ellos.

Frente a todas estas transformaciones, los profesores enfrentan nuevos desafíos, los modos diferentes de actuar para resolver los problemas de ayer ya no funcionan para los de ahora. Aparecen entonces formas de malestar: desasosiego, frustración, enojo, o bien obstinación ante la impotencia que sienten al no estar preparados para desenvolverse exitosamente ante los cambios:

“...chicos que contestan, que cuestionan, que argumentan, que negocian, que no reconocen más las fronteras de lo permitido y lo prohibido tal como muchos de los adultos las conocimos. No están preparados para debates con colegas, o para charlas con padres que cuestionan o reclaman soluciones para temas que nos superan”. (Dussel, 2006: 168)

La misma escuela no sabe cómo hacer frente a las transformaciones de las relaciones de autoridad y las nuevas formas de transmisión de los conocimientos.

Como resultado de las transformaciones de diversa índole en la sociedad y la escuela, numerosas investigaciones de Europa y algunos países de América Latina, (Martínez, 1992; Travers y Cooper, 1997; Esteve y Vera, 1995; Esteve, 2003; Kyriacou, 2003; Rodríguez, 2006; Torre, et. al. 2006; Tenti, 2006), revelan que determinados factores contextuales en que se desenvuelve la enseñanza, algunos de ellos como presiones de tiempo y exceso de trabajo; la indisciplina y demasía de los alumnos poco o nada motivados para aprender; los cambios acelerados en la sociedad, y otros., constituyen fuentes potenciales para provocar algún tipo de malestar docente, que se puede expresar en angustia, ansiedad y menosprecio al valor profesional de sí mismo, como consecuencia, la disminución en la eficacia docente. Así mismo reportan que el malestar docente, con las características peculiares que actualmente experimentan las/los maestras, está relacionado con los cambios económicos, políticos y sociales, que se iniciaron a mediados de la década de los 70 en diferentes partes del mundo.

Por lo que se refiere a nuestro contexto, las investigaciones realizadas en México sobre el tema del Malestar Docente aún son escasas y sobre la institución de la profesión docente al parecer no existen. De acuerdo con la revisión bibliográfica, se reportan estudios desde el año de 1980, en que sin ser el objeto principal de investigación, tocan el tema de algunos

malestares en los maestros/as, debido a que al analizar los datos de los fenómenos empíricos que les interesa investigar, brotan manifestaciones de desazón de dichos profesores/ras.

La investigación realizada por Street (1980), trata el tema del alumno ideal, desde el punto de vista de los maestros de primaria. Encontró, que los maestros dicen sentir disgusto por varios factores que rodean su ambiente de trabajo docente: las contradicciones que existen entre la familia y la escuela; la necesidad de ajustar su personalidad para llevar a cabo la enseñanza, trazada por nuevos lineamientos curriculares; la sensación de estar en una prisión por la creciente vigilancia de las autoridades escolares; la falta de canales de participación en las decisiones educativas importantes dentro de la escuela; el descontento por la política educativa oficial; el disgusto de los profesores por el bajo nivel de su formación académica y la deficiente capacitación. La investigadora concluye, con respecto a esta parte del estudio, que estas condiciones en las que trabajan las/los maestros contribuyen a inhibir su creatividad profesional, produciendo actitudes de indiferencia, pasividad, resentimiento y frustración por los resultados de su práctica docente que no están a la altura de lo que esperaban. Street (1980) también agrega, que los maestros niegan la parte de responsabilidad que les compete para contribuir a mejorar su trabajo de enseñanza.

En un estudio realizado por Zapata y Aguilar (1986), se explora el fenómeno de la enajenación docente como uno de los obstáculos para mejorar la tarea docente. Se especifica como conclusión con respecto al malestar, que existe en los maestros/as, sentimientos de frustración por los malos resultados de su trabajo - alta reprobación de alumnos -, así como resentimientos, esto da lugar a formarse una autoimagen de profesores/as desvalorizada. Así mismo reconocen su falta de formación profesional.

A partir de los años 90's ya se reportan estudios en que alguna forma de malestar de los maestros y maestras constituye su objeto principal de investigación. Mismos que son tratados desde diferentes líneas teóricas.

En un análisis elaborado por Sandoval (1992) se explica cómo es que la condición femenina en que se enmarca mayoritariamente el trabajo docente, juega un papel en la valoración y la autovaloración del mismo, en un momento histórico en que el trabajo de maestra/o es objeto de una desvalorización social. La autora lo atribuye al deterioro de las

condiciones de trabajo que han establecido las autoridades educativas: disminución del gasto público en este sector; depreciación del salario, que obliga a los maestros a buscar otros oficios en que emplearse, como taxista por ejemplo; la reducción de la función docente a simple técnico aplicador del currículo; condiciones materiales precarias de trabajo; presión de trabajo administrativo; en suma, todo esto explica el deterioro de la imagen social de la profesión de maestro/a. Frente a esta situación por la que atraviesan las maestras mexicanas, Sandoval (1992) señala que ellas están experimentando una grave crisis de identidad - sin definirla-, a la que está de acuerdo en denominar Malestar Docente.

Un año más tarde, se publica una investigación documental realizada por Díaz (1993), en que al abordar el tema de la "Tarea Docente", desde una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial, dedica un apartado específico a la existencia de la frustración en los maestros/maestras, que se podría considerar como una forma de malestar. En este capítulo, desarrolla un análisis acerca de las condiciones inadecuadas que fueron propiciadas por las políticas de modernización de la educación en México, en que trabajan las maestras/os de diferentes niveles del sistema educativo, a partir de los años 70's. El investigador concluye, que los y las profesoras sienten frustración por: la baja retribución de su salario, por la falta de reconocimiento a su trabajo y por la ausencia de espacios de autonomía para definir sus actuaciones en el ejercicio de su trabajo. Estos problemas provienen del ámbito didáctico, de manera específica, de la relación que se establece entre maestros/as y alumnos/as. En dicho espacio se da una gran intensidad de emociones, ansiedades, enojos, gratificaciones etc., que en muchas ocasiones es difícil controlar por el/la maestra, y que puede ocasionar: desesperación, progresiva pérdida de sensibilidad, aumento de susceptibilidad y diversas formas de agresividad, todo esto constituye intentos de enfrentar de alguna manera esta realidad. Díaz, (1993) define a la frustración en la tarea docente desde el punto de vista del psicoanálisis, como la insatisfacción por la privación de la satisfacción a una demanda pulsional.

El malestar de la frustración en las maestras/os, que se da por la ausencia de resultados esperados de su trabajo, aparece en tres investigaciones presentadas aquí, Street (1980); Zapata y Aguilar (1986); y Díaz (1993).

Una fuente de malestar que muestran Zapata y Aguilar (1986), así como Sandoval (1992), es el proceso de desvalorización de la imagen del profesor/ra. Al parecer, en estos estudios se señalan las primeras sospechas de este malestar, que es atribuido a factores diferentes. Mientras que la primera atribuye la depreciación de la autoimagen del profesor, al reconocimiento de los maestros de la falta de formación y actualización, la segunda, que lo refiere a un sentido social, lo imputa al proceso de deterioro de las condiciones de trabajo de los maestros a raíz de la crisis económica de los años 80. En este sentido, no se han realizado investigaciones minuciosas que den cuenta de cómo las/los profesores han significado el hecho de la desvalorización de su trabajo y figura docente de los últimos años.

En la investigación sobre condiciones de trabajo y salud docente, realizada por Rodríguez (2006), a solicitud de la UNESCO, México participó en un grupo de estudios de seis naciones latinoamericanas, en que se aplicó una muestra a 117 profesores: 17 de preescolar, 48 de primaria y 57 de secundaria, todos pertenecientes a 11 escuelas públicas del Estado de Guanajuato.

Algunos resultados que muestran un panorama actual de las condiciones de trabajo del profesorado y su vínculo con el malestar que sienten, sin constituir este último su objeto de investigación son:

- Sobrecarga de trabajo en las/los maestros y escaso tiempo para descansar: el 53 % de ellos laboran 2 o 3 turnos al día en las escuelas.
- Los profesores/ras realizan su trabajo en condiciones físicas inadecuadas: no cuentan con salas apropiadas de estar para tomar un descanso, preparar clases o materiales didácticos; tampoco cuentan con baños exclusivos; los salones de clase no tienen ventilador necesario para las épocas de alta temperatura, ni iluminación apropiada; los techos se encuentran deteriorados y en muchos de ellos hay goteras.
- El trabajo que realizan las/los docentes, en el 98 % los expone habitualmente a forzar la voz, el 99 % estar de pie toda la jornada; y el 94 % trabajar en ambiente ruidoso.
- Los maestros piensan que la situación que viven los estudiantes, constituye un contexto desfavorable para lograr los objetivos de aprendizaje: abandono de los padres, violencia intrafamiliar, alcoholismo/drogadicción y pobreza.

- Violencia en la escuela, constituye un signo de preocupación para el profesorado: el 50 % asume este hecho como un problema grave; el 44 % considera que la entrada y salida de la escuela no es un lugar seguro; y el 31 % piensa que al interior de la escuela, durante la jornada de trabajo es un riesgo permanente; finalmente el 8 % ha sufrido amenazas a su integridad física. También se ha detectado prostitución por parte de un grupo de alumnas en una escuela secundaria.
- Los profesores y profesoras consideran que su trabajo es interesante y creativo, no obstante perciben que para otros grupos de la sociedad su trabajo no es apreciado positivamente: el 33 % de los profesores sienten que no reciben halagos ni reconocimiento de los demás; al 26 % les falta estímulos para asumir responsabilidades; el 41 % opina que su trabajo no es valorado por los padres de familia, finalmente el 70 % juzga que la sociedad no valora el trabajo de los docentes.
- Conforme lo que plantea este estudio, el estrés constituye uno de los padecimientos más frecuentes que se encuentra asociado con otras afecciones mentales como: depresión, ansiedad, insomnio y dificultad para concentrarse. La depresión, la neurosis y el dolor de espalda aquejan principalmente a las mujeres docentes.
- El impacto que los problemas de salud tienen en el rendimiento laboral desde la perspectiva de los maestros, es que para un 15 % existe una influencia importante de las condiciones de salud en el rendimiento laboral; mientras que para el 50 % afecta solo medianamente.
- Otra conclusión de esta misma investigación, es que se tiene la idea de que el maestro debe asistir a dar sus clases aunque esté enfermo, excepto en casos de gravedad, debido a que su ausencia altera demasiado la organización de la escuela. Padecimientos menos evidentes como el estrés, la depresión, la neurosis, la ansiedad y la gastritis, no son considerados por los mismos maestros, como una influencia importante en el desempeño de su trabajo y por lo tanto no representan ningún motivo para faltar.

“Apresurados, conflictuados entre sí y con las autoridades, con pocas posibilidades de atender su persona por la falta de tiempo para descansar y comer adecuadamente, incluso para ir al servicio médico, muchos maestros trabajan enfermos. Por otra parte, en varios casos no les otorgan licencia por enfermedad y los superiores exigen el justificante médico oficial. De esta manera, los padecimientos de los maestros detectados en esta muestra, constituyen condiciones potenciales para truncar una esperanza de vida saludable, así mismo, las

autoridades no crean programas compensatorios que atiendan esta problemática y como tal, todo se transfiere al ISSSTE.” (Rodríguez, 2006: 167)

Los estudios expuestos muestran indicios de la existencia de diferentes expresiones de malestar en los maestros dentro de una situación escolar: indiferencia, pasividad, apatía, disgusto, resentimiento, frustración, estrés, neurosis, ansiedad, depresión, inconformidad y enfermedades físicas.

En otro tipo de investigaciones desde la perspectiva teórica del Burnout Syndrome¹ Grajales (2000), se plantea valorar el nivel de agotamiento emocional en las maestras/os desde una perspectiva de género, y la forma de relación que esto tiene con el grado de involucramiento en la labor docente, y con la satisfacción laboral. Se trabajó con una muestra de 704 profesoras/es, de los cuales el 56% son varones, en una preparatoria de Nuevo León. Entre otras conclusiones se encuentran, que el nivel de agotamiento emocional de las maestras, a pesar de ser mayor que el de sus compañeros varones, no interfiere con su función profesional, mientras que en la de ellos sí. Un elemento importante es que los resultados de esta investigación contrarían los supuestos teóricos que señalan que a mayor agotamiento emocional, el grado de involucramiento de los sujetos en su trabajo es menor.

Dentro de esta misma perspectiva teórica, Barraza (2007) realiza un estudio comparativo, para averiguar las diferencias y semejanzas del Burnout Syndrome de dos profesiones: médicos y maestros, de la ciudad de Durango. Las conclusiones a las que llegó el autor son: los dos tipos de profesionistas se ubican en un nivel leve de Burnout. Dentro de estos mismos resultados, en los profesores se observan actitudes cínicas, es decir, la presencia de la despersonalización², conforme al planteamiento teórico.

¹ Burnout Síndrome, es una teoría propuesta por Maslach y Jackson, en el año de 1981. Se define como “...una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización), y hacia el propio rol profesional (falta de realización personal en el trabajo), así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado” (Gil-Monte, 1997: 12) En términos más coloquiales designa la pérdida de la ilusión por el trabajo, y el detrimento de la eficacia profesional, que por mucho esfuerzo que se haga, todo intento resulta inútil para elevar la calidad del trabajo que realiza el individuo afectado.

² La despersonalización es una expresión y un componente del Burnout Síndrome, que consiste en manifestar actitudes negativas del trabajador hacia las personas a quienes sirve profesionalmente. Por ejemplo: maltrato por parte de una enfermera al paciente a quien atiende, sin sentir pena por esto (Gil-Monte, 1997)

Los estudios señalados resultan interesantes porque investigan nuestro contexto, sin embargo, se ciñen a averiguar los índices de Burnout haciendo uso de la psicometría únicamente, sin atender a los aspectos personales del profesorado, tales como sus capacidades y sus maneras de afrontamiento que llevan a facilitar o bien inhibir el síndrome³. Estos elementos soslayados o atendidos mínimamente, impidieron una comprensión precisa de este padecimiento en las maestras/os investigados. Por lo que se hace necesario investigar desde esta óptica teórica, la dimensión subjetiva del profesorado, para conocer los factores que llevan a adquirir este síndrome o bien las herramientas personales que lo impiden.

Finalmente, otra publicación realizada en nuestro país desde un enfoque psicoanalítico (Lara, 2007), se planteó como propósito fundamental dar cuenta del desequilibrio psíquico de los docentes. Los resultados a los que llegó son:

“Los maestros tienen brotes neuróticos, algunos inclusive con neurosis graves bastante funcionales, maestros y directivos con trastornos masoquistas y sadomasoquistas, con rasgos perversos, muchos que incluso abusan sexualmente de sus alumnos (as), docentes y encargados de la educación, que son autoritarios y están enfermos de poder, con parejas y familias disfuncionales, con un montón de adicciones, alcohólicos, drogadictos, inclusive adictos a relaciones destructivas, maestros que les pegan a sus esposas y maltratan a sus hijos, docentes enfermos de colitis, gastritis, de la garganta, muchos de ellos con frecuentes gripes, algunos incluso con frecuencia de parálisis faciales, en suma, maestros que en su gran mayoría, poco o nada saben verdaderamente del porque eligieron dedicarse a la docencia, o los riesgos que acarrea su profesión, en muchos casos inclusive siguen sin saber realmente porque son maestros” (Lara, 2007: 7).

El autor detalla principalmente aspectos negativos de las/los profesores, en que parece evidenciar una desvalorización a su ya desgastada ocupación abatida por diversas circunstancias de los últimos años, y en que prescinde hablar del grupo de profesoras/es comprometidos con la educación.

Al respecto, considero que estos rasgos mentales identificados en las/los maestros, que afectan la enseñanza, no son características exclusivas de la profesión docente, ya que se pueden encontrar en todas las ocupaciones, por lo tanto, una investigación de este tipo, debe tomar en cuenta las particularidades de la profesión que se explora y su relación con los

³ La teoría del Burnout Síndrome, asume la importancia de explorar la subjetividad de las y los profesionales que investiga: maestras/os, médicos/as, enfermeras/os, amas de casa, etc.

trastornos de las/los maestros, no únicamente perturbaciones que se pueden hallar en distintas poblaciones. Por lo que es importante realizar estudios sobre las singularidades que aquejan a la población de maestros/as, para construir un conocimiento específico sobre este gremio desde una postura psicoanalítica, debido a que esta última puede dar importantes aportaciones al desarrollo del tema del malestar docente.

Esto último es confirmado por los resultados de una exploración preliminar que realicé para emprender este proyecto⁴, en el que encontré una fuente de donde brota el malestar docente. En las relaciones intersubjetivas que las/los maestros establecen con las personas con quienes trabajan, se manifiestan diversas formas de malestar del profesorado, cuando éstas dejan de ser armoniosas. Al respecto, la teoría del Psicoanálisis aporta importantes explicaciones para su comprensión desde la perspectiva del tema de las instituciones. De lo que no encontré alguna investigación y por lo que considero hace falta realizar estudios para el entendimiento de estos vínculos intersubjetivos, sus desligamientos como manifestación del declive de las instituciones y la relación de esto último con el malestar de las maestras/os.

Conforme al conjunto de investigaciones revisadas sobre el tema en nuestro contexto, se observa que aún es muy escasa la producción. Se sabe de manera indirecta y por algunas investigaciones, que existen factores en el contexto laboral en que se desenvuelven las y los profesores, que se conforman como condiciones importantes que pueden estar relacionadas con el malestar del profesorado. Estos estudios han sido realizados predominantemente por un enfoque de investigación cuantitativa, utilizando diferentes miradas teóricas. Al respecto considero que ha faltado realizar estudios cualitativos, que den cuenta de manera detallada y profunda acerca de cómo el profesorado interioriza y construye significados del deterioro de sus condiciones de trabajo. La dimensión de lo subjetivo ha sido poco explorada en este tema.

Frente a estos vacíos en el conocimiento del tema, este proyecto de investigación aborda como objeto de estudio: la relación que existe entre la decadencia de la profesión docente como institución y el malestar en maestras y un maestro de la escuela secundaria pública.

⁴ Los detalles de este primer acercamiento al tema se encuentran en el capítulo # 1.

Específicamente, el objeto de estudio se centra en la problemática institucional, así como en entender la articulación entre lo psíquico y lo social. No pretendí estudiar los casos desde una interpretación de la clínica psicoanalítica.

De acuerdo con Kaës (1996), desde una perspectiva psicoanalítica, la institución se compone de un sistema de vinculación en que el sujeto es parte interviniente, pero también constituyente. En este sentido, el sujeto no puede concebirse como único centrado en sí mismo, con una estructura psíquica absolutamente de su propiedad. Una parte del sujeto no le pertenece en propiedad, un segmento de su identidad y de su inconsciente le corresponde a las instituciones en las que se apunala, formando lazos entre estos sujetos. A su vez estas se sostienen de esos apuntalamientos. En este sentido, los sujetos obtienen beneficios dependiendo de cómo los saben extraer de la institución, y también enfrentan sufrimientos cuando éstas llegan a un declive.

Este proyecto de investigación pretende ser un testimonio de lo que las maestras/os perciben, sienten, simbolizan y se representan, acerca de un mundo de transformaciones sociales y profundas de sus condiciones de trabajo venidas a menos, específicamente el declive de su profesión docente como una institución, consecuencia de los cambios históricos de diversa índole: económicos, políticos y sociales, que se han dado en los últimos lustros en nuestro país y demás sociedades del mundo. Así mismo, como parte de este testimonio, se da a conocer las maneras diferentes de como las profesoras significan los problemas actuales de la educación secundaria, como están enfrentando algunos de ellos y como los resuelven en el marco de su desempeño docente. Se evidencia el compromiso que las maestras y el profesor sienten por su labor de educar, frente a su profesión actualmente desvalorizada al igual que ellos como profesionales que la ejercen. Este trabajo pretende dar un reconocimiento a esa labor.

Finalmente, la investigación se justifica también porque pretende hacer aportaciones teóricas a la disciplina de la pedagogía en nuestro país. Enriquece la comprensión del nivel de la educación secundaria pública y los problemas por los que actualmente atraviesa, en particular los problemas de inestabilidad que manifiestan los sujetos implicados en el ejercicio de la profesión docente cuando esta se encuentra en declive como institución.

Por otro lado, en el conjunto de capítulos que integran esta investigación, cada uno pretende dar respuesta, desde diferentes ángulos, al objeto de estudio de la institución docente y su vínculo con el malestar de las maestras como se explica en lo siguiente.

En el primer capítulo expongo la metodología o camino que seguí para la construcción del objeto de estudio desde un tipo de investigación exploratoria de tipo cualitativa. En esto, fui haciendo un trayecto que en sus inicios no tenía, lo proyectado con precisión no existía aún, pero si algunos lineamientos de donde partir. Señalo en este apartado, los argumentos teóricos utilizados para la elección de este tipo de investigación. Se describe el manejo de los datos empíricos - narraciones de trayectorias profesionales -, en relación con las teorías consideradas. La comprensión empírica de los datos fue llevada permanentemente a la confrontación y reflexión con la teoría, para lograr una propuesta de explicación acerca de la relación entre la institución docente y el malestar. Fue esto un ejercicio constante que me permitió avanzar gradualmente: focalizar y profundizar cada vez más el objeto de investigación. Igualmente abordo en este capítulo el factor de la temporalidad de acuerdo con Bertaux (1995), como un recurso que me permite observar los fenómenos, objeto de estudio, comprendidos en el tiempo histórico de la sociedad. De esta manera se plantearon tres tiempos sociales: el histórico de la sociedad, el de las políticas educativas de secundaria y el de las trayectorias profesionales docentes, mismas que se explican en este capítulo. Tanto la decadencia de la institución de la profesión docente, como el malestar que promueve, se exploran a partir de la subjetividad de las profesoras. Todo lo anterior me permitió construir el objeto de estudio

En el segundo capítulo, presento las aportaciones teóricas que consideré importantes en la construcción del objeto de estudio. La necesidad de argumentar teóricamente, porque el discurso subjetivo de las maestras, constituyó la fuente principal de información de este proyecto, se encuentra declarado en este apartado, a partir de las contribuciones de Berger y Luckmann (1995). Así mismo, las teorías acerca de la institución desde los enfoques de Dubet (2006) y Kaës (1996), son explicadas, a partir de las aportaciones consideradas valiosas para visualizar el fenómeno de la institución de la profesión docente, tanto en la etapa de esplendor como en su decadencia y del malestar que puede estar relacionado con esto último. Todo lo anterior desde una perspectiva social y psíquica. En este mismo capítulo se destacan elementos

de la teoría de la psicología social de las organizaciones, propuesta por Schvarstein (1995), para fundamentar la relación que existe entre los fenómenos de estudio, con el contexto histórico social, el contexto de las políticas educativas en secundaria y del ámbito escolar. Así también se explica cómo los componentes de la organización de la escuela secundaria se entretajan en la decadencia de la institución docente y el malestar, con la intención de brindar elementos teóricos que permitan la captación de los fenómenos de estudio en el contexto social más amplio de nuestra sociedad, para una mayor comprensión del mismo.

Explicar la relación que existe entre los hechos sociales de la profesión docente como una institución en decadencia y el malestar de las maestras en la época actual, me remite a considerar varios aspectos: el primero de ellos es ubicar dichos fenómenos en el contexto histórico en que han surgido. Es así como en el tercer capítulo expongo someramente algunas transformaciones del contexto económico, político y social, que acontecieron en el país durante el periodo de 1982 a 2007. Planteo la relación que esto tuvo con el desarrollo del neoliberalismo en nuestra nación, así como, las consecuencias de desigualdad social que ha generado entre otras, en la disminución del gasto al sistema educativo, y sus efectos en el deterioro de las condiciones de trabajo de los y las maestras de secundaria a lo largo del periodo señalado. Trazo el planteamiento de que este hecho tiene repercusiones en el debilitamiento de la profesión docente como institución.

El recorrido que planteo del empobrecimiento de las condiciones de trabajo de las/los maestros, lo acompaño de los sucesos de dos reformas educativas de secundaria en México: Programa de Modernización Educativa [1989-1994] y Reforma a la Educación Secundaria [2006]. Esta última surge como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), emitida en el programa sectorial de educación (2007-2012). La RIEB constituye una política pública, que se orienta a elevar la calidad de la educación en que una de sus acciones fundamentales es favorecer la articulación de los tres niveles que conforman la Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria, a través de la reestructuración de sus planes y programas de estudio. De esta manera, representa una estrategia que persigue la formación integral de los estudiantes: preescolar primaria y secundaria, centrada en un modelo educativo basado en competencias para la vida y el logro del perfil de egreso (SEPB 2011)

El pronunciamiento para la reformulación a los planes de estudio de estos tres niveles se dio en tres momentos: educación preescolar en 2004, educación secundaria en 2006 y educación primaria en 2009 y 2010. En el año 2009 se lleva a cabo la revisión de dichos planes para generar su articulación y su congruencia con el perfil de egreso. Estas últimas acciones ya no se abordan en la presente tesis, debido a que este estudio llega al año 2007.

La reconstrucción de la trayectoria docente de la maestra Asunción, así como el análisis y la interpretación que realicé de la misma, lo muestro en el capítulo cuarto. De acuerdo con Bertaux (1995), el relato que las profesoras cuentan de su historia profesional, no se realiza de antemano con un orden estrictamente cronológico, ni mucho menos siguiendo una secuencia histórica. La narración se va dando a saltos donde los tiempos del pasado, presente y futuro, son traídos por la profesora sin una secuencia exacta. No obstante, para fines de esta investigación, la narración se reconstruye conforme a una diacronía, para observar los tiempos en que acontecen los fenómenos objeto de estudio, como hechos sociales y psíquicos, no necesariamente como historias personales de las profesoras.

En el quinto capítulo presento el análisis e interpretación del caso de la profesora Cristina. Explico a través de este, el vínculo que existe entre la decadencia de la institución de la profesión docente y el malestar, en el marco del deterioro de las condiciones de trabajo objetivas. Así mismo muestro, que aún en el escenario de la decadencia institucional, sus sujetos dinamizan ciertas acciones colectivas que hacen pensar en la intención de ellos de no dejar caer definitivamente a la institución docente.

Finalmente, en este proyecto de investigación desarrollo las conclusiones a las que llegué, integro la totalidad de los nueve casos analizados, dando prioridad a las dos trayectorias profesionales de las maestras analizadas con profundidad.

CAPÍTULO 1

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN Y TRAYECTO METODOLÓGICO

En el presente capítulo expongo el itinerario metodológico que seguí para explorar el objeto de estudio, en un principio el malestar docente, posteriormente el declive de la institución de la profesión docente y la relación con el malestar de las maestras en la escuela secundaria pública. Para este propósito se eligió la metodología de investigación cualitativa tipo exploratoria. Dicha decisión se debió a que en nuestro contexto, hasta el momento en que realizaba la búsqueda bibliográfica, no encontré estudios publicados sobre el tema del malestar docente, únicamente dos tesis de maestría y una de doctorado. En suma, no existían datos suficientes para establecer premisas de donde partir. El tema era un campo prácticamente desconocido, por lo que adquirió el carácter exploratorio de tipo cualitativo.

Una razón más de la elección de esta metodología de tipo cualitativa, fue que me aventuraba a explorar una realidad mejor cognoscible, a partir del conocimiento subjetivo del ser humano que ejerce la profesión de la docencia. (Denman y Haro, 2000: 44).

Dado lo anterior, en este estudio no pretendí establecer generalizaciones sobre el fenómeno estudiado. Lo orienté a dar cuenta, más de las particularidades que de las generalidades, capturando con profundidad, la calidad, los sentidos y los significados de las palabras contenidas en las experiencias de las trayectorias profesionales de las maestras, correspondiente con el objeto de estudio, (Knobel y Lankshear, 2000). Este tipo de información sólo pudo ser posible mediante un estudio cualitativo en que el factor de la subjetividad resulta imprescindible.

Para comprender estos fenómenos, aparte de considerar las subjetividades de las maestras, se hizo necesario visualizar al objeto de estudio inmerso en procesos y relaciones: los acontecimientos histórico-sociales y la organización escolar, han constituido factores importantes para entender el objeto estudiado. Los problemas sociales surgidos en el contexto de la aplicación de las políticas neoliberales a nivel mundial: la crisis del estado de bienestar, la

agudización del desempleo, el aumento de la pobreza, entre otros, han originado una realidad social compleja diferente a la existente hasta antes de los años 70 del siglo pasado -a pasos desiguales en diferentes contextos-, y esto último ha traído consigo nuevos conflictos. La investigación cualitativa ha resultado ser idónea para estudiar estos nuevos y por lo tanto diferentes fenómenos de nuestro tiempo. (Denman y Haro, 2000) En el caso de esta investigación, consideré que la decadencia de la institución de la profesión docente, constituye un hecho que aparece relacionado con el establecimiento de dichas políticas neoliberales y que esto ha tenido repercusiones en el malestar de los maestros/as. Estos dos fenómenos son emergentes dentro de nuestra realidad social, tienen existencia y son movilizados por las subjetividades de los profesores

Por otro lado, lo que caracteriza fundamentalmente el desarrollo de este proyecto de investigación es la flexibilidad, no tomé una vía estrictamente rígida conforme al diseño del proyecto previamente trazado. Más bien, el objeto de investigación se fue definiendo cada vez con más precisión durante el avance del estudio, así también como la construcción del conocimiento del mismo, conforme a los desplazamientos que dicho objeto tuvo, debido a varios factores que explico a continuación.

1. La desvalorización de la profesión docente y malestar. Primera etapa del Planteamiento del Problema y Marco Teórico

El paso inicial para realizar este estudio fue determinar su pertinencia, pues era casi inexistente la investigación en nuestro país sobre el tema del malestar docente. Para llevar a cabo lo anterior, partí de realizar una primera exploración, que consistió en la aplicación de cinco entrevistas a profesores/ras del nivel de secundaria pública¹ tres de ellos han vivido las transformaciones de los años 80's a la fecha. Los resultados que arrojó, descritos en el capítulo 1, fueron imprescindibles para decidir iniciar con el diseño de este proyecto, ya que el total de profesores/as encuestados evidenció tener malestares relacionados con diversas situaciones de su trabajo docente.²

¹ Las características de esta población se detallan en el apartado correspondiente a la población.

² Los resultados de esta primera exploración se encuentran en la parte introductoria del capítulo 4.

Específicamente el estudio reveló que en la escuela secundaria las condiciones de trabajo de los y las docentes vinieron a menos y que esto les produce malestar. Pero quizá uno de los agentes que causa mayor desazón, es la percepción de que para la sociedad en general y para los demás actores con los que establecen relaciones para ejercer su trabajo docente, existe actualmente una desvalorización de su trabajo y figura docente. Este es al parecer un fenómeno que tiene lugar en muchos países del mundo.

“Aún no hace muchos años, se reconocía tanto al maestro y mucho más al profesor de secundaria con titulación universitaria, un estatus social y cultural elevado. (...) Actualmente, las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picada en la valoración social. Para muchos padres, el que alguien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de una vocación, sino como una coartada de su incapacidad para hacer algo mejor” (Esteve, 2006: 45)

Con este antecedente y la revisión de la literatura sobre el tema, consideré que la desvalorización de la profesión docente y las repercusiones que esto tiene para los maestros en su malestar, constituiría el ángulo que delimitaría los alcances de esta investigación. Pretendía fundamentalmente mostrar, cómo cotidianamente y mediante el análisis de la dimensión subjetiva, los maestros experimentan malestar por el deterioro del valor de su profesión. Con esto, proyecté comunicar una realidad poco explorada en nuestro país.

La pregunta principal de investigación quedó planteada durante esta etapa, de la siguiente manera:

¿Qué malestares origina en las maestras y los maestros de la educación secundaria pública, la percepción que tienen de la depreciación de su figura y trabajo docente desde hace tres décadas aproximadamente?

A partir de esta pregunta, elaboré el resto de los elementos que para este momento constituyeron el proyecto de investigación: preguntas específicas, objetivos, marco teórico, y metodología.

a) Nuevas exploraciones teóricas.

Conforme iba focalizando el objeto de estudio de este proyecto de investigación, indagaba otras teorías. En principio identifiqué tres ejes principales, básicos: el rol docente³, las

³ El rol docente se define en el capítulo tres, en la parte correspondiente a la exposición del modelo teórico de la Psicología Social de las Organizaciones.

condiciones de trabajo⁴ y el malestar docente. Representaban para este momento un vehículo que me conduciría a comprender qué significados construyen los maestros acerca de dichas condiciones de trabajo en que desempeñan su práctica profesional, y como efecto de esto, que malestar docente se produce en ellos. El rol lo consideré como un concepto, clave-vía, de exploración del malestar docente, a través de este pretendí sumergirme en el tema que incomoda a los maestros.

Para este entonces, de acuerdo con Castillo (1990), asumí que el desempeño de cualquier actividad laboral requiere obligadamente de condiciones mínimas psicológicas, sociales y materiales, es decir de un entorno saludable para el trabajador. La tarea fundamental del quehacer de las maestras/os se sintetiza en el rol docente, cuyo desempeño necesita de un espacio, una organización escolar, unos materiales; así como capacidades, conocimientos y habilidades para desarrollar sus funciones; también demanda reconocimiento social a la profesión. Las mejores condiciones de trabajo, son aquellas que para el docente representan la satisfacción de trabajar en un entorno positivo: contar con las herramientas materiales y de actualización que le permitan resolver exitosamente los problemas del desempeño de su profesión, justicia en la carga de trabajo, un sueldo digno, y otros más.

En resumen, en este momento consideré tanto al rol docente como a las condiciones de trabajo como dos dimensiones analíticas que me acompañarían en todo el desarrollo del trabajo. Es decir los senderos, por donde habría que llevar la exploración. En este sentido, estas primeras ideas fueron abandonadas más adelante, aunque se mantuvieron como conceptos a tener en cuenta. Esto fue debido a que existió una cierta ambigüedad con respecto a la pertinencia de construir el marco teórico, pues no explicaban con veracidad los datos empíricos que arrojaban las entrevistas en profundidad realizadas. Dichos datos sobre el malestar docente requirieron de otras teorías más acordes para su interpretación, pues en ellos había algo más que el deterioro de las condiciones de trabajo y el rol docente: una profesión que iba en declive y que se explicaba mediante ciertas teorías sobre las instituciones.

⁴ La definición de condiciones de trabajo se encuentra en la parte de la introducción del segundo capítulo de esta investigación.

De esta manera consideré tres modelos teóricos que supuse permitirían interpretar dicha información: La Sociología del Conocimiento desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1995); La Psicología Social de las Organizaciones desde la visión de Schvarstein (1995); y el modelo teórico que propone Dubet (2006), para explicar la decadencia de tres profesiones consideradas como instituciones: la docencia, la enfermería y el trabajo social.

Un elemento importante que ya desde este momento destacué, fue la subjetividad de los maestros/as, pues desde entonces estuvo considerada como la fuente principal de información para responder a la pregunta fundamental de esta investigación. Más concretamente, en este periodo, pretendí comprender como es que la desvalorización de la figura y trabajo docente ha impactado en el malestar de los maestros/as. La subjetividad⁵ representó un elemento importante porque aportó elementos para indagar en un principio al malestar docente como un fenómeno social, y no como un fenómeno estructurante individual. De aquí que consideré la perspectiva de Berger y Luckmann (1995).

Las condiciones de trabajo y el malestar que alrededor de esto pude vincular para este entonces, se consideraron como un arsenal de conocimientos subjetivos, contenidos en el lenguaje de los maestros/as, que integran aspectos de la ordenación social de la educación secundaria en lo que nos ocupan. Esto constituyó elementos teóricos que hasta el momento tenía para comprender el fenómeno, considerando aportaciones de Berger y Luckmann (1995).

Un elemento más a considerar de este enfoque teórico, fue que daría elementos para la comprensión del malestar docente, a través de la categoría de la objetivización⁶ del yo. Las distintas objetivizaciones que el individuo efectúa de sus diferentes roles que integra, le producen estabilidad como sujeto social, fue precisamente esta idea la que pensé retomar. Pues surgía la preguntaba ¿cuál sería la situación del profesor/ra, cuando por diversas razones, que pueden ser las condiciones de trabajo en este caso, no puede realizar dichas objetivizaciones de su rol de maestra/o de una manera adecuada? Derivé de esto una inestabilidad social para el profesor, lo que supuse sería el punto que me permitiría establecer

⁵ El concepto de subjetividad desde la postura de Berger y Luckmann, se encuentra desarrollado en el capítulo dos.

⁶ El concepto de la objetivización se encuentra definido en el capítulo dos.

un vínculo entre el hecho social y el malestar docente que sospeché brotaba del primero. Hasta este momento no había claridad del carácter social del malestar docente. La categoría de la objetivización del yo, no constituía una herramienta para la comprensión cabal del fenómeno del malestar, debido a que este último no es su tema-objeto de estudio de esta teoría, y como tal no contiene aportaciones directas. No obstante constituyó un elemento de aproximación al malestar docente.

Para este entonces, dentro del marco teórico estuvieron consideradas las aportaciones de Dubet, (2006), pues entre otros tópicos de su teoría, señala el malestar que se puede producir en los individuos, concretamente los profesionales que investiga: enfermeras, maestros/as y trabajadores sociales, cuando las instituciones se encuentran en decadencia y los actores ya no están bajo su amparo. Dado esto último, la propuesta de Dubet se tradujo en uno de los componentes más importantes del marco teórico y por consiguiente constituyó la base de la construcción de las primeras categorías de análisis, que se detallan en el apartado del análisis de los datos.

A partir de aquí se perfilaba a la profesión docente como una institución, lo que más adelante adquirió gran importancia, debido a que obligó al desplazamiento del objeto como ya se verá.

Por otro lado, la Teoría Social de las Organizaciones, desde la propuesta de Schvarstein (1995), también representó para este estudio una de las aportaciones más importantes, en el sentido de entender a la escuela como una organización, escenario en el que acontece el malestar docente. Fue preciso considerar este aspecto porque el estudio de algunos componentes de la organización escolar permiten comprender la influencia que ciertos acontecimientos históricos de la sociedad tienen en la escuela y esto, a su vez, comprender el impacto que provoca en las maestras/os, concretamente en su malestar.

Más específicamente, se destacó que los cambios económico, político y social, que se manifestaron a nivel mundial a partir de la década de los 80, han impactado los sistemas educativos conduciéndolos a un proceso de deterioro, especialmente el nivel de secundaria y con los cuales los maestros han resultado perjudicados. (Schmelkes, 1990; Esteve, 1995; Ibarrola, 1996; Sandoval, 2002; Weiss, 2005; Dubet, 2006) Comprender como es que estos

cambios mantuvieron una influencia importante en los maestros, me llevó a tomar en cuenta aportaciones de Schvastein (1995), para el análisis del contexto escolar. La decadencia de una profesión como la docencia, ocurre principalmente en un lugar específico, la organización de la escuela, en ella suceden acontecimientos tanto en su dimensión diacrónica como sincrónica; intervienen factores temporales y espaciales; interactúan individuos que desempeñan roles para cumplir con las funciones y los objetivos educativos que tienen encomendadas dichas organizaciones.

Al llegar a esta fase del proyecto, construí la primera concepción del malestar docente.⁷

Hasta este momento, las teorías aquí expuestas constituían herramientas teóricas que me permitieron de alguna manera interpretar los datos recopilados, pero no en su totalidad como lo había previsto, tomando en cuenta que pretendí comprender un hecho social de un determinado contexto mexicano, y no de otro país en que las teorías han sido producidas.

2. La profesión docente como una institución y malestar. Segunda etapa del Planteamiento del problema y reformulación del marco teórico.

a) Declive de la profesión docente como institución. Un problema de orden psíquico y social

Cuando empecé a conocer y codificar los datos recopilados acerca de las trayectorias profesionales de las maestras, identifiqué que frecuentemente las profesoras aludían a un malestar manifestado de diferentes maneras, que emergía de la interacción de las personas con quienes desempeñan su trabajo docente. Pero esto, aunque sabía que era importante, no encontraba cómo interpretarlo, hasta que la revisión teórica de una postura psicoanalítica expuesta por Kaës (1996) y sugerida por mi asesora, acerca de las instituciones y los sufrimientos de sus miembros, me permitió confirmar que dichas interacciones sociales dentro de la organización de la escuela secundaria, jugaban un papel muy importante para comprender el declive de la institución docente desde el orden de lo psíquico. Pero además,

⁷ Esta concepción se encuentra definida en el capítulo dos, en el apartado de la exposición del enfoque teórico de Dubet (2006) sobre las instituciones.

planteaba la relación que esta decadencia institucional genera en el sufrimiento de sus miembros. Este hecho constituyó un elemento crucial que revelaron las profesoras entrevistadas, lo que me obligó en esta etapa del proyecto, a desplazar el objeto de estudio que previamente había establecido.

A partir de lo anterior, el desarrollo de esta investigación dio un giro importante: ahora la institución de la profesión docente y su declive formaba parte del objeto de estudio y el malestar docente se constituía como una manifestación de dicha decadencia. Consideré que el encuentro con esta teoría más la de Dubet (2006), aportarían elementos importantes para explicar de manera más profunda el fenómeno de la decadencia institucional y la relación de esto con el malestar de las maestras, sugerido también por mi tutora. Por lo que decidí replantear aspectos básicos del proyecto de investigación de la siguiente manera.

b) Delimitación del problema de investigación

Dar cuenta de la existencia de la profesión docente como una institución⁸, en el nivel de la escuela secundaria, su debilitamiento y la relación que esto último guarda con el malestar de las profesoras. Abarca un periodo aproximado de las últimas tres décadas, dentro del Distrito Federal, específicamente en tres escuelas ubicadas en las delegaciones: Miguel Hidalgo, Cuauhtémoc y Tlalpan. Retomo también algunos acontecimientos históricos que considero tienen relación con el declive de la institución docente y el malestar.

Nuevas Preguntas de investigación:

- ¿De qué manera tuvo lugar la decadencia institucional de la profesión docente?
- ¿Qué impacto tuvo el declive de esta institución en el malestar de las profesoras y cómo se manifestó dicho fenómeno en ellas?
- ¿Cómo se transformaron algunos componentes de la organización de la escuela secundaria, para adecuarse a los cambios de algunos acontecimientos de la sociedad y que repercusiones provocó en el malestar de las docentes?

Objetivos:

⁸ La institución de la profesión docente, se encuentra definida como una categoría de análisis, en el apartado del análisis de los datos de este capítulo.

Dar cuenta de la decadencia de la institución de la profesión docente y su impacto en el malestar de las maestras de la escuela secundaria pública, a partir de la reconstrucción de las trayectorias profesionales de los/las docentes de este nivel.

Describir el fenómeno del malestar docente, a partir de la construcción subjetiva que hacen las profesoras de su malestar, relacionado con el debilitamiento institucional de la profesión docente en la escuela secundaria.

Explicar la influencia que tuvieron ciertos acontecimientos históricos en algunos componentes de la organización de la escuela secundaria. Así como observar y explicar el impacto que esto tuvo en el declive de la institución docente con sus respectivas repercusiones en el malestar en las profesoras.

c) Reformulación del marco teórico

A partir de lo anterior decidí reajustar el marco teórico, haciendo énfasis en referentes teóricos del tema de las instituciones. Pues estas propuestas contribuyeron a comprender de manera más profunda y contundente las evidencias de las profesoras. Por lo que se desarrollé el marco teórico de acuerdo como sigue.

Por las características de esta investigación, se consideraron dos autores principalmente: Dubet (2006) quien desde una perspectiva principalmente social, propone su teoría sobre la decadencia de la institución profesional docente entre otras; y Kaës (1996) quien considerando la primacía social, histórica y económica de estas mismas, se interesa esencialmente por el orden psíquico desde una perspectiva psicoanalítica, para exponer el funcionamiento de las instituciones y los sufrimientos que genera en sus sujetos cuando éstas se encuentran en declive. De esta manera, brindó herramientas teóricas muy útiles para explicar porque el rompimiento de los vínculos sociales - que habían estado caracterizados por la concordia y que se explican cómo fenómenos psíquicos -, establecidos entre las profesoras y las personas con las que desempeña su labor docente, las llevó a su malestar.

Lo anterior dio lugar para hacer una revisión teórica necesaria, sugerida por la asesora de este proyecto, sobre los vínculos entre lo social y lo psíquico, pues claramente percibía que

estos fenómenos involucrados en las instituciones y los malestares, contenían mecanismos psíquicos y sociales que fue difícil soslayar en la intención de lograr una mejor comprensión del objeto. Por lo anterior Gaulejac (2002) se tradujo también en una consideración importante, dado que propone una explicación sobre los vínculos entre los hechos sociales y psíquicos para la comprensión del sujeto social.

La inclusión de la dimensión psíquica de las instituciones, me permitió mirar a la institución y al malestar como dos fenómenos relacionados que acontecen tanto como hechos sociales, como psíquicos. Los individuos construyen a las instituciones y éstas moran en sus subjetividades.

Gaulejac (2002) establece que los fenómenos sociales y humanos⁹ necesitan de articularse para su análisis, pues refiriéndose a las disciplinas de la psicología y la sociología, señala que ni una ni la otra pueden jactarse de tener una teoría que explique por sí solas los hechos sociales. La exclusión de los mecanismos psíquicos o sociales, que se dan en la explicación de los fenómenos, lleva a no tomar en cuenta la interacción entre estos dos acontecimientos. Todo sujeto social tiene una historia y ésta incluye a los otros que han participado en su constitución como sujetos de la cultura. Dicha constitución contiene la elaboración del psiquismo del sujeto, sin lo cual no podría desenvolverse socialmente. De esta manera, la historia del sujeto tiene lugar a condición de que se elabore su psiquismo. Entre lo psíquico y lo social existe una complementariedad necesaria.

Por lo que corresponde a las aportaciones teóricas de la Psicología Social de las Organizaciones, desde la perspectiva de Schvarstein (1995), refrendé la idea de utilizarla. Considerando que las organizaciones constituyen el escenario en que se concretizan las instituciones, derivé la idea de que la institución de la profesión docente se concretiza en el organización escolar secundaria, conformando el contexto de dicha ordenanza, como ya he señalado.

⁹ Se refiere a los fenómenos psíquicos

d) Población de estudio

Se compuso de maestras y un profesor de la educación secundaria pública, dado que más que nadie, son los representantes de la situación en que se expresa el declive institucional de la docencia y su relación con el malestar de esta profesión.

Para la realización de este estudio, consideré dos tipos de poblaciones diferentes, correspondientes con las dos etapas del proyecto señaladas sobre el planteamiento de problema. La primera fue para obtener información suficiente que permitiera determinar la pertinencia de este estudio, de lo que ya señalé más arriba. Por lo que la selección de la población la hice conforme a dos criterios, sin mayor rigidez: ser maestro/a de la educación secundaria pública y aceptar ser entrevistado/a. De esta manera, la población quedó conformada heterogéneamente, con las siguientes características: todos pertenecientes a secundarias públicas, cuatro de ellos procedentes de la Normal Superior de Maestros; de estos últimos, tres tienen una antigüedad mayor a los 25 años como prestadores de servicio en la SEP. Llamé (A) a la profesora jubilada de Historia (Delegación Coyoacán), B al profesor de Geografía (Delegación Contreras), y C a la profesora de Matemáticas (Delegación Xochimilco). A los maestros con una antigüedad menor a los 10 años, que no se desempeñaron en los procesos de las transformaciones del periodo que estudio, nombré D a la profesora de Ciencias Sociales (Delegación Xochimilco), y E al profesor que imparte la materia de español, siendo de procedencia universitaria (Delegación Coyoacán.). Los resultados arrojaron información que dieron lugar a proseguir con la investigación, dado que había indicios importantes de malestar docente.

Por lo que corresponde a la segunda etapa, la selección de la población la hice conforme a los primeros pasos que se dieron en el planteamiento del problema a investigar. Esencialmente el criterio más importante fue la antigüedad como maestro/a de secundaria, debido a que decidí trabajar el malestar de las maestras/os, abarcando el periodo de los últimos treinta años aproximadamente, en que supuse que los cambios histórico-sociales y de la escuela secundaria jugaron un papel importante en la aparición más intensa del malestar docente. Así fue como compuse una muestra de diez profesoras/or, cuya antigüedad como maestra/o de secundaria fuera de más de veinte años.

El resto de las características de la población quedaron especificadas por las mismas circunstancias. La entrada a las secundarias del Distrito Federal para realizar esta investigación fue difícil, no obstante mediante una carta firmada por una funcionaria de la SEP, logré ingresar en tres de ellas: una ubicada en las delegación Cuauhtémoc y dos en la Delegación Iztapalapa. Así mismo, al interior de las escuelas los directivos decidieron a quienes se debería aplicar dichas entrevistas, respetando el criterio fundamental de la antigüedad; de esta manera fueron asignadas/o: nueve profesoras y un profesor, de las cuales eliminé a una porque consideré que los datos que arrojó no sirvieron para este estudio. El criterio de dichos mandos fue, la/el mejor docente de la escuela, lo cual para mí no resulta relevante o problemático ya que creo que el malestar puede ser observado en cualquier individuo docente. La relación de entrevistas se encuentra en el Anexo # 3.

Para efectos de esta investigación se analizaron e interpretaron dos casos de manera amplia y profunda, porque más que predecir o controlar la experiencia humana, pretendí comprender lo particular, dar la voz a cada una de las actrices, es decir a las maestras. Profundizar en sus sentimientos, vivencias y acciones conforme a su contexto específico, con la perspectiva de que cada una de las experiencias es única e irrepetible. Solamente de esta forma podría dar cuenta de las usanzas del malestar docente. Es decir, pretendí describir de una manera detallada los matices que existen entre las maestras en cuanto al malestar docente y su relación con la institución docente. Considerando de esta manera elementos del enfoque de investigación biográfico-narrativa en educación desde el punto de vista de Bolívar (2002)

Por otro lado, la selección de estos dos casos la hice con base en las características de sus condiciones de trabajo: tienen tiempo completo en un solo plantel escolar, y por lo tanto están más involucradas de los diferentes problemas que actualmente atañen a las escuelas secundarias, así como en la realización de acciones para resolverlos.

El resto de los siete casos, las profesoras normalistas que entrevisté, tienen tiempos completos dentro de la SEP repartidos como sigue: la mitad de tiempo en la escuela secundaria, y el resto en el nivel de primaria o preescolar, en que se desempeñan como maestras o bien directoras según corresponda el nivel. Tomando en cuenta lo anterior, consideré que estas mismas maestras no podrían dar cuenta del declive de la institución de la

profesión docente y su relación con el malestar en este nivel educativo de secundaria, porque el estado de malestar estaría construido probablemente de los dos niveles, primaria y secundaria, lo cual sería muy complicado o quizá imposible delimitar las fronteras entre ambos tramos educativos. De estos mismos siete casos seleccioné datos representativos conforme al objeto de estudio para incluir en las conclusiones.

Esta investigación no tiene el propósito de establecer generalizaciones a partir del uso estadístico, como la manera de generalizar los resultados. No es en la representatividad de una muestra en donde se fundamentan las inferencias. Más bien, la generalización de este estudio se alcanza, de acuerdo con el planteamiento de Gundermann (2001), a través de la generalización analítica. Esto es, a partir de la comparación que se realiza de los datos empíricos con respecto a las teorías elegidas para su interpretación, si dos o más casos se conforman o ajustan de alguna manera a la teoría se tiene una situación de réplica.

e) Dispositivo de recolección de datos empíricos

La obtención de información empírica la llevé a cabo en dos momentos correspondientes con los señalados en el apartado anterior. En la primera fase exploratoria apliqué una entrevista tipo abierta o semiestructurada (Rubio y Varas, 1999), que consiste en considerar un mínimo de conformación, con base en la elaboración de un guion de temas o aspectos a tratar. Para esta etapa del proyecto de investigación, se elaboraron dos preguntas abiertas: una referida a la petición de que el profesor/ra relatara su trayectoria profesional como maestro/a de secundaria, y la siguiente que explicara cómo se había sentido durante este recorrido. El peso del protagonismo de este evento lo llevó la/ entrevistada/o, en este caso el profesor/ra, mientras que la entrevistadora procuró hablar lo mínimo posible, solamente lo indispensable para animar a la conversación al entrevistado, y orientar la entrevista conforme al propósito del proyecto, que fue averiguar la pertinencia de realizar esta investigación, es decir, dio luz verde para el diseño inicial del proyecto.

En la segunda etapa, se utilizó una entrevista en "profundidad" (Vela, 2001), debido a que requerí del entrevistada/o un esfuerzo de inmersión para obtener información acerca de la experiencia de su trayectoria laboral, como maestra/o de secundaria y los malestares que están

relacionados con su trabajo a lo largo de ésta. Esencialmente requerí de esta información tal como es expresada por sus propias palabras de manera personal.

Para aplicar la entrevista diseñé un guion (ver anexo # 2), que tuvo como base la idea de la temporalidad. El objetivo fue obtener información acerca del malestar de las profesoras, relacionado con el trabajo docente y la forma en que impactaron en ellas ciertas transformaciones económicas y sociales de los últimos treinta años aproximadamente.

El guion de la entrevista quedó conformado por cinco aspectos, cuatro de ellos correspondientes con las distintas etapas que conformaron la trayectoria profesional de las/los maestras: ficha de identificación del/la profesora, formación profesional, ingreso a laborar como maestro/a de secundaria, etapa intermedia, y momento actual. Aunque dicho guion quedó trazado, no obligué a los/las entrevistadas a seguirlo, fue más importante la fluidez de su narración, confiando en que se presentaría la oportunidad de obtener la información faltante. Dicha fluidez daría más acceso a que emergieran datos importantes conforme a los objetivos de la entrevista. Esto es, que la libertad de dar protagonismo en la conversación a las maestras, posibilitaría el surgimiento de manera natural del malestar, sin tener que sugerirlo, de esta manera fue más confiable la información obtenida, pues el malestar surgió de manera natural en el relato. Por esta razón, el guion de la entrevista no abunda en preguntas directas sobre el malestar. Esta forma de conducir la entrevista dio sus frutos. No obstante, la guía sirvió para dar inicio en la aplicación y tenerla en cuenta por si faltaba alguna información llegado a su fin.

Establecí las condiciones para que las/el docente dieran rienda suelta a su narración, interviniendo lo menos posible, sólo para animar a la entrevistada/o a hablar, asociando ideas, recordando sucesos, reorientando cuando se alejaba del objetivo de la entrevista y alentando a profundizar cuando traía como parte de su narración algún malestar y la situación en que este se presentaba.

Por lo general cada una de las entrevistas se llevó a cabo en tres momentos, cada uno tuvo una duración que fluctuó entre una hora y hora y media, de acuerdo con el lapso disponible de las docentes dentro de sus horas de trabajo.

La decisión de recolectar los datos mediante una entrevista en profundidad, también la basé considerando elementos del enfoque de investigación biográfica-narrativa en educación

(Bolívar: 2000), los cuales fueron cruciales para este proyecto. Frente al interés en este estudio de comprender lo humano en las profesoras, específicamente el malestar en el ejercicio de su profesión y su relación con la institución, en un entorno de transformaciones sociales y políticas, me basé en las evidencias originarias de donde directamente brota el malestar docente, esto es, las experiencias de la vida profesional como las evidencias más importantes para construir el objeto de estudio. De ahí que me avoqué a escuchar historias contadas por las profesoras de su propia experiencia profesional a través de la entrevista.

Siguiendo este mismo enfoque, no pretendí generalizar, sino más bien comprender¹⁰ el sentido de la experiencia de malestar vivido por dos profesoras.

3. Análisis e interpretación de los datos

Debido al tipo cualitativo de este estudio, el análisis de datos atravesó distintos episodios de este proceso. Constituyó un ejercicio permanente que inicié a partir de la aplicación de las primeras entrevistas, para dar lugar al diseño del proyecto de investigación, así también como su desarrollo, hasta llegar a su conclusión.

Para poder comprender el mundo social de la institución de la profesión docente y su vínculo con el malestar en dos casos específicos de las profesoras, los datos de tipo cualitativo, los fui transformando e interpretando mediante un proceso cíclico y una actividad reflexiva. Partí de una descripción principalmente empírica de los datos y mediante un trabajo de reflexión constante, de enfrentar dichos datos con la teoría, los conduje hasta explicaciones cada vez más abstractas del fenómeno, hasta llegar a establecer conceptualizaciones del mismo.

Como principio en la realización de este proyecto, retomando algunos elementos de la etnografía de acuerdo con el enfoque de Hammersley (1994), la idea de construir el diseño de esta investigación tiene sus antecedentes en la intuición, señalada en la introducción de este proyecto. Pues observando los procesos de la evaluación en las aulas de una escuela secundaria

¹⁰ La comprensión es "...el modo de dar cuenta de las acciones humanas, desde las intenciones que les confieren sentido (...) la comprensión aporta un importante componente en el conocimiento de las acciones humanas que es irreductible a la explicación causal" (Bolívar; 2002: 8)

pública (suceso relatado en la introducción), me di cuenta de la incomodidad que sentían ciertos profesores al impartir su clase, a lo que en un principio di el nombre de estrés, esto impactó en mí y le asigné un lugar en las conclusiones del estudio de ese entonces. De esta manera escribí las primeras notas y apuntes analíticos¹¹, sobre el tema del que ahora me ocupo. Conforme a lo que registré en ese entonces, observé, más adelante, que el factor del tiempo jugaría un papel importante en el desarrollo de este proyecto.

El análisis de los datos lo llevé a cabo en dos etapas del desarrollo del proyecto. En la primera, con el propósito de definir el diseño del proyecto de esta investigación, del que ya di cuenta en la introducción de esta investigación. La segunda, para comprender y explicar el fenómeno estudiado, mediante un esfuerzo de conceptualización permanente.

a) Análisis de los datos

Dentro de lo que constituye el proyecto de esta investigación, el segundo momento del análisis de los datos lo llevé a cabo con base en la información recabada, mediante la aplicación de 10 entrevistas de tipo “profunda y abierta”, cuyo objetivo fue recabar información sobre el malestar de las maestras y el profesor, a qué situación de trabajo lo asocian y en qué momento de su trayectoria laboral lo señalan. (Ver anexo # 3) Este episodio representó, para este momento, la recopilación de información medular a través de la cual comprendí y construí una explicación del fenómeno del malestar de las maestras. Dicho proceso de acopio estuvo acompañado de una revisión constante, para cerciorarme de que realmente estaba arrojando la información requerida.

Una vez realizado el acopio y la transcripción de las entrevistas, procedí a familiarizarme cada vez más con la información; conocerla, manejarla, saber de ella; leer una y otra vez el material obtenido. Con esta base entré en una etapa de codificación a partir de la realidad

¹¹ “Parece ser que el profesor (P) de ahora trabaja con mucho mayor estrés, de aquellos que realizaban la docencia hace 30 y 40 años aproximadamente, el profesor de hace décadas impartía su clase de manera más relajada, ya que solo se concretaba a exponer el tema mientras que el alumno (A) por lo general guardábamos silencio, no existía una evaluación de proceso informal ni mucho menos sistemática. A diferencia del P actual supongo que trabaja con mucho mayor estrés, tiene que realizar varias actividades diferentes de manera simultánea: al mismo tiempo que imparte la clase, califica al A, cuida el orden, atiende otras situaciones independientes de la práctica pedagógica, en un clima de boruca en el que se desarrollan los procesos de evaluación, aprendizaje y enseñanza.” (Toriz. 2004: 169)

experimentada por los y las maestras; es decir, del testimonio recogido en la entrevista tal cual había sido aplicada y transcrita. En ésta identifiqué, conforme las evidencias de las maestras, los malestares y las situaciones de trabajo docente que los provocan, para proceder a resumir en palabras o expresiones, lo más cercano posible al dato empírico. De esta manera y desde este momento, abordé el primer análisis de los datos muy cercano al material empírico, que conservé hasta decidir culminar esta investigación, de acuerdo como lo sugiere Mucchielli (2001).

Una vez que a través de la codificación había dado el primer salto hacia el análisis de los datos, proseguí con ello, partiendo del enfoque de que no existe la técnica ideal, perfecta y universal para realizar esta empresa. (Coffey y Atkinson, 2003) No obstante, los tintes que la investigación iba tomando, daba lugar a considerar algunas aportaciones de la etnosociología, a partir de la mirada de Bertaux, (2005). Esto me permitió llegar a considerar el malestar docente, como un hecho social incrustado en una temporalidad histórica más general en transformación. Es decir, visualicé el malestar docente, como un fenómeno social inmerso en una dimensión temporal. De esta manera, comprendí que no se trataba solamente de ir al encuentro de la comprensión del individuo en particular, sino además de comprender, a través de las experiencias cotidianas de las profesoras, fragmentos de la realidad socio-histórica, en este caso de la desvalorización social de la profesión docente y su relación con el malestar, sin perder de vista que también es una realidad subjetiva.

Dado lo anterior, fue que consideré el factor de la temporalidad como una dimensión para la interpretación, el cual definí de acuerdo con Bertaux (2005) como, un recurso que nos permite hacer inteligible la lógica de las prácticas de los maestros contenidas en sus trayectorias profesionales como docentes de secundaria, y como éstas se insertan en un tiempo histórico más amplio con los procesos de cambio que implican, para caminar hacia la construcción de la trama del malestar docente. La temporalidad fue indispensable para este proyecto de investigación debido a que me sirvió para observar a través del tiempo, el surgimiento del malestar docente y su relación con ciertos acontecimientos históricos. En el cuadro de registro de temporalidades que se encuentra en la siguiente página, se presenta el diseño de un formato de registro que me permitió observar las maneras de cómo algunos

acontecimientos históricos más amplios, han influido en las trayectorias profesionales de las maestras/os y como han sido parte de la construcción del escenario escolar en que acontece el malestar.

El proceso que seguí en este momento fue: primero, realizar una reconstrucción diacrónica de las trayectorias profesionales, debido a que, la información obtenida mediante la realización de las entrevistas, acerca de las trayectorias profesionales, no era una historia contada con un orden cronológico ni mucho menos diacrónico. Los distintos tiempos tanto del pasado como del presente daban saltos sin respetar un orden, aún y a pesar de que la guía y conducción de la entrevista lo sugirieron. En este último aspecto se consideró también a Bertaux (1995).

Segundo, establecer relaciones entre las diferentes temporalidades que hasta el momento había identificado, en el curso del desarrollo de la investigación, la temporalidad correspondiente con las políticas educativas de la educación secundaria, fueron adquiriendo un carácter relevante, en el sentido de que impactaron en la trayectoria y malestar de las profesoras, según nos revelaron los datos. En cuanto al tiempo histórico social, consideré solo algunos episodios. Esto lo realicé con el propósito de observar la construcción del malestar en la ruta de la trayectoria profesional de las profesoras de secundaria, en estas temporalidades.

Tercero y última fase, concluir la escritura de la reconstrucción de las trayectorias profesionales, tomando como eje principal de éstas, el malestar docente, considerando el orden cronológico y diacrónico, así como las temporalidades señaladas.

Cuadro de registro de temporalidades

TIEMPO CRONOLÓGICO	RECONSTRUCCIÓN DIACRÓNICA DE LAS PRÁCTICAS	POLÍTICAS EDUCATIVAS 1990-2006	TIEMPO HISTÓRICO SOCIAL
	Construcción diacrónica de las prácticas de los maestros	Cambios de las políticas educativas de educación secundaria en el tiempo que se investiga.	Cambios socio económicos que afectaron el sistema educativo en el periodo que se investiga, concretamente las condiciones de trabajo de los maestros.

Elaborado por: Acacia Toriz Pérez, con base en García (2007)

Hasta aquí tuve una reconstrucción temporal de las trayectorias profesionales de las maestras de secundaria. No obstante, este primer análisis, constituyó parte del proceso que llevaba en curso. El análisis de los datos siguió su marcha, ahora con dos trayectorias profesionales reconstruidas, con base en un orden temporal, y con un conocimiento más profundo de los datos.

b) Las interacciones sociales. Eje principal de análisis

Un factor fundamental que se había revelado desde el inicio del análisis de los datos, fue las interacciones sociales que los maestros/as establecen con los personajes con quienes trabajan: las/los alumnos, padres de familia y autoridades escolares. Esto fue crucial para la investigación, porque encontré que dichas interrelaciones constituyeron fuentes importantes de observación del malestar docente. Es decir, que las relaciones sociales de armonía o bien de discrepancia entre los sujetos de la institución, tuvieron mucho que ver con el malestar o bienestar de los sujetos.

De esta manera consideré a Bertaux (2005), en su planteamiento acerca de que, a través de las relaciones intersubjetivas se pueden comprender los “movimientos del alma íntimos”. Como consecuencia, pensé en este momento que el malestar docente se origina entonces en una relación intersubjetiva, y como tal, susceptible de ser analizado desde este ángulo. Esto confirmó la premisa inicial de que el malestar docente es un hecho social y, más adelante también se traduciría en un factor importante de expresión de los hechos psíquicos. De esta manera consideré que las relaciones entre los distintos sujetos que componen la educación secundaria constituiría el eje principal del análisis de los datos y su interpretación.

c) Proceso interpretativo a partir de nuevos enfoques teóricos.

El proceso interpretativo siguió su marcha a partir de nuevos enfoques teóricos, mismos que me permitieron comprender las condiciones sociales y psíquicas que están en el origen del malestar, es decir, dar cuenta de la relación entre fenómenos.

Con la forma en que fui construyendo una explicación del malestar docente producto del análisis de los datos, de considerarlo como un hecho social, hasta el momento todavía quedaban lagunas por explicar, pues no sabía porque en estas interacciones se generaba el malestar. De esta manera, la revisión bibliográfica que hice desde una postura psicoanalítica, a sugerencia de mi asesora, sobre el declive de las instituciones y los sufrimientos de sus integrantes, me abrió la posibilidad de abarcar una explicación más allá de lo social y emprender también el factor de lo psíquico. Pues este abordaje me permitió enfrentar una laguna que me preocupaba desde procesos anteriores: ¿el malestar constituye un hecho psíquico?, ¿la institución de la profesión docente tiene alguna relación con los fenómenos psíquicos?

Las aportaciones teóricas acerca del declive de las instituciones profesionales, entre ellas la docencia (Dubet, 2005), hasta el momento, me había dado elementos para explicar el malestar de las maestras como una derivación del declive de la institución docente, desde un enfoque social. No obstante, faltaba explicar porque la fuente del malestar docente se hallaba en la interacción de las profesoras con los sujetos con quienes desempeñan su trabajo. Para dar respuesta a esto, consideré las contribuciones teóricas de Kaës (1996) desde un enfoque psicoanalítico, acerca del declive de las instituciones y los sufrimientos de sus integrantes.

De esta manera, obtuve herramientas teóricas que apoyaron para comprender el hecho que se presentaba a través de los datos, y que fueron los vínculos que se establecen entre los miembros de la institución y las rupturas de estos que provocan sufrimientos, tal y como sucedía con las profesoras. A partir de esto el foco lo orienté sobre la relación entre el declive institucional de la profesión docente y el malestar. Lo cual dio elementos para explicar los sufrimientos docentes a consecuencia de las rupturas caracterizadas por la armonía que se había dado anteriormente, entre los personajes integrantes de la institución. El objeto de estudio quedó mejor focalizado al final del análisis y la interpretación de la siguiente manera: La

relación que existe entre la inestabilidad de la institución de la profesión docente y el malestar en las profesoras de la escuela secundaria pública.

Para este apartado del análisis e interpretación de los datos, también consideré la perspectiva de la investigación biográfico-narrativa¹² desde el punto de vista de Bolívar (2002). Aquí fue fundamental leer e interpretar las historias sobre las trayectorias profesionales contadas, a la luz de las actrices que las narran. Lo esencial fue considerar los significados que construyen las maestras del malestar y de las situaciones del entorno en que se desenvuelven. Lo primordial no fue determinar una verdad acerca de lo que cuentan, sino más bien, frente a unas condiciones objetivas de trabajo que se deterioran, qué significados construyen específicamente en su malestar. Me aboqué entonces a interpretar el texto de las historias contadas por las maestras, conforme a los significados que construyen sobre el fenómeno social y psíquico del malestar. Esto con ayuda también de herramientas teóricas, principalmente sobre los temas de las instituciones y la organización.

De esta manera, el análisis y la interpretación de la subjetividad fue una condición necesaria para arribar y construir estos conocimientos señalados, pues además de que estos relatos expresan las experiencias vividas, configuran la construcción social de una realidad como es el malestar "No hay ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada" (Bolívar, 2002:4) A partir de lo anterior, mi perspectiva no fue generalizar con base en ciertas categorías de análisis, sino más bien procedí al conocimiento por analogía, donde las maestras no necesariamente tienen que ser similares, más bien fue a través de análisis y la interpretación, a la búsqueda y encuentro de sus sentidos singulares sobre el malestar.

Finalmente, pasé a una última etapa de análisis de los datos, con la intención de incluir la información contenida en el resto de las siete entrevistas realizadas. De estas últimas elegí únicamente las partes del texto que fueron semejantes con respecto a los elementos interpretados, de los casos analizados a profundidad.

¹² La Narrativa desde esta postura se define como: "...la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido" (Ricoeur, 1995. En Bolívar, 2002:5)

De esta manera lo siguiente fue poner a pie de página lo que consideré repeticiones en las reconstrucciones que hice de las trayectorias profesionales de los dos casos analizados a profundidad. Tales semejanzas fueron explicadas con partes textuales de los relatos que mejor representaron las similitudes.

4. Categorías de análisis.

a) La construcción de categorías de análisis

Partí de la idea de acuerdo con Hammersley y Atkinson, (1994), de que el conocimiento teórico que tenía acerca del declive de la institución de la profesión docente y su vínculo con el malestar, propuesta teórica de Dubet (2006), no era suficiente para una formulación de las categorías de análisis, pues la generación de conceptos acerca del tema en cuestión, debía estimularse sobre todo con la nueva información empírica. De manera que los datos constituyeron el ingrediente principal de la construcción de categorías, es decir, ocuparon un lugar primordial a través de lo cual, se estimuló más la creación de ideas teóricas que explicaban el objeto de exploración, en el sentido que expone el proceso de teorización de Mucchielli, (2001).

Se abría entonces en este recorrido, el comienzo de un proceso mucho más complejo que llevaría por consiguiente, gradualmente, hacia una explicación cada vez más abstracta del objeto. Fue mi pretensión refinar la reconstrucción temporal de las trayectorias profesionales que hasta este momento tenía a nivel descriptivo, hasta hacer emerger una explicación abstracta del objeto.

Procedí entonces al diseño de categorías. Me di a la tarea de generar palabras o expresiones que designaran con un mayor nivel de abstracción, los hechos acerca de la relación entre el malestar y las situaciones de trabajo docente que las provocan, según el discurso de las profesoras. De esta forma, en un proceso de adaptación entre el dato empírico y la teoría, fui construyendo categorías de análisis. Partí primero de una comprensión profunda de la información empírica sobre las trayectorias profesionales docentes. Después seleccioné las teorías - Dubet (2006); Kaës (1996); Berger y Luckmann (1995) y; Schvarstein- que tenían

aportaciones importantes para interpretar los datos que me arrojaban las entrevistas sobre el malestar docente. En el siguiente inciso se muestra como quedaron definidas.

b) Categorías de análisis desde la perspectiva teórica de Dubet (2006)

En lo siguiente, solamente la categoría vocación se compone de subcategorías. Mismas que se diseñaron siguiendo el mismo procedimiento ya señalado párrafos arriba.

❖ La vocación.

Es una inclinación o atracción que se tiene por la realización de una determinada actividad, en este caso la profesión docente. La vocación es constitutiva de la institución y del sujeto, se compone de disposiciones o capacidades que se tienen para la enseñanza y de una ética para desarrollar su trabajo, sin que este sea reductible al conocimiento y manejo de una técnica.

Propiedades de la categoría "Vocación":

- Inclinación o atracción por una determinada actividad profesional, en este caso la enseñanza.
- La persona siente que se realiza al efectuar la actividad docente: adora a los niños, desea compartir el conocimiento; tiene compromiso en los movimientos educativos; y un poco altruistas.
- Las profesoras/es, como miembros de la institución docente, poseen las siguientes cualidades: son virtuosos, tienen dignidad, honradez, integridad, son justos y comprometidos, etc. Tienen legitimidad porque son representantes de principios universales.
- Experto para ejercer la profesión.
- Ética personal, mirar y hacer el bien a aquellos a quienes sirven como profesionales
- Autoridad carismática: los maestros son respetados, admirados por los diferentes actores de la sociedad; los alumnos se dejan guiar y orientar fascinados por la figura del maestro, los padres de familia depositan en el profesor una confianza total para la educación de sus hijos, sin evadir su propia responsabilidad cooperan con el maestro para educarlos. Son venerados, intocables, se asemejan a lo sagrado.

❖ Pérdida de confianza del trabajo.

Expresión subjetiva, en que el profesor/a afirma que en su trabajo ha disminuido o bien ha perdido la seguridad en sí mismo, debido a la pérdida de legitimidad y reconocimiento por parte de las personas con quienes trabaja.

❖ Incertidumbre, agotamiento y angustia.

Manifestación subjetiva del profesor/a, en que refiere cansancio excesivo, debido a la dificultad que implica intentar la disciplina de los alumnos/as para poner orden en la clase y llevar a cabo las actividades de enseñanza. Se acompaña de una aflicción intensa, ante la amenaza de abandonarse al caos de la clase.

❖ **Ausencia de satisfacción para ir al trabajo**

Declaración subjetiva de las profesoras, que se caracterizan por la pérdida de deseos legítimos para ir a su trabajo, debido a los cambios que se han dado dentro de la situación escolar que no son satisfactorios para ellos. Esto trae consigo, el vacío al que se enfrenta el/la docente que provoca la constante búsqueda de satisfacciones para acudir a la escuela.

❖ **Desorientación y azoramiento.**

Afirmación subjetiva, caracterizada por una desorientación, temor y confusión que la profesora/or siente, cuando percibe que la manera en que realiza su función docente, ya no es eficaz para las nuevas formas de educar a los jóvenes.

c) Categorías de análisis desde el enfoque teórico de Kaës

❖ **Institución**

Sistema de vinculación entre los sujetos que componen a la institución, en este caso de la profesión docente. Se encuentra en la subjetividad de sus sujetos, específicamente en las interacciones sociales que establecen entre sí, debido a un ideal que persiguen en común. El motor para que esto se lleve a cabo lo constituyen las formaciones psíquicas intermediarias. La institución provee de seguridad a sus sujetos, pero bajo ciertas circunstancias, fallas en la misma, puede enfrentar a sus miembros a la angustia y el sufrimiento que genera el caos o el desorden.

❖ **Espacio psíquico institucional.**

Constituye el conjunto de las formaciones psíquicas, que se externalizan fuera de los individuos de la institución, para formar ese espacio psíquico que no es propiedad particular de nadie, debido a que pertenece a la comunidad institucional. Es así como la institución moviliza cargas y representaciones que aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social. Este espacio psíquico constituye la condición imprescindible, por medio de la cual los sujetos orientan su marcha hacia las metas institucionales.

❖ **Reciprocidad en contratos inconscientes**

Los contratos, son acuerdos que se establecen entre los sujetos que pertenecen y componen una institución. Dichos pactos son inconscientes, porque ellos han accedido, sin que esto arribe a su conciencia, a renunciar a una felicidad basada en el individualismo, para obtener una seguridad basada en el agrupamiento. Esta renuncia constituye la base de la vida en común, se da un remplazo de “la fuerza individual por el poder colectivo”. Las pulsiones ya no se apuntalan hacia la felicidad del individuo para sí mismo, sino hacia la comunidad. La reciprocidad entre ellos pasa por el ideal que tienen en común, que los identifica y que se comparten en concordia para acercarse al ideal por medio del trabajo colectivo que es la realización de la tarea primaria.

❖ **Contrato narcisista.**

Los contratos además tienen un soporte narcisista¹³, que es el nexo narcisista de cada cual con el conjunto de individuos. Las relaciones que se establecen en este conjunto institucional, son relaciones correlativas entre el individuo y el conjunto social. Cada uno de sus miembros carga al conjunto, pero el conjunto también tiene un lugar y sostén para el individuo. El contrato narcisista obliga a mantener unidos a los sujetos de la institución de la profesión docente por varias razones: el objeto que viene deseable para el colectivo, es el ideal de sujeto educado, el colectivo deposita cargas libidinales en ese ideal; se mantienen unidos también porque cada uno de ellos ama a los otros, debido a que tienen en común ese ideal, se establece entre ellos la identificación. De esta manera la institución protege a sus miembros contra el caos y el desorden. Solo a través de este contrato, el conjunto puede dirigirse a su ideal que es lo que sostiene su marcha colectiva.

❖ **Ideal del yo**

Constituye una formación psíquica del sujeto singular y los conjuntos sociales. Cada integrante se identifica a los otros mediante el seguimiento de un ideal, esto es lo que cohesionan a los individuos de la institución. El ideal del yo, es el ideal que reúne a los miembros

¹³ Para lo que nos ocupa, nos referimos al narcisismo secundario. Constituye una estructura permanente del sujeto, jamás la abandona (Laplanche, 2008) El narcisismo secundario es amor a la imagen de uno mismo y amor a la imagen de los objetos similares al yo. En el narcisismo secundario, no únicamente se ama a la imagen de sí mismo, también a los objetos que vienen deseables, en este caso, el objeto es un ideal, el ideal educativo. Pero también se carga libidinalmente aquello que se parece a la imagen que llevamos dentro, es decir un maestro o maestra, ama a sus colegas, porque son semejantes, en su ideal, esto quiere decir que se identifican. (Freud, 1976)

de la institución, por medio de las fuerzas que trabajan para unificar, como son las cargas libidinales.

❖ **Cargas libidinales**

Se llama carga libidinal a aquello por lo cual un objeto viene deseable. Dicha carga libidinal de los objetos, es la energía - sustraída a las pulsiones sexuales -, que se halla en el yo y se prolonga a los objetos, no se carga realmente a estos sino a su imagen; pero no a cualquiera sino a los que reúne las características de su propia imagen, o del otro que lo nutrió. (Freud, 1976). Las cargas libidinales constituyen la energía psíquica que la institución exige de sus sujetos, para su funcionamiento. No obstante, además de que los sujetos pueden encontrar en dicho estatuto, intereses y beneficios, también pueden ir al arribo de sufrimientos, esto último manifiesta que en la institución también puede darse, el desvío de cargas psíquicas. De esta manera, se dice entonces que en la institución navegan fuerzas opuestas, entre otras: para unificar a través del ideal, o bien para la destrucción y el ataque.

❖ **Tarea primaria**

Constituye la razón por la cual los sujetos de la institución establecen sus vínculos. Es uno de los factores, sin el cual la institución no puede sobrevivir. Esta categoría se aborda en relación con otras tareas secundarias que desempeñan las profesoras/es, y que entran en competencia con la tarea primaria. Cuando por diversas circunstancias, se deposita la energía disponible sobre las tareas secundarias principalmente, se dice que la institución está en declive.

❖ **Desarticulación de los vínculos institucionales**

Se trata de la puesta en duda del vínculo entre cada uno de los individuos con la institución. Constituye la supresión de los contratos, los acuerdos, y consensos inconscientes. Libera energías mantenidas en los vínculos.

5. Mi implicación en esta investigación

Como señalé en la introducción de esta investigación, hubo un acontecimiento observado por mí en dos clases de matemáticas de nivel de secundaria a principios del año 2000, que me impactó en el sentido de los cambios que se habían dado en el deterioro de la imagen de la

maestra/o frente a grupo, suceso que me llevó con el tiempo a desarrollar este proyecto de investigación.

Conforme la investigación avanzaba, tuve claro y me pareció natural, que haya tenido un aprecio por las maestras. Sin embargo cuando este proyecto estuvo casi terminado, cuestioné esta estima. La respuesta supongo es que durante el tiempo que fui estudiante de primaria, viví el proceso social del esplendor de la institución de la profesión docente. Al parecer fui una actora más de la institución en que idealicé a mis maestras, mantuve orden y disciplina frente a ellas. Siempre pensé que el compromiso y la responsabilidad de educar estuvieron muy arraigados en ellas, así mismo sentí que encontraban satisfacción al ejercer esta ocupación, como la que yo siento cuando la desempeño.

Son muchas las anécdotas en las que supongo que experimenté la institución en mi relación con ella: fui testigo de la manera en como inculcaron la educación laica a los/las alumnas; de cómo con su ejemplo nos enseñaron el valor de la igualdad; vi como sabían resolver un problema de sufrimiento del alumno/a; también supe de la tranquilidad en la que impartieron sus clases y como fueron autoridad. En otros aspectos, igualmente observé que vistieron con elegancia.

Supongo que al hacer este proyecto de investigación, aún mantenía en mis pensamientos rasgos de esta institución, pues internamente seguía en mi esa idealización, y tuve que estar alerta de no mantener una postura que me llevara a victimizar a las maestras por todos estos cambios de deterioro en su profesión. Frente a esto último hubo personas que sin saberlo cabalmente me pusieron en alerta.

Al parecer mi historia personal se constituyó también por la influencia de procesos sociales e históricos de este esplendor institucional.

Para cerrar este capítulo, considero que el recorrido que realicé en la focalización y exploración del objeto de estudio, constituyó un camino necesario y fundamental para esta investigación.

Las actividades fundamentales de investigación que pernearon el desarrollo de este proyecto fueron: la comprensión de la información empírica obtenida mediante las entrevistas; y el análisis de estos mismos datos y su confrontación con la teoría, fue permanente a lo largo

de este estudio, desde el diseño del proyecto, su realización, hasta llegar a su culminación, todo en su conjunto fue crucial para su desarrollo.

En lo que corresponde al objeto de estudio, la reflexión sobre los datos empíricos fue una constante en su construcción. De esto dan cuenta los desplazamientos del mismo que tuve que hacer, específicamente, a partir de la revisión de las teorías sobre las instituciones tanto de Dubet (2006) como más tarde la de Kaës (1996), llevaron a considerar a la profesión docente como una institución que se halla en declive, y el vínculo tan importante que esto tiene con el malestar del profesorado. Esto apoyó a encontrar un sentido fundamental a los datos y constituyó un factor de peso en la estructuración de esta investigación.

Algo semejante ocurrió con la información empírica que me arrojaron las entrevistas realizadas, para comprender y explicar los fenómenos de la institución docente y el malestar. Contrario a tratar de encajonar los datos a un modelo teórico; más que nada, fue relevante su comprensión, sobre esta primacía, seleccioné las herramientas teóricas que consideré importantes para construir una manera de explicar los fenómenos propuestos.

La decisión de investigar el malestar y la institución docente ligado a un tiempo histórico social, fue el producto de observar en los datos empíricos, con ayuda de la teoría, que dichos fenómenos han tenido lugar solamente hasta que las transformaciones de la sociedad posibilitaron las condiciones. Esto me permitió pensar en los acontecimientos históricos que se desarrollaron durante el tiempo en que ocurrían los fenómenos estudiados, fue de esta manera como elegí abordar las temporalidades: de las transformaciones económicas de la sociedad a inicios de los ochentas y las reformas de la educación secundaria. Es decir la comprensión y el análisis de los datos plantearon las pautas para tomar decisiones importantes en la construcción, desarrollo y culminación de este proyecto. Ubicar el objeto de estudio en el marco de los acontecimientos históricos, me dio la pauta para decidir la selección de la población.

CAPÍTULO 2

REFERENTES TEÓRICOS. LA INSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE: DECLIVE Y MALESTAR

Desde las últimas décadas del siglo XIX se conocen trabajos sobre el tema de las instituciones escritos por Hebert Spencer. (Hillmann, 2005) No obstante en la actualidad no existe un concepto, ni mucho menos una teoría únicos que expliquen este fenómeno. En este apartado, dada la vasta producción del tema, solamente he considerado autores cuyas propuestas teóricas, brindan aportaciones importantes para la comprensión del objeto de estudio.

Los referentes teóricos que a continuación expongo, han sido seleccionados a partir de la comprensión y reflexión de la información empírica y lo que supuse interpreta y explica de mejor manera dicha información. Con base en esto, considero a la profesión docente como una institución, que evoluciona conforme a las transformaciones históricas de la sociedad, que ha sido fundada por sus sujetos, llevada a un estado de esplendor y conducida a su declive por ellos mismos. Dichos miembros integrantes de estas ordenanzas, los considero sujetos sociales y psíquicos. Como tales las transformaciones de las instituciones impactan en ellos/as, en sus satisfacciones y sufrimientos. Pero también es a través de los mecanismos psíquicos que las instituciones entran en funcionamiento. (Kaës, 1996)

Con base en lo anterior estimé aportaciones de cuatro modelos teóricos que en su conjunto, me permitieron comprender y construir una manera de explicar a la institución de la profesión docente, su declive y el impacto que esto tiene en el malestar de las maestras de secundaria, y son: la teoría de la sociología del conocimiento desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1995); el declive del programa institucional, propuesta por Dubet (2006); crisis de las instituciones y los sufrimientos de sus sujetos expuesta por Kaës (1996); y la psicología social de las organizaciones planteada por Schvarstein (1995). Las contribuciones que he considerado de estas propuestas teóricas son diversas. La comprensión de que las instituciones moran en los sujetos sociales, como conocimientos subjetivos, que han sido interiorizados en la conciencia mediante un proceso de socialización, se debe a Berger y Luckmann. Esto me

permite entender a la institución de la profesión docente, a través del discurso subjetivo de las profesoras, a partir de su trayectoria profesional y quehacer cotidiano de su ocupación.

De la misma manera, Dubet (2006) aporta elementos para reflexionar sobre el declive de la institución de la profesión docente, al ubicarlo como un fenómeno dentro del contexto histórico actual, los acontecimientos sociales que se encuentran relacionados con este declive. Específicamente en el caso de nuestro entorno, como ya he dicho, los cambios económicos, políticos y sociales que se han manifestado no únicamente en nuestra sociedad, también a nivel mundial a partir de la década de los 80, han impactado los sistemas educativos conduciéndolos a un proceso de deterioro, especialmente el nivel de secundaria. (Schmelkes, 1990; Esteve, 1995; Ibarrola, 1996; Sandoval, 2002; Weiss, 2005; Dubet, 2006)

Comprender cómo es que estos cambios mantuvieron una influencia importante en los maestros, nos lleva a tomar en cuenta aportaciones significativas de la teoría de Schvarstein (2009), para el análisis de nuestro contexto. La decadencia de una institución como la docencia, se lleva a cabo esencialmente en un lugar específico, la organización de la escuela, en ella suceden acontecimientos; intervienen factores temporales y espaciales; interactúan individuos que desempeñan roles para cumplir con las funciones y los objetivos educativos que tienen encomendadas dichas organizaciones. Los mencionados cambios de la sociedad, han contribuido a modificar la marcha que sostenían las escuelas; así mismo como los diversos componentes que estructuran a dichas organizaciones, mismos que ejercen efectos sobre los diferentes actores de la educación entre ellos las maestras y los maestros, y estos últimos a su vez las construyen con sus correspondientes peculiaridades.

En su conjunto, tanto Berger y Luckmann (1995), como Dubet (2006) y Kaës (1996), coinciden entre otros aspectos que las instituciones cumplen una función importante e imprescindible dentro de las sociedades, que es preservar el orden entre los individuos. Además, con sus respectivas singularidades, los tres autores concuerdan también en que dicho orden dota a los individuos de estabilidad. Incluso Dubet (2006) y Kaës (1996), van más allá al explicar el malestar que implica en los sujetos de las instituciones, cuando estas se encuentran en decadencia. Ambos investigadores nos ilustran sobre la necesidad que tienen los individuos de regirse por marcos normativos que provean un orden social. Pero específicamente Dubet

(2006) expone algunas maneras de malestar que surgen en los profesionales asistenciales¹. Por su parte Kaës (1996) profundiza en los mecanismos psíquicos, desde un punto de vista psicoanalítico, a través de lo cual explica, el funcionamiento, declive y sufrimiento en las instituciones. En términos generales, estas son las herramientas teóricas que consideré relevantes para interpretar los datos recopilados.

En el presente capítulo explico las contribuciones de cada uno de los autores por separado, y posteriormente en las conclusiones realizo un balance de las aportaciones y partes oscuras de cada una de ellos, en la construcción de este objeto de estudio.

1. Aportaciones de la teoría de la construcción social del conocimiento.

a) Conocimiento subjetivo

Como señalé, arribé al entendimiento de la institución de la profesión docente, su estabilidad, declive y malestar de sus sujetos, a través de las subjetividades de las maestras que entrevisté. Desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1995), la dimensión de lo subjetivo posee un valor importante para la investigación de las sociedades. De acuerdo con el supuesto de la teoría que estipulan dichos autores, la "Sociología del Conocimiento" tiene como objeto de estudio, el análisis de los procesos mediante los cuales se construye socialmente la realidad, entendiéndose por esta última, al cuerpo de conocimientos que cada sociedad humana ha construido colectivamente y que cada persona dentro de un proceso de interacción social con los otros, ha aprehendido de manera individual en su conciencia. La realidad es construida por los sujetos al participar de los procesos sociales de un determinado grupo humano.

De esta manera, el conocimiento es el factor fundamental sin el cual ningún individuo podría desenvolverse dentro de la sociedad. Cada integrante posee un bagaje de normas, reglas, proverbios, creencias, formas de actuar, emociones, actitudes, etc., que constituyen [su cuerpo de conocimientos"] en lo individual, que le permite actuar, interactuar, cumplir sus metas, y realizar sus roles específicos en la vida. Para la persona "común", "de la calle", como ha sido denominada por esta postura, la existencia de la realidad la da por establecida; no se cuestiona acerca de la naturaleza de lo que da por hecho, del propio conocimiento que tiene

¹ Así nombra Dubet (2006), a los miembros de las profesiones que él estudia como instituciones, son: las enfermeras, las/los trabajadores sociales y las/los maestros.

acerca de las cosas, ni de las cosas mismas. El conocimiento integra la fuente de significados que estructuran y dan existencia a la sociedad, constituye "... el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir" (Berger y Luckmann, 1995: 31) A todo este arsenal contenido en el lenguaje humano, que conforma la realidad cotidiana, le toca comprender a la sociología del conocimiento, como una manera de analizar la ordenación social sin detenerse a pensar en la validez de ese conocimiento. Este último es transmitido a las nuevas generaciones mediante el proceso de socialización. Para lo cual es indispensable que exista tanto como realidad objetiva, como realidad subjetiva. El carácter de la objetividad en el conocimiento, tiene que ver con una verdad que se ha llegado a legitimar colectivamente dentro de un grupo social. Es un conocimiento válido, general, disponible y plausible para transmitirse al conjunto de recientes generaciones que tendrán que aprehenderlo, como herramienta imprescindible para desenvolverse socialmente. Los nuevos descendientes son quienes experimentan este conocimiento como válido, debido a este carácter, lo aprehenden, internalizan, en la conciencia de manera individual, es decir, subjetivamente y a partir de la intervención de otros, los adultos, encargados de su socialización.

Desde esta perspectiva, el conocimiento subjetivo constituye la realidad que ha sido aprehendida, internalizada e interpretada en lo individual. De este modo, la subjetividad viene siendo un ingrediente fundamental en la construcción del sujeto como miembro social. Es por esta realidad internalizada que el sujeto cuenta con un arsenal indispensable de conocimiento subjetivo, una realidad expresada en significados de acciones, de valores, de normas, entre otros, que le permite desenvolverse en sociedad, que va acompañada de intensas emociones, así como de la manera en que el individuo valora su bienestar.

Con base en lo anterior, estimo de manera importante, que el conocimiento subjetivo de los maestros de secundaria, lo construyen dentro de un proceso de socialización que se desenvuelve en el marco de la educación de los jóvenes adolescentes y del ejercicio de su rol docente, como miembros de un grupo humano que se dedican a esta tarea. Desde esta perspectiva teórica, considero el conocimiento subjetivo de las maestras/os, construido en su trayectoria profesional, como una de las fuentes de información más importante para explorar

como fenómeno social, la institución de la profesión docente y rasgos de malestar en las maestras, originado dentro de una situación escolar.

b) Objetivización del yo.

Un concepto derivado de la teoría de la sociología del conocimiento, que considero guarda alguna relación importante con el objeto de estudio en cuestión, es la objetivización del yo², debido a que da elementos para explicar porque la realización de roles - en este caso el rol docente -, estructuran a los sujetos dándoles estabilidad social. Sin embargo, no constituye una herramienta para la comprensión cabal de este estudio, y como tal no contiene aportaciones directas. No obstante consideré importante tomarla en cuenta, para reflexionar sobre la relación que existe entre la institución de la profesión docente y la estabilidad social del profesor/ra, como a continuación explico.

La objetivización del yo, es la manifestación de las acciones que el sujeto pone en movimiento para la realización de un rol determinado. En este acto, es decir, en el momento en que está ocurriendo una forma de acción tipificada que está siendo realizada por un individuo, una parte del yo se identifica con el sentido objetivo del rol, que le ha sido atribuido socialmente. Este acto establece la auto aprehensión del actor con respecto a dicho carácter objetivo, con lo cual supongo, el actor se afirma como sujeto social, con una identidad definida que le da estabilidad a su existencia, por el hecho de desempeñar un papel socialmente permitido, que es común a una colectividad de actores. La acumulación de esas objetivizaciones van estructurando al yo social, entonces, el yo social se estructura a cada momento en función de esas objetivizaciones:

“...a medida que estas objetivizaciones se acumulan -otros desempeños de roles- todo un sector de la auto-conciencia se va estructurando según estas objetivaciones (...) dicho segmento es el verdadero 'yo social', que se experimenta subjetivamente como distinto de la totalidad del yo.” (Berger y Luckmann, 2005: 97)

² Conforme lo plantean Berger y Luckmann (1995), el concepto de objetivización se refiere, a la abstracción de la experiencia individual, en este caso del rol, para convertirlo en una posibilidad lingüística al alcance de todos, o por lo menos todos los individuos comprendidos dentro de un mismo tipo de rol. La objetivización se alcanza cuando los roles cobran vida en el comportamiento humano real, conforme al sentido colectivo que tienen y que es expresado por medio del lenguaje.

Las distintas objetivizaciones que el individuo efectúa de sus diferentes roles que integra, le producen estabilidad como sujeto social, debido a que está desempeñando roles socialmente permitidos. Precisamente esta idea, es la que permite pensar en la relación entre la institución docente y el bienestar del sujeto. Pero serán otros autores como Dubet (2006) y sobre todo Kaës (1999) que contienen importantes aportaciones para el problema planteado en este estudio, como a continuación expongo.

2. Declive institucional de la profesión docente y algunos rasgos de malestar

La propuesta principal de la teoría de Dubet (1996), se desarrolla alrededor del tema de la decadencia de las profesiones asistenciales consideradas como instituciones, entre ellas la docencia. Las contribuciones que he considerado de esto para la investigación que me ocupa, corresponde con dos aspectos principalmente: por un lado, la idea de que las instituciones se encuentran inmersas dentro de contextos históricos más amplios actuales de la sociedad, es decir, la institución como un fenómeno social. Por otro lado, la decadencia institucional de la profesión docente y su relación, entre otros tópicos, con algunos efectos de malestar de los/las docentes.

Los profesionales del trabajo sobre los otros³, participan de un proceso de socialización, en que dentro de un marco social organizado, se reproducen subjetividades en los individuos para el funcionamiento de la institución.

a) Premisas Teóricas

Para exponer los aportes de esta postura teórica al objeto de esta investigación, es necesario precisar el concepto de institución.

Desde esta perspectiva teórica, se establece que las ocupaciones asistenciales comparten un mismo momento histórico en el sentido de que fueron llevadas por parte de las burocracias a conformarse como instituciones; como tales prosperaron hasta una época de

³ Refiere a las profesiones de: enfermería, trabajo social y docencia.

esplendor y posteriormente fueron conducidas a su decadencia. En este sentido, atendiendo al conjunto de estas tres ocupaciones, se define el concepto de institución, como "... un conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos" (Dubet, 2006: 17) Persiguen un objetivo que es activar las conductas, los sentimientos, los valores y las representaciones de los individuos, dentro de una organización particular, la escuela o el hospital por ejemplo. Así mismo, para su funcionamiento, requieren de la formación profesional de personas que realicen un tipo de trabajo específico: para educar, cuidar, proteger, castigar, divertir, entrenar, y consolar. El servicio al que va dirigido el trabajo, atañe directamente a las personas.

Desde esta postura, la socialización se entiende como un proceso social que persigue transformar valores, normas y principios, en actuaciones interiorizadas en subjetividades, durante el trabajo profesional específico y organizado. El profesor que imparte su clase, con el deseo de que todos sus alumnos aprendan, en medio de reglas, valores y principios, que modelan los comportamientos tanto de los alumnos como del maestro, puede ser un claro ejemplo. De este modo, la institución se observa como un tipo ideal o modelo, en función del cual se construye subjetividades, y se configuran comportamientos, es desde este ángulo que se debe comprender y analizar.

Anteriormente, estas instituciones que integraban valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas, que regulaban los comportamientos, durante el ejercicio profesional de la docencia, para el caso que me ocupa, estuvo considerada siempre en un sentido sagrado. Esta propiedad, más que un significado religioso, constituye principios universales, que pretenden alejar y proteger a los individuos del mundo desordenado y banal. Regula comportamientos, con base en doctrinas y principios, para cohesionar y homogeneizar, siendo contraria a la fragmentación del colectivo de individuos. Las instituciones son ineludibles para la sociedad, porque establecen orden en ella, dichos valores y principios universales son vastos, pues estos alcanzan a regir, las ciudades, las clases sociales, las familias, independientemente de las diversas situaciones que plantea la humanidad. Esto acontece en los espacios específicos que son las organizaciones, mismas que se desarrollan en lugares arquitectónicos: la Iglesia, la escuela, el Hospital de la Caridad o de la Ciencia.

b) La eficacia simbólica

La eficacia simbólica, constituye uno de los ingredientes más importantes de la propuesta de Dubet (1996), sin lo cual no se podría comprender la institución, pues es por medio de la primera como se explica la cohesión y el orden entre los individuos que componen una sociedad. Se refiere, al sentido común que los sujetos de estas instituciones profesionales, depositan en su trabajo. Este sentido se constituyó de significados que se referían: al estatus importante que estos profesionales representaron para la sociedad; se consideraron a sí mismos y para los otros, como autoridades legítimas; de esta manera, actuaron conforme a un estatuto de valores y principios universales, a los que se sentían identificados, y en el que ellos creían y mantuvieron esperanza

Al mantener significados homogéneos de valores y principios universales contenidos en sus subjetividades, los profesionales y las personas a quienes va dirigido su trabajo, dotan de capacidad a la institución para transformar principios y valores abstractos, en prácticas y disciplinas que se convierten en grandes ritos espectaculares y también en simples actos cotidianos. Como ejemplo, en un día cualquiera, en que los alumnos automáticamente se ponen de pie, cuando el maestro entra al salón de clase, porque representa para sus estudiantes una figura de autoridad y respeto, como tal, aceptan su propia disciplina y establecen orden para dejarse educar.

“Mil gestos y mil <actos de palabras> atribuyen los estatus, distribuyen valores morales y bienes simbólicos transformados a menudo en bienes materiales, ritos de [degradación] y ritos de salvación que sancionan] el recorrido de los alumnos, de los enfermos y de los pobres. El programa institucional confiere inmediatamente un sentido a la mayoría de los gestos y de las relaciones que constituyen la trama común del trabajo sobre los otros, para los profesionales y más a menudo, para sus <objetos>. (Dubet, 2006: 58)

La eficacia simbólica se manifestó específicamente en lo siguiente: los maestros se sentían esas figuras veneradas y representantes de valores legítimos e indiscutibles de la sociedad, los padres de familia, alumnos y demás sujetos, respetaban y admiraban a los maestros/as por ser más o menos exactamente, aquello que el mismo profesor sentía que representaba.

Con base en lo anterior, para este proyecto de investigación, la eficacia simbólica se considera aquí como uno de los conceptos más importantes que me permite analizar la existencia de la profesión docente como una institución en el escenario que analizo. De este modo, también me ha dado elementos para dar respuesta a cuestionamientos como: ¿de qué manera los distintos personajes que estaban involucrados en la institución de la profesión docente del entorno que investigo, se hallaron cohesionados, desde sus subjetividades, por una eficacia simbólica?

Una de las virtudes más importantes, sobre la que descansa principalmente la institución, es la esperanza o ilusión, de poder creer en unos valores y principios, atribuidos a la institución, que hace posible que los profesionales de trabajo sobre los otros, perciban de manera disminuida la dimensión trágica, dramática, de tensión, y contradicciones, que la práctica de su trabajo pudiera tener. Sobre todo porque investidos de esperanza y unos valores de igualdad, de justicia, entre otros, hace más soportable su trabajo agotador, lo que significa otro factor más de la eficacia simbólica. Pero sin embargo dichos principios y valores no se llevan a cabo casi nunca,

“... no todos los enfermos se salvan, muchos sufren y mueren; en la escuela, numerosos alumnos fracasan y son reacios a aprender. (...) Si quienes llevan a cabo el trabajo sobre los otros creen en la <realidad> de los principios que los guían, son santos o ingenuos, y la mayoría se agota; muchos no creen, su trabajo se vuelve insoportable, cínico o imposible. ¿Por qué continuar ocupándose de los pobres que no lo <merecen>, de los enfermos incurables y de los alumnos <estúpidos>?” (Dubet, 2006: 58)

Aunque la eficacia simbólica se encuentra ligada a la subjetividad de muchas personas, no por esto, la institución se extiende para muchos otros que miran su trabajo con desgano. Entonces la eficacia simbólica resulta ser relativa.

La institución se compone también de ficciones que son necesarias, los profesionales no creían dogmáticamente en ella, pues no eran ingenuos, sin embargo, ellos no podían renunciar a ellas, porque su trabajo se vaciaría de sentido y enfrentar el vacío es desgarrador. Las ficciones son:

“...cuadros cognitivos y morales indispensables para cumplir con el proyecto de socialización. Todas las enfermeras saben que muchos de los enfermos morirán, pero hacen como si esto no fuera a pasar; todos los docentes saben que no todos los alumnos serán exitosos y sin embargo hacen como si a todos les pudiera ir bien (...)” (Dubet, 2006: 59)

De lo anterior considero, en el caso de la profesión docente como institución, que las/los docentes, al depositar en sus alumnos la ilusión de que todos puedan aprender los contenidos escolares, los estudiantes se sientan motivados por esta quimera y sus respuestas sean de alumnos exitosos para una mayoría. Aquí también me interesa plantear otra pregunta, ¿qué discurso construyen los maestros, cuando es el caso de que se enfrentan, a la pérdida de sentido de su trabajo, por efecto del debilitamiento de la magia que proveía la institución?

La institución constituye un concepto particularmente indispensable en esta investigación, los conceptos teóricos que se desprenden de ésta, han contribuido a explicar las transformaciones que la profesión docente como institución ha tenido, a través de las trayectorias profesionales de la profesora.

c) La vocación

Un componente medular de este tipo de instituciones, es la vocación, impregnada en las subjetividades de los actores, de ella depende en gran medida, el funcionamiento eficaz de este estatuto.

Desde la perspectiva de Dubet (2006), el concepto de vocación varía con el tiempo, en sus orígenes religiosos la define como, "...una suerte de adhesión ciega, una forma de compromiso total." Constituye un apego empecinado de un llamado de Dios a los personajes que mantenían un compromiso profundo con su rol, a tal grado que olvidaron de sí mismos su personalidad. Durante mucho tiempo, las personas que desempeñaban ocupaciones sobre los otros, se desarrollaron con vocación ligadas al sentido religioso, los docentes han sido sacerdotes y las enfermeras religiosas. Esto perduró todavía en la etapa primitiva de estas instituciones, no obstante más adelante, cuando se van consolidando, la vocación pierde su sentido religioso.

A la llegada del profesionalismo, la vocación no es totalmente abandonada, se conserva de ella, el factor que la define como la inclinación o atracción por una determinada actividad profesional. Esta se asume como un rasgo de la persona y no exterior al individuo por parte de un llamado divino.

Como un componente fundamental de las instituciones, la vocación constituye y considera al profesional, como un individuo experto en el manejo de técnicas y conocimientos en el desempeño de su ocupación, pero al mismo tiempo, y más importante aún, adherido a principios más o menos universales, aspectos estos, en los que afianzan su legitimidad. Bajo el amparo de la institución, estos profesionales se benefician de una autoridad carismática, la que descansa sobre una legitimidad sagrada, no porque sean religiosos, sino porque representan la razón y la medida para los otros y desde esto que simbolizan son venerados e intocables.

Con esta forma institucional, la vocación se integra más como una realización del yo en su actividad profesional, que como la ejecución de una misión por un llamado de Dios. El rol profesional se acomoda a la personalidad del individuo, así también como una ética personal, constituida de los valores de la institución. De esta manera, la vocación se encuentra en el trabajo profesional sobre los otros, cuando no basta con saber leer para ser docente, sino que hace falta adorar a los niños, en el caso de este profesional.

A partir de los elementos antes mencionados, desde esta perspectiva se define a la vocación como una inclinación o atracción profunda que se tiene por la realización de una determinada actividad. La vocación es constitutiva de la persona, misma que se compone de disposiciones, capacidades que se tienen para la enseñanza, y una ética del sujeto, conjunto que le permite desarrollar su trabajo, sin que este sea reductible al conocimiento y manejo de una técnica. Se beneficia de una autoridad carismática. Como poseedora de estas cualidades, la vocación es constitutiva de la institución de la profesión docente.

Con base en lo anterior, la vocación se traduce para este estudio en uno de los conceptos más importantes que permite analizar la decadencia institucional de la docencia. Específicamente considero los siguientes elementos: la pérdida de ciertos rasgos de la persona de los maestros, que eran inherentes a dicha inclinación ocupacional y las transformaciones en las relaciones de los y las docentes con los sujetos con los que realizan su trabajo: alumnos, maestros, padres de familia, etc. Estos dos factores se encuentran estrechamente relacionados, para explicar el proceso de descomposición de la institución docente, en este estudio.

Aunque en la actualidad propone este investigador del declive institucional, que el arquetipo de instituciones que estudia, ha llegado a un estado de decadencia, no por esto ha sido totalmente desterrada, debido a que se le puede identificar en organismos gubernamentales de Francia, que se dedican a reclutar personal. Suponen para este fin dos tipos de motivaciones: aquellas que están ligadas a la vocación y se les considera honorables, como el amor a los niños, el deseo de compartir el conocimiento y el compromiso en los movimientos educativos, en el caso de los/las docentes; y otras relacionadas con los intereses en el salario, horarios, vacaciones y seguridad en el empleo las que se considera menos honrosas.

Por otro lado, en lo siguiente expongo lo que he considerado como utensilios de esta orientación teórica para construir el conocimiento acerca de este objeto de estudio.

d) Aportaciones teóricas

La argumentación que propone Dubet (2006), acerca de la decadencia de las instituciones profesionales sobre los otros, contiene aportaciones teóricas que sirven para interpretar, la diversidad de respuestas subjetivas que las maestras han construido, ante el fenómeno del declive institucional docente. Enseguida explico en que consiste dicho declive, y a partir de esta base señalo, aquellos elementos teóricos útiles para este proyecto de investigación.

En el tejido social del que ha formado parte la institución de la docencia, que al parecer subsiste débilmente en la actualidad dentro del contexto para el cual trabaja Dubet, fue llevada a su decadencia como parte de un fenómeno mayor en que no solamente los profesionales del trabajo sobre los otros han sido perturbados, es posible que actores sociales de otros ámbitos experimenten ciertas consecuencias desconcertantes. Pues los acontecimientos que estuvieron relacionados con la desestabilización de estas instituciones, tienen que ver con el debilitamiento del estado protector y centralizador, lo que provocó el retroceso de las burocracias y con esto contribuyó a la decadencia de las instituciones, de acuerdo con los argumentos de este autor.

La decadencia de estas profesiones como ordenanzas, emana del fuerte agravamiento de las contradicciones que le eran inherentes, cuando el ingrediente de la eficacia simbólica, que hacía posible dotar de sentido al trabajo sobre los otros, por muy difícil y agotador que fuera, va decayendo en la subjetividad de los actores. “cuando ya no posee capacidad ideológica para borrarlos, cuando ya no cuenta con la fuerza para reducir las paradojas que podía superar por el don de su <magia>.” (Dubet, 2006: 64)

Las contradicciones que irrumpen son de tipo práctico, son experimentadas cotidianamente por los profesionales de trabajo sobre los otros. Ya no miran a las contradicciones como parte de un horizonte utópico que extinguirían los movimientos sociales. Las instituciones han perdido su capacidad de unificar, los elementos de los que se componían se empiezan a desarticular, la cultura de símbolos que estaba llamada a adherir al mundo del orden a los otros, ahora es remplazada por una cultura de signos en que cada cual es libre.

Esta situación de oscilo, a que han sido llevadas las profesiones asistenciales tiempo atrás consolidadas, produce en los individuos de estas ocupaciones ligados a la institución, una pérdida de unidad como profesionales, subjetivamente perciben que se desarticula y como consecuencia se encuentran frente a vacíos, que los llevan a la pérdida de sentido de su trabajo.

La desarticulación de la institución constituye una herramienta de análisis importante, para interpretar los datos de los dos casos que se analizan a profundidad. En lo siguiente, expongo diversos aspectos de esta teoría relacionados con las manifestaciones de la decadencia de las profesiones sobre los otros, que consideré importantes para interpretar la reconstrucción de las trayectorias profesionales de las maestras.

Debilitamiento de la autoridad y legitimidad

La decadencia de la autoridad legítima, es uno de los agentes que participan del proceso de descomposición de las instituciones tratadas aquí. La autoridad legítima les estaba garantizada a los profesionales del trabajo sobre los otros, en un momento de solidez institucional, debido a su eficacia simbólica. Interiorizada en la subjetividad de los diversos actores, en este caso: maestros, alumnos, padres de familia y mandos educativos. La autoridad del profesor se legitimaba, no únicamente como un trabajador experto en el manejo de unas técnicas y dominio de unos conocimientos a ser enseñados, sino más todavía porque la figura

docente se encontraba adherida a unos principios universales, elementos que poseían un reconocimiento importante entre el público. Pertenecer a este grupo de profesionales, era dotarlos de una autoridad carismática que les estaba dada de antemano.

La autoridad legítima, que se encontraba adherida subjetivamente en los profesionales del trabajo sobre los otros, poseedores de una vocación, solo sentían la responsabilidad de rendir cuentas a sí mismos y a sus pares, así como un compromiso profundo con su trabajo. Sin embargo, en el marco de debilitamiento institucional, contradictoriamente se le piden, en este caso a los profesionales de la docencia, explicaciones sobre los objetivos, sobre sus metas y sus resultados, demandas que restan autoridad sobre el trabajo de sí mismos, pero al mismo tiempo se sienten menos legítimos y menos reconocidos, como un signo de malestar. Mismo que se despierta por la pérdida de confianza en su trabajo, por parte de las personas a quienes sirve profesionalmente: los alumnos y padres de familia. También es un sentimiento que perciben por parte de los mandos escolares.

El concepto de autoridad, representa para este proyecto de investigación, una de las categorías de análisis importantes, porque contribuye a explorar entre otras, la pérdida que con mayor intensidad, han sentido los maestros en el desempeño de su función docente, esto es, el detrimento de la autoridad que mantenía de sí mismo frente a su trabajo, y al mismo tiempo la que representaba para los otros: los alumnos, los padres de familia, la sociedad en general.

Esta pérdida de autoridad, carácter indispensable de la institución, coarta el desempeño eficaz de la profesión, como explico a continuación.

La indisciplina de las/los alumnos

Un problema que se agrava entre otros, en este marco de debilitamiento de la autoridad legítima del profesor/a, es la dificultad de establecer la disciplina de los alumnos, para cumplir con los propósitos de la enseñanza. La magia del amparo institucional de otra época, que hacia posible mirar una figura docente de respeto y aceptación de dejarse educar, se quiebra en la subjetividad de los actores, alumnos y padres de familia, espacios en los que brota malestar de vacíos y en su lugar aparece una tendencia al desorden. En la incertidumbre del profesor/a, de no saber cómo regresar al orden, aparece con frecuencia el control social, es decir una imposición autoritaria de la disciplina, más que por una voluntad de todos que en otro tiempo

fue efecto de la eficacia simbólica. Ante la amenaza de abandonarse al caos, el maestro intenta contener la disciplina de manera agotadora con frecuencia.

El encanto se perdió para muchos maestros señala Dubet (2006), porque ya no encuentran resonancia como el acatamiento voluntario a su figura de autoridad, por parte del resto de los actores. La autoridad dejó de ser "natural" y sagrada, como parte esencial de un sistema y de la subjetividad de los actores. Ahora se ha transformado, la autoridad resulta ser azarosa porque depende de la individualidad, del carisma que un profesor pudiera tener como parte de sus rasgos personales y no como miembro de un estatuto.

La indisciplina de los alumnos, constituye un elemento complementario importante de la pérdida de autoridad, debido a que constituye una situación a la que el profesor se tiene que enfrentar cotidianamente como parte de su función. Alrededor de esta situación, surgen diversos malestares.

Ausencia de motivación como malestar docente

La pérdida de una autoridad legítima que antes le correspondía al profesor, permite analizar el malestar que siente al enfrentar vacíos, por la falta de deseos legítimos para acudir diariamente a su trabajo con satisfacción. Pero no solo esto, las/los maestros también sienten malestar por la constante búsqueda de generar nuevamente la motivación para ir a su trabajo con alegría.

De la situación de debilitamiento de la autoridad legítima que antes le era dada al maestro, y las dificultades fatigosas para lograr el orden de la clase; así como, el deterioro de su figura y trabajo docente, entre otros factores, emerge en el profesor el malestar de la ausencia de motivación para continuar con su trabajo, el maestro/a han perdido, en menor o mayor grado, el deseo legítimo de acudir cotidianamente a laborar.

La motivación se define desde esta orientación teórica como, los deseos e intereses legítimos internos al profesional para acudir al trabajo con satisfacción. Un elemento fundamental de la motivación es el factor social. Al desarticularse la institución, que mantenía unificados a sus sujetos, quedan desprovistos de los enlaces que los constituían y con ello se debilita la motivación. De aquí surge una tendencia en las personas a ser menos institucionales

y menos sociales, en el sentido de que cada vez participan menos de los valores, principios y una vocación, que les eran comunes, incluso se perciben más individuales, y con poca o ninguna motivación. Parece que sin motivación resulta más agobiante la realización del trabajo, "...todos - enfermeros, trabajadores sociales y docentes- dicen que su trabajo es cada vez más agotador, pues los actores ya no entran en las instituciones armados de sólidas motivaciones tradicionales" (Dubet, 2006: 91)

Así mismo se señala desde este enfoque que la vocación contiene a la motivación, la actuación de la primera, por la que el individuo se siente llamado y comprometido, involucra la realización de la persona con todas las implicaciones que esto tiene al pertenecer al colectivo institucional de la docencia, que le garantizaba una autoridad legítima carismática, una ética y reconocimiento; atributos y valores que configuraban al profesional y que en la actualidad se encuentran ausentes, estas carencias generan en el profesional la falta de motivación.

La ausencia de deseo para la realización del trabajo profesional, se traduce en un malestar caracterizado por el sufrimiento de la depresión, que lleva a la obligación o necesidad de buscar y de encontrar nuevamente ese deseo. En este sentido, cabe hacer una pregunta más.

Considero que con la anulación de la motivación se desvanece poco a poco la vocación, lo que pudiera parecer como una especie de muerte profesional que se expresa en la deserción de algunas maestras.

Individuo ético y sujeto egoísta: ambigüedad identitaria

La aparición de un individuo con un aspecto doble: el ético y el egoísta, es propio de la descomposición de las instituciones profesionales asistenciales. El sujeto ético es derivado de la institución profesional, proviene de su ligadura a una vocación, a un sentido humanista y a una cultura de los derechos humanos. Este individuo no quiere ser especialista, ni psicólogo, ni animador, ni nodriza, en el caso de las profesoras/es, ellos quieren ser maestros considerados en su recinto sagrado.

En cuanto al sujeto utilitarista, factor que manifiesta el proceso de descomposición de la institución de la docencia, ya no posee las características del sujeto ético se vuelve un

comerciante o usuario de las instituciones centradas en sus intereses. Las profesoras/res son mirados como prestadores de servicios por parte de los individuos que ahora se transforman en sus clientes, como pueden ser los padres de familia. Desde esta visión, los maestros pierden legitimidad moral y respeto, cualidades que antes eran inherentes al rol de su profesión. No obstante se lamentan de haber mudado en un individuo que posee un doble aspecto en que guardan una relación en mayor o menor medida con la institución. Pero adquieren también el rasgo de vendedores que reprueban, porque lo consideran ilegítimo y en que sus clientes agresivos, si no se encuentran suficientemente satisfechos con el servicio que se les otorga, pueden recibir amenazas de denuncias y como consecuencia deben defenderse. Pero incluso también, algunos de estos profesionales pueden estar en contra total de la institución, de esta manera ya no se identifican plenamente con el orden sagrado al que un día se sintieron pertenecer, debido a que quedan reducidos solo a ofrecer servicios. (Dubet, 2006)

Mediante estas ambivalencias, se observa la pronunciada desestabilización de esta institución, en que el malestar de los profesores aparece relacionado con este hecho. Este último se caracteriza por la desorientación y confusión. Debido a que la maestra/o perciben que las facultades con las que antes se desempeñaban, han dejado de ser eficaces y se sienten profundamente azorados e interrumpidos en su realización profesional, o realización del yo. Han perdido una identidad que antes se mantenía por su vínculo con la institución, en esta ambigüedad el maestro se siente irritado, ha perdido la serenidad ante un mundo incierto, y como dice Dubet (2006), no se cuentan entre los más amables con sus instituciones. Esto nos permite interpretar las diferentes formas de malestar que las profesoras de esta investigación han revelado, en lo que he considerado como la decadencia de la institución de la docencia.

e) Acercamiento al concepto de malestar docente

Parte del concepto de malestar docente que defino para este estudio tiene que ver con la postura de Dubet (2006)

Como he señalado, la decadencia de la institución de la profesión docente implica la desarticulación de varios componentes que la integraban como tal. Uno de los elementos más importantes de estas piezas que se van debilitando, lo constituye la eficacia simbólica,

inmiscuida en las subjetividades de los actores, como principios y valores abstractos que configuraban la realización de las prácticas docentes en un escenario de orden y disciplina, en que la figura de la profesora y del profesor significaban atributos positivos: eran figuras admiradas, respetadas, sagradas, así mismo eran autoridades legítimas. La fuerza de la eficacia simbólica estaba precisamente en la cohesión que se daba entre el profesor/a y los otros actores institucionales, debido a que compartían los mismos significados acerca del valor de la figura y trabajo docente y esto delineaba sus acciones cotidianas.

Con base en lo anterior, considero que el malestar docente es la expresión de un estado en que el profesor refiere que no se siente bien, frente a los cambios que percibe en el valor de su profesión venida a menos, como resultado de las transformaciones que se han dado en el proceso de descomposición de la institución docente de la que forma parte. El malestar que el maestro experimenta, emana de las interacciones que establece con las personas a quienes sirve profesionalmente, en el momento en que realiza sus prácticas cotidianas como docente. Así mismo, el malestar docente posee diferentes manifestaciones dadas las distintas subjetividades de los profesores, en que cada uno tiene una forma particular de percibir el hecho social de la decadencia de su profesión y por lo tanto también su manera individual de construir el discurso de su malestar docente, frente a estos cambios que le es común al gremio.

El malestar docente se explica por las pérdidas de los atributos positivos que representaba la profesión, para los personajes con quienes desempeña su trabajo la profesora/or, y que trajo modificaciones importantes en las formas de realizar su trabajo. Dichos menoscabos que provocan malestar son: el debilitamiento de la autoridad legítima y la ausencia de motivación.

Un elemento más que es preciso considerar para tener un conocimiento más integral de los factores que se encuentran relacionados con la decadencia institucional de la profesión docente y el malestar de las maestras, es el contexto en que estos hechos se desenvuelven, lo que se explica en lo siguiente.

3. La teoría de la Psicología Social de las Organizaciones para explorar el malestar docente

La disciplina de la Psicología Social de las Organizaciones desde la línea teórica propuesta por Schvarstein (1995), encierra importantes elementos teóricos que han sido pensados como herramientas de análisis en esta investigación. Las aportaciones que consideré de esta orientación permiten dilucidar, como los componentes de la organización de la escuela secundaria mantienen vínculos con la decadencia institucional de la docencia y el malestar de las maestras.

Desde esta tendencia, la Psicología Social de las Organizaciones se define como el estudio de las organizaciones que tratan fenómenos referidos a las interacciones específicas que realizan sus sujetos, para el logro de metas que tienen trazadas. Las organizaciones son construidas socialmente, los individuos las fundan pero a su vez ellas ejercen efectos sobre sus integrantes. El tema de la organización es retomado aquí, porque la escuela secundaria, nivel en el que laboran la población de maestras/o de este estudio, es una organización. En ella los personajes que las integran interactúan socialmente cada quien desempeñando un rol asignado o designado, para lograr los objetivos educativos de la formación de los y las jóvenes adolescentes.

La relación que las instituciones guardan con las organizaciones es estrecha y de fundamental necesidad, debido a que estas últimas constituyen el espacio simbólico y material, en que los sujetos interactúan socialmente para el funcionamiento de dichas ordenanzas, pues estas últimas tienen la cualidad de ser abstractas, pero se concretizan, toman cuerpo, en las organizaciones.

Las instituciones para esta teoría se definen como: "...cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social" (Schvarstein, 2002: 26), a través de los comportamientos instituidos llamados roles, que ellas mismas establecen para su desempeño.

Las instituciones se materializan en las organizaciones a través del atravesamiento, se define como: determinaciones verticales de las interacciones sociales que se establecen en las organizaciones. Los conceptos de institución y atravesamiento representan para esta

investigación, instrumentos útiles para analizar el impacto que diversas transformaciones de la sociedad, han tenido en la organización de la escuela secundaria creando escenarios propicios para el malestar docente. Las transformaciones actuales de la familia, constituye un ejemplo importante de institución que atraviesa la organización secundaria, debido a que estos cambios impactan la labor docente, al depositar en los maestros la responsabilidad "casi total" de la educación de los hijos. La evolución de la sociedad de los últimos tiempos han transformado a la familia, a tal grado que por diversas razones, la familia deja de intervenir con la misma intensidad que antes lo hacía en la educación de sus hijos (Ariza, 2004) Dicha institución está dejando de formar en valores como el respeto al maestro y la responsabilidad; aspectos indispensables para posibilitar la disciplina y con ello la enseñanza. Como consecuencia, el control de los grupos de jóvenes estudiantes en las escuelas secundarias, se convierte para muchas maestras/os, en una tarea titánica que conduce al agotamiento. (Toriz 2004)

De esta manera, la escuela secundaria considerada aquí como una organización, sirve para comprender algunos componentes - revelados por los datos que arrojó el trabajo empírico de esta investigación - del escenario en que acontece la decadencia institucional de la profesión docente y su relación con el malestar de las profesoras, en aras de construir una visión más cabal de estos acontecimientos.

a) El rol desde la Psicología Social de las Organizaciones

Por otro lado, un concepto más que es importante tener en cuenta para la interpretación teórica de los datos empíricos en esta investigación es el rol. Cada organización tiene su identidad que se constituye: mediante una estructura compuesta de relaciones entre las personas; propósitos que guían las acciones individuales y de grupos; así como recursos de todo tipo que implementan sus miembros para lograr los objetivos. El eje articulador de estos tres elementos es el rol; porque su función se desempeña para el cumplimiento de unos propósitos, en el caso de la escuela para unos propósitos educativos; en medio de relaciones con otras personas que efectúan el mismo rol o bien otros diferentes, haciendo uso de los recursos indispensables.

De este modo, el rol se define en su sentido estricto como: "...una pauta de conducta estable, constituida en el marco de reglas también estables que determinan la naturaleza de la interacción." (Schvarstein, 2002: 47) El funcionamiento de la organización se compone de la actuación de todo un conjunto de roles que le dan vida. Se equipara a una puesta en escena, en que cada quien actúa su papel y se desenvuelven distintos lenguajes para un efecto eficaz. Como la atmósfera que se observa en una escuela: la/el alumno que pretende aprender, el/la maestra que enseña, el/la directora que organiza y supervisa el funcionamiento del plantel, etc. La participación de los individuos dentro de la organización se estructura a partir de los roles que cada quien desempeña en ella.

Los roles han sido determinados históricamente por las instituciones, se encuentran definidos, delimitados, como un mandato que los individuos se encargan de cumplir dentro de las organizaciones. Ejemplos de estos roles prescritos en una escuela son: maestro, director, supervisor, inspector, alumno, conserje, prefecto y otros.

La prescripción y la asunción del rol son dos procesos relacionados en el transcurso de la integración de la persona a la organización, como las dos caras de una misma moneda:

"Adónde se lo lleva primero, durante cuánto tiempo se lo induce, cómo se lo capacita, cual es el tiempo que se le concede para la asunción efectiva de sus responsabilidades, que sucede frente a sus primeros errores, quien lo interpela (...), son todos significantes cuyo significado el individuo aprende rápidamente a desentrañar, contribuyendo de esta manera a la puesta en escena de un orden simbólico que debe suscribir." (Schvarstein, 2002: 48)

En su ingreso por primera vez a la organización escuela, el maestro/maestra procederán a admitir un orden simbólico de su quehacer, que les permitirá desempeñar sus funciones docentes, aprenderán a nombrar lo que les haya sido adjudicado: las acciones, normas, aspectos técnicos, todos ellos referidos a la práctica de la enseñanza con sus respectivos significados.

El concepto de rol desde esta perspectiva es considerado en este proyecto de investigación, porque representa un vehículo que me va a permitir analizar las transformaciones que la función docente ha tenido a lo largo de más de veinte años. Mediante esto, pretendo observar los reacomodos que las profesoras han tenido que hacer acerca de sus formas de actuación en la escuela y de qué manera han tenido que renunciar a las formas de

hacer su trabajo docente, ante nuevas circunstancias que trazaron los cambios de la sociedad. Así mismo, como han tenido que construir formas diferentes de realizar su trabajo en la búsqueda de nuevas alternativas ante patrones de actuación que ya no funcionaron para la nueva época. El análisis de estas modificaciones alrededor del rol docente constituye una contribución entre otras, para percatarnos del impacto que tiene la decadencia institucional de la docencia en el quehacer de los profesores/ras y del malestar docente que puede ocasionar tal circunstancia.

b) Autonomía y Alienación

De esta orientación teórica, también he considerado las aportaciones de dos proposiciones estrechamente vinculadas dentro de la organización: la capacidad de la organización para promover el cumplimiento de los roles prescripto, sin inhibir la autonomía del sujeto y la capacidad del individuo para asumir las exigencias del rol sin perder su autonomía.

No obstante "Las organizaciones son en esta sociedad fuertemente prescriptivas, sus modos de adjudicación restringen mucho los grados de libertad que los individuos tienen para asumir sus roles de manera diferente de la adjudicada" (Schvarstein, 2002: 72). El riesgo de este tipo de organizaciones es que sus miembros (no se sabe cuántos), pueden caer en la alienación, definida como la saturación que internamente tiene el sujeto de la representación del mundo externo, en detrimento de su mundo interno. Esto es producto de su historia personal en que ha llegado a ser predominantemente maleable, por lo que su tendencia es someterse en forma casi total a los requerimientos de la organización.

Una organización rígida empeñada en el cumplimiento de reglamentos y roles, olvidándose de los intereses, capacidades y afectos de sus integrantes, difícilmente podrá sobrevivir. De otra forma, un individuo que no pueda integrarse, adaptarse a las exigencias de la organización, apenas y podrá permanecer en ella.

Las exigencias de ciertas organizaciones generan en los individuos ansiedades que los lleva a producir comportamientos estereotipados como mecanismos de defensa frente a la ansiedad. El caso de las enfermeras de un hospital que tienen la indicación de administrarles los

medicamentos a sus pacientes en horas fijas, aun cuando sea más beneficioso para ellos que continúen durmiendo, este comportamiento estereotipado es un mecanismo que crean los miembros de la organización para disminuir la ansiedad que podría producir el considerar la situación particular del paciente. (Menzies, 1994)

Todos los miembros de una organización son diferentes, algunos son más permeables que otros a las imposiciones del mundo externo. En los extremos habrá individuos que por su flexibilidad para asumir casi todas las imposiciones, permanezcan sometidos y alienados; mientras que otros, resistentes a los mandatos de la organización, persistan casi desconectados y ajenos. Lo ideal es resguardar un equilibrio entre ambos, de tal manera que preserven su singularidad dentro de un proceso de adaptación. El factor disposicional se refiere entre otras cosas, a la representación que tiene el sujeto de su mundo externo dependiendo de la estructura que posee, si tiene una manera de representación de las cosas predominantemente persecutoria, los modos de aprendizaje de la realidad dentro de la organización tendrán esta característica persecutoria. De esta manera, ante los cambios que acontecen en una organización, la reacción de cada uno de sus miembros - de ansiedad, resistencia etc.,- dependerá de la forma como se representen los cambios, para lo cual recurren a técnicas instrumentales con el propósito de adaptarse eficazmente, disminuyendo el monto de las ansiedades, o bien en el mismo acento, otros individuos apelan a los mecanismos de defensa, solo que hacen una lectura de la realidad diferente - persecutoria por ejemplo -, que no contribuye a "reducir efectivamente las ansiedades y facilitar el proceso de adaptación activa a la realidad." (Schvarstein, 2002: 77)

c) El concepto de situación

Otra consideración importante de esta tendencia teórica de las organizaciones, es el concepto de situación, el cual refiere a las características de tiempo y espacio en que la organización transcurre, se define como "El reconocimiento de los factores temporales y espaciales que inciden en los aspectos sincrónicos y diacrónicos de la organización". (Schvarstein, 1995: 44) El conocimiento de cómo la forma de la institución se concretiza en un

tiempo, lugar e interacciones sociales, es posible gracias al análisis de la situación de una determinada organización.

La evolución de los acontecimientos históricos de nuestro país y de nuestro sistema educativo, tienen influencia en la peculiaridad de los hechos que transcurren en la organización de las escuelas, los cuales suceden cronológicamente y en medio de contingencias. Un acontecimiento entre otros, que supongo tuvo un impacto importante en la organización de las escuelas de nuestro sistema educativo, se remonta hasta inicios de los 80, en el que se reduce drásticamente el presupuesto al sector educativo, vinculado a este acontecimiento, se inicia un proceso de deterioro en la educación básica, que presume transformar entre otros hechos, la institución de la profesión docente llevada a su declive y la relación que esto ha tenido con el malestar docente. La comprensión de cómo se desarrollaron estos acontecimientos en la organización de la escuela lo permite el análisis de la situación, para los fines de esta investigación.

4. Mecanismos psíquicos del declive de las instituciones y sufrimientos

Una fuente importante de malestar que señalan las dos maestras de este estudio, se halla en las interacciones sociales que ellas establecen con las personas con las que trabajan. Esto constituyó un motivo importante que me llevó a decidir tomar en cuenta la teoría psicoanalítica de las instituciones, desde la perspectiva de Kaës (1996). Pues este enfoque aporta explicaciones teóricas importantes acerca de los mecanismos psíquicos que entran en juego en los vínculos sociales que establecen los sujetos de la institución. Dichos enlaces constituyen uno de los factores fundamentales en los que esta orientación teórica pretende explicar a las instituciones, desde la concepción de estas, hasta los mecanismos psíquicos de los sujetos que participan para su funcionamiento.

Desde esta línea teórica, las funciones esenciales de la institución consisten en: proporcionar un estatuto que establezca un orden a las relaciones entre sus individuos, así mismo como un regulador de los comportamientos a la parte y no solo al conjunto; también proponer ideas o pensamientos a las personas, que sirvan para dar sentido a su ubicación dentro de las instituciones a la que pertenecen; como derivado de lo anterior, además uno de los papeles capitales de la institución es eludir la angustia que provoca el caos; finalmente

justificar y mantener las costas de identificación y sostener la función de los ideales y de los ídolos.

Para que la institución pueda cumplir con sus funciones específicas, es necesario que movilice formaciones psíquicas intermediarias⁴ que ella contribuye a formar, a partir de las cargas que exige de sus sujetos.

Dichas formaciones constituyen la probabilidad de crear espacios psíquicos compartidos. Ellas son las que se encargan de construir, regular y utilizar un aparato psíquico de enlaces, este mismo llevará a cabo la transmisión y transformación de las instituciones, es denominado por Kaës (1996) como Aparato Psíquico Grupal, este concepto permite explicar la realidad psíquica del sujeto singular con el conjunto intersubjetivo del que forma parte y al que da consistencia. Volveré más adelante sobre este aspecto.

Para comprender estas funciones y en general a la institución desde esta propuesta teórica, es preciso explicar otros aspectos que entran en juego en la relación que los humanos traban con sus instituciones.

Por un lado, la institución mantiene un fundamento narcisista que se explica por medio de los sujetos que se encuentran comprometidos con ella, quienes se movilizan en parte, gracias a las relaciones de objeto parciales idealizados que tienen en común: el conjunto se identifica con un ideal común, que es lo que hace la trama de nuestra dependencia y pertenencia con las instituciones. Kaës (1996)

Llegar a ser miembro de las instituciones, implica pensar que hemos sido constituidos por ellas y que ellas tienen presencia en nosotros subjetivamente, debido a que solo pasamos a ser seres deseantes y hablantes, seres de la cultura, a condición de que sostengan la prohibición del retorno al origen y de la fusión inmediata. La institución precede al individuo y lo introduce en el universo de la subjetividad, predisponiendo las bases de la simbolización mediante la presentación de la ley y de un lenguaje articulado, entre otros aspectos.

⁴ Las formaciones intermediarias, son construcciones psíquicas que no pertenecen en propiedad al individuo singular ni al grupo, sino a la relación entre ellos. (...) Un rasgo constante y determinante de estas formaciones es su carácter bifronte, la reciprocidad que inducen entre los elementos que las ligan, la comunidad que consolidan mediante pactos, contratos y consenso inmediatos: articulan de esa manera las relaciones del elemento y el conjunto. (Kaës, 1996: 33) Algunas de estas formaciones son: el ideal del yo, la identificación, y el narcisismo secundario.

“La institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos; pero con este pensamiento que socava la ilusión centrista de nuestro narcisismo secundario, descubrimos también que la institución nos estructura y que cavamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad” (Kaës, 1996: 16)

El último de los componentes indispensables a considerar para la comprensión de la institución, es el sistema de vinculación que sostiene entre sus sujetos quienes son parte interviniente y constituyente de la misma. Es este último aspecto el que me interesa exponer, como una de las aportaciones fundamentales de esta teoría en la comprensión y explicación de los factores psíquicos institucionales que entran en juego en el malestar de las maestras, específicamente manifestado en el seno de las interacciones sociales que establecen con las personas con quienes trabajan.

El sistema de vinculación institucional desde esta perspectiva, se refiere a la parte psíquica del sujeto que no le pertenece en propiedad, sino que se constituye en un bien común de las/los integrantes de la institución. Esto es lo que compone el espacio psíquico institucional formado por un sistema polinuclear: en que el individuo es el contenido del grupo y este último es el contenido de la institución; y por la conformación de un ensamblado a partir de los depósitos psíquicos de los sujetos que se entrelazan para el funcionamiento de la institución. A partir de esto último, realiza funciones psíquicas de los sujetos singulares, quienes movilizan cargas y representaciones encaminadas a garantizar las bases de identificación del sujeto al conjunto social. De esta manera, la vida psíquica supone a la institución y esta última constituye a la psique.

Los vínculos institucionales que es lo que me ocupa principalmente aquí, tiene de fondo las bases de la identificación y la formación del yo, esto no se puede constituir en el sujeto, a menos que la institución exista como dato primario. Esto explica porque el sujeto es desde un principio, individuo psíquico y a la vez social. Ambas condiciones se comunican, el narcisismo primario⁵ tiene como base el narcisismo de la cadena institucional de la familia.

Dentro de este proceso de constitución del sujeto, el narcisismo se desplaza del niño maravilloso que creyó ser con todas sus perfecciones, “yo ideal”, a una nueva forma, en ella

⁵ Se distinguen dos tipos de narcisismos, cuando la libido carga al yo se refiere al narcisismo primario. El niño se toma a sí mismo, a su cuerpo, a su imagen como objeto de amor antes de elegir objetos exteriores. Cuando la libido se dirige a los objetos similares a la imagen del yo, es el narcisismo secundario. Esto dentro de un proceso de constitución del sujeto. (Freud, 1976)

descubre que no es ese conjunto de perfecciones, al ser arrojado de lugar de falo por medio de la castración. El niño no quiere perder ese lugar maravilloso del que una vez gozó y se construye un ideal para reconquistarlo, "ideal del yo". Existe una gran satisfacción en los momentos en que su vida logra alcanzar ese ideal aunque sea parcialmente. (Freud 1976)

El ideal del yo es considerado por Kaës (1996) como una formación psíquica intermedia que corresponde al sujeto singular y a los colectivos dentro de la sociedad: familia, institución, nación, etc. Constituye uno de los elementos fundamentales de la institución que contribuye a la cohesión de sus sujetos.

Los conjuntos heterogéneos dotados de espacios psíquicos comunes, tienen el trabajo de reducir la diferencia de sus integrantes a favor de lo homogéneo, mediante la función del ideal. En las instituciones se destina una gran carga psíquica⁶ para hacer la coincidencia entre sus miembros y evitar la situación conflictiva. La parte de sí mismo del sujeto que no le pertenece en exclusividad, es lo que se apuntala hacia la institución, factor que le permite en parte sostenerse como sujeto.

La identificación constituye otro elemento psíquico intermedio que se define como: aquello que es común a dos o varios sujetos, "...lo que se coloca y se desplaza de lo uno hacia lo otro" (Kaës, 1996). Lo que es común en la institución entre otras cosas es el "ideal del yo". La institución moviliza cargas psíquicas y representaciones para posibilitar las bases de identificación del sujeto al conjunto social. Así mismo constituye una expresión de dependencia que los individuos tienen con la institución. Es a través de ella, entre otros, como se explican los vínculos que los individuos sostienen dentro de una institución. La identificación se funda "...en la capacidad o la voluntad de ponerse en una situación idéntica al otro" (Kaës: 40). En la institución de la profesión docente sus sujetos se identifican entre ellos por un deseo, el deseo puesto en el ideal de llegar a hacer/a ser un sujeto educado, representado por el/la estudiante.

De esta manera, el grupo es una modalidad principal del cumplimiento del deseo - desviado, disfrazado, deformado -, y al mismo tiempo constituye la protección contra la

⁶ Freud (1976) plantea la importancia de que el sujeto empiece a amar a otros, no únicamente a sí mismo para no enfermar, salir de su narcisismo primario y cargar libidinalmente otros objetos. Dicha carga libidinal de los objetos es la energía que se halla en el yo y se prolonga a los objetos, no se carga realmente a estos sino a su imagen; pero no a cualquiera sino a los que reúnen las características de su propia imagen, o del otro que lo nutrió.

realización de ese deseo que es prohibido. Solamente en su calidad de sujetos deseantes, persiguiendo su ideal educativo, la profesora, alumnado y padres de familia, pueden estar articulados dentro de la institución de la profesión docente.

a) *El contrato narcisista*

Con base en lo anterior, a la institución se le considera como un sistema de vinculación, en que el sujeto es parte constituyente y a la vez componente de la misma. La institución pone al descubierto que el individuo no existe centrado exclusivamente en sí mismo, sino que abandona esta ilusión para aceptar que una parte de sí mismo, no le pertenece en propiedad exclusiva, más bien concierne al conjunto del que forma parte.

La institución no únicamente implica una herida narcisista, en el sentido de que por su intervención contribuye a desalojarlo de su narcisismo primario, también procura satisfacciones narcisistas a sus sujetos y esto depende de la manera en que cada quien extrae beneficios de ella. De esta manera, el sujeto lleva una doble existencia, tiene para sí mismo su propio fin y al mismo tiempo es miembro de una cadena institucional. Las satisfacciones narcisistas tienen que ver con los momentos en que la vida del sujeto logra alcanzar sus ideales aunque sea relativamente. En la institución de la profesión docente, el buen rendimiento del alumno/a, los efectos positivos que produce en el estudiante un buen consejo, etc., constituyen expresiones de que la profesora se ha acercado a su ideal educativo. De alguna manera cumple su deseo y esto le ocasiona satisfacciones.

Desde esta teoría psicoanalítica, se considera que la institución se encuentra atravesada por diferentes órdenes que responden a lógicas diferentes: sociales, políticas y psíquicas, y se define principalmente como:

“...una formación de la sociedad y de la cultura cuya lógica propia sigue. Instituida por los hombres, la institución se opone a lo establecido por la naturaleza, (...) es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia” (Kaës, 1996: 22).

Dentro de lo que corresponde al orden psíquico, la institución es también “...el espacio extractado de una parte de la psique: es a la vez afuera y adentro” (Kaës, 1996: 27)
Los factores psíquicos de la institución, formaciones y procesos, como ya se ha dicho,

constituyen los ingredientes y mecanismos de la institución, mediante los cuales cumple sus funciones psíquicas y no psíquicas. Es decir, contribuyen a asegurar las condiciones de la vida institucional en solidaridad unas con otras. De esta manera, dichas formaciones ayudan a la institución a su permanencia y su continuidad.

b) Inestabilidad institucional

Pero lo anterior no quiere decir que la institución una vez que se construye y se funda, permanece estable eternamente. Pues en ella se pueden dar procesos de desequilibrio cuando dichas formaciones intermediarias psíquicas fallan. Las instituciones entonces son cuestionadas y también cada uno de sus sujetos en su relación con ella. Pero no solo eso, estas ordenanzas también pueden ser llevadas a su fin.

El énfasis en la inestabilidad de la institución, está puesto en la amenaza contra el vínculo o el conjunto. En el sentido de que el sujeto podría perder el lugar que ocupa en ella, y como derivado de esto, hacer oscilar el orden común sobre el que narcisísticamente se ha fundado su propia continuidad. Kaës, (1996) señala como consecuencia de este desequilibrio, el sufrimiento en los sujetos miembros de la institución. Dirá al respecto que, "...lo que en nosotros es la institución, es lo que sufre" (Kaës. 1996: 57) Es decir lo que en nosotros habita subjetivamente la institución, es por lo que sufrimos bajo ciertas circunstancias. No obstante también señala que la institución realiza la gestión de otros sufrimientos singulares del sujeto que no tienen que ver con los vínculos que la misma institución tramita, aspecto que no considero aquí, debido a que no tiene una importante relación con el objeto de estudio. Los sujetos sufren por el hecho institucional en el sentido de los vínculos: los contratos y acuerdos inconscientes o no que los ligan de manera consciente. Entonces se puede sufrir por la institución en razón del exceso de ella; o bien por su falta, en términos de la ausencia de los contratos que hacen posible la tarea primaria⁷ que motiva el lugar de sus sujetos. Para el propósito de esta investigación, me centro en esta forma de sufrimiento. Es decir, cuando el contrato narcisista de la institución no sostiene suficientemente a sus sujetos.

⁷ La tarea primaria de la institución funda su razón de ser, su finalidad, la razón del vínculo que establece con sus sujetos: sin llevarla a cabo, no puede sobrevivir. Así la tarea primaria de las instituciones es asistir". (Kaës : 61) La tarea primaria de la institución de la profesión docente es educar.

Este tipo de sufrimiento tiene tres derivaciones: 1) la falta de ilusión institucional, 2) las trabas a la realización de la tarea primaria y 3) la instauración en el mantenimiento del espacio psíquico. Consideraré estas tres formas de inestabilidad institucional, porque contribuyen a explicar el declive de la institución de la docencia hallado en los dos casos estudiados, y los efectos de algunos rasgos de malestar que esto ocasiona en las profesoras.

Una fuente de sufrimiento es la falta de ilusión institucional. Esto significa privar a sus sujetos de satisfacciones importantes y empobrecer el espacio psíquico institucional común de las cargas psíquicas de sus sujetos. Sin esto difícilmente el proyecto institucional se puede sostener. Debido a que no se encuentra dispuesta una identificación narcisista en que los sujetos guarden algún sentimiento de pertenencia al conjunto suficientemente idealizado. La ilusión sostiene los riesgos y los sacrificios consentidos a cambio de participar. El sufrimiento tiene lugar con la renuncia al fetiche, es decir cuando en la institución se carece de idealizaciones. En este acontecimiento la institución ataca a sus miembros. Por ejemplo en una universidad las reuniones de trabajo institucional se convierten en violentas discusiones alrededor de un tema con diferentes posturas teóricas, en que unos están a favor y otros en contra. También puede ser el caso de que surjan depresiones graves y varias renunciaciones dramáticas. En este sentido la ley de la institución falla, paraliza el trabajo del pensamiento. El alejamiento de los sujetos con respecto a la relación que mantenían con la institución se hace intolerable y viene el sufrimiento. El contrato narcisista no sostiene más a sus sujetos porque se encuentra debilitado.

La fuente de sufrimiento que tiene que ver con las trabas a la realización de la tarea primaria⁸, se refiere al momento en que los sujetos de la institución no se entregan más a esta tarea y esta última es remplazada por otra actividad secundaria. En un momento dado, otras labores se pueden transformar en dominantes con respecto a la tarea primaria, las primeras entran en competencia o contradicción hasta el punto de ocultar o invertir el sentido de la segunda.

⁸ "La tarea primaria de la institución funda su razón de ser, su finalidad, la razón del vínculo que establece con sus sujetos: sin llevarla a cabo, no puede sobrevivir. Así la tarea primaria de las instituciones es asistir". (Kaës, 1996 : 61) La tarea primaria de la institución de la profesión docente es educar.

Esto indica que la naturaleza de las cargas psíquicas movilizadas en la tarea primaria ha dejado de surtir su efecto y expresa una falla en la reciprocidad de los contratos inconscientes. En su conjunto, esto expresa el fracaso de la institución en cuanto a su falla de proporcionar apoyo narcisista suficientemente nutrido en la realización de la tarea primaria.

Las trabas a la realización de la tarea primaria, son verdaderos ataques a la comunidad, en el sentido de que obstaculiza el cumplimiento del deseo que es común a sus sujetos y de esta manera los priva de conseguir importantes satisfacciones.

Las trabas a la realización de la tarea primaria se manifiestan de diferentes maneras, con relación al sufrimiento asociado con la instauración y el mantenimiento del espacio psíquico, Kaës (1996) señala que son diversos los factores por los cuales el espacio psíquico de la institución se reduce, entre otros se encuentra, el desarrollo burocrático de la organización contra el proceso institucional. Cuando esto sucede, se está frente a un cambio catastrófico⁹ de la institución, en que se encuentran amenazados la propia persona y los conjuntos intersubjetivos, así como las representaciones que posibilitan la continuidad de la estabilidad narcisista de los sistemas. Durante este acontecimiento, la institución muestra serias dificultades para poder tomar en cuenta la realidad psíquica de sus sujetos y al mismo tiempo, los sujetos en lo particular se muestran incapaces para restablecer en sí mismos un apuntalamiento suficiente sobre la institución confiable. Un cambio de este modo va acompañado de estados de angustia y de sufrimientos, entre otros. Con esto, el pensamiento de los sujetos se inhibe y pueden llegar a perder momentáneamente el objetivo de la institución, mientras no existan otros mecanismos para restablecerse. Me interesa considerar esta forma de inestabilidad institucional y de rasgos de sufrimiento para este estudio, en el sentido de que contribuye a explicar algunos cambios en la organización de la escuela secundaria relacionados con el aumento de la intervención burocrática en la tarea primaria de la institución de la profesión docente.

⁹ El concepto de cambio catastrófico se refiere a "...una mutación decisiva en la organización de un sistema. La catástrofe es inherente a todo cambio que ponga en cuestión la integridad y la continuidad de un sistema. El concepto no es, pues, peyorativo, pero puede admitirse que suscita representaciones de destrucción. Ello se debe a que un cambio de esta índole va acompañado de estados de angustia, de sufrimiento y de amenazas respecto de la propia persona" (Kaës 1996: 64)

Sin embargo puede ser que no todo esté perdido, la institución puede restablecerse si existe interna y suficientemente fuerte en algunos de sus sujetos. Esto actúa como una función de contención. Entonces puede ser que suceda una transformación de una parte de los elementos psíquicos, que hasta el momento no estaban representados y ni constituían ligaduras en una actividad de pensar y de asociar. De esta manera es como puede llegar a restablecerse los contratos narcisistas y las comunidades del cumplimiento del deseo, lo que significa un signo de que el espacio psíquico institucional se está restableciendo. Este aspecto teórico es importante para esta investigación debido a que contribuye a explicar, porque en uno de los casos estudiados, ciertos vínculos narcisistas entre algunos profesores no se han fracturado, a pesar de la decadencia institucional.

5. El vínculo entre la institución y el malestar docente.

El malestar docente es la expresión de sufrimiento en que el profesor refiere que no se siente bien, frente a los cambios que percibe en los vínculos que establece con las personas con quienes interactúa cotidianamente para desempeñar su profesión de maestro/a: alumnos, padres de familia, autoridades escolares y ocasionalmente otros sujetos que componen el entorno en el que se desenvuelve.

El sufrimiento que la maestra/o experimenta, emana de las interacciones sociales que establece con las personas a quienes sirve profesionalmente, en el momento en que realiza sus prácticas cotidianas como docente.

El malestar docente se explica, retomando a Dubet (2006), por las pérdidas de los atributos positivos que representaba la figura docente para los personajes con quienes el/la profesora desempeñan su trabajo, pérdidas como: autoridad, respeto, responsabilidad y sabiduría en la tarea de educar. El malestar de/la docente también se puede definir como la consecuencia de sufrimiento desgarrador por la pérdida de la eficacia simbólica.

Desde las aportaciones teóricas de Kaës (1996), también defino al malestar docente en la relación que el maestro/a establece con la institución cuando llega a un estado de inestabilidad en que está puesta la amenaza contra el vínculo o el conjunto. El/la docente sufren porque han perdido su lugar sobre el que narcisísticamente se habían sostenido dentro de la

institución. Antes ocuparon y representaron el lugar del fetiche, lo sagrado, lo idealizado. Esto último se objetivizaba en el ejercicio de la tarea primaria, en que acontecían los vínculos institucionales, que se manifestaban en lo que la profesora representó para los otros: alumnos, y padres de familia. Autoridad, respeto y modelos a seguir, constituían la imagen que lograría la tarea de educar, sin embargo hoy, ya no se depositan cargas psíquicas en esta imagen que representaba a la profesora/or. La pérdida de este lugar le crea la ausencia de sentido por el trabajo y ante este vacío, la angustia, a veces depresiones, en otras ocasiones la imposibilidad de continuar ejerciendo la docencia.

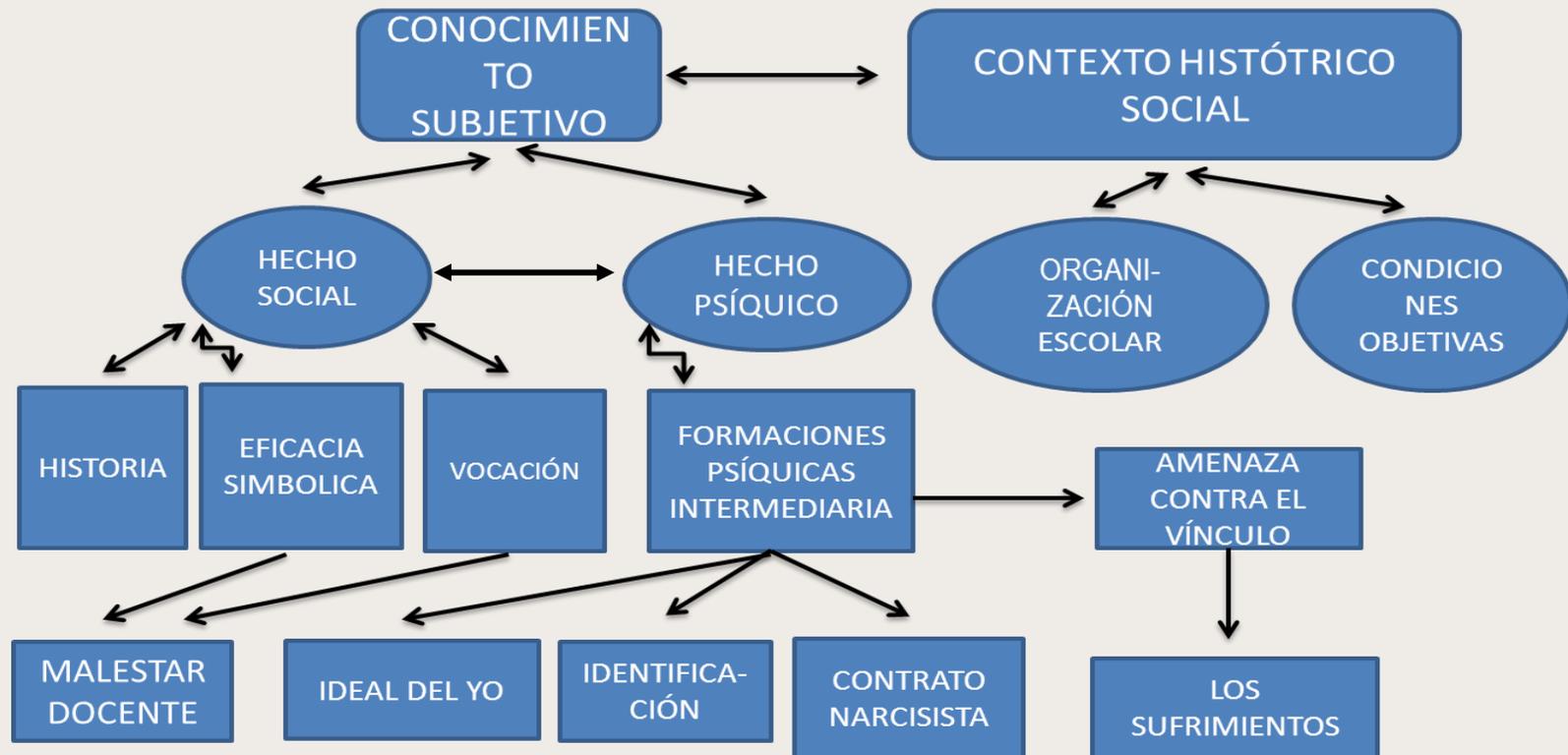
Así mismo, el malestar docente posee diferentes manifestaciones dadas las distintas subjetividades de los profesores, en que cada uno tiene una forma particular de percibir el hecho social de la decadencia de su profesión, y por lo tanto también su manera individual de construir el discurso de su malestar docente, frente a estos cambios que le es común al gremio.

Para finalizar, solo agrego que malestar docente y sufrimiento docente, los utilizo indistintamente. Además empleo conjuntamente las aportaciones de Dubet (2006) y Kaës (1996)

Integro en la siguiente página, un esquema conceptual acerca de estos cuatro modelos teóricos, en que se representan las aportaciones teóricas que consideré relevantes para la comprensión de la institución de la profesión docente, su decadencia y el malestar de las maestras.

Para finalizar con este capítulo, los cuatro enfoques teóricos considerados aquí para construir una explicación acerca del declive de la institución de la profesión docente y su relación con algunos rasgos de malestar docente, han contribuido de manera importante para armar un propuesta de conocimiento de estos fenómenos de acuerdo como sigue. Retomando a Dubet (2006) y Kaës (1996), consideré que la comprensión y explicación de este objeto de estudio ha tenido que ver con hechos sociales y psíquicos. Debido a que por un lado, el declive de la institución de la profesión docente surge en un determinado momento histórico. Así, Dubet (2006) plantea que con el desarrollo de las burocracias, en que el estado representó un papel fundamental para la sociedad, por su poder económico y social, de donde emanaron importantes programas institucionales, entre ellos la profesión docente que fue llevada a

INSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE, DECADENCIA Y MALESTAR



Elaborado por: Acacia Toriz Pérez

Fuentes: Berger y Lukcmann 1995; Dubet, 2006; Kaës, 1996; Schvarstein 1995.

conformarse como una institución. Llegado el momento de debilitamiento del estado en que paulatinamente va perdiendo estos poderes, las burocracias que sostenían dichos programas institucionales fueron las más fuertemente sacudidas, y como consecuencia las profesiones asistenciales entre ellas la docencia, iniciaron un proceso de declive.

Otro elemento que propone Dubet (2006) para considerar a la institución como un hecho social, es que señala que el ejercicio de la profesión docente implica un proceso de socialización, en que las personas involucradas, transformaron principios, valores y normas, en actuaciones interiorizadas en subjetividades.

En lo que corresponde a Kaës, (1996) sus aportaciones desde una dimensión de los hechos psíquicos, también han sido fundamentales para este estudio, en dos sentidos: por un lado han contribuido a interpretar desde lo psíquico, una parte medular de los datos, correspondientes con las interacciones sociales que las maestras/o establecen con las personas con las que trabajan, a través de las formaciones psíquicas intermediarias como las denomina este autor. Y por otro lado, a partir de esto último, también hizo importantes aportaciones para explicar los mecanismos psíquicos mediante los cuales, la institución de la profesión docente funcionó y entró en un estado de inestabilidad.

Por otro lado, dentro de esta misma postura, un aspecto que el autor no trata en profundidad es el tema de los sufrimientos debido al hecho institucional. Esto representó un aspecto oscuro de la teoría, que impidió profundizar en la interpretación teórica del malestar de las docentes, vinculado a la desarticulación de los contratos narcisistas desde esta postura. Aunque el tema de los sufrimientos está integrado como título en el texto del autor, no por esto los desarrolla y solo los menciona. No obstante señala que "...el sufrimiento actual no se resuelve siempre en la historia singular sino que puede estar anclado en la red del vínculo" (Kaës: 1996, 56)

Aunque propone tres explicaciones diferentes de este relacionados con ciertas disfunciones de la institución, estas se centran más en los mecanismos de tales perturbaciones. En primer lugar, cuando una institución prescinde de la ilusión, despoja a sus sujetos de una satisfacción importante y debilita el espacio psíquico institucional, condición imprescindible de

la realización del proyecto institucional. En esto se da el sufrimiento de la desilusión, también se pueden dar depresiones graves, o bien renunciaciones dramáticas. En este caso el sufrimiento está ahí, en la dificultad para el cumplimiento de ciertos deseos. El otro sufrimiento es el que corresponde con las trabas a la realización de la tarea primaria, que en sí atenta también contra el cumplimiento del deseo. Finalmente una institución puede llegar a reducir su espacio psíquico institucional cuando sus sujetos extravían la capacidad de sostenerse frente a un cambio profundo, no existe en sí mismos un apuntalamiento suficiente sobre una institución confiable. Es un momento de malestar de desconcierto, de perder la brújula que indique por donde continuar, mientras sus miembros no restablezcan la institución mediante ciertos elementos que hasta ese momento no se hallan representados. El cambio va acompañado de sufrimientos de estados de angustia y de fantasmas de aniquilación.

Ambos autores tanto Dubet (2006) como Kaës (1996), tratan el asunto de la cohesión entre los individuos miembros de la institución. Pero mientras que el primero lo explica a partir de la categoría de la eficacia simbólica, en que los sujetos de la institución comparten el sentido de los valores, principios y normas, alrededor de la figura y trabajo docente. Para el segundo teórico, utiliza mecanismos psíquicos como el contrato narcisista, para explicar los enlaces de los sujetos de la institución. Estas dos formas de exponer los vínculos institucionales constituyeron importantes aportaciones medulares, para explicar a través de la reconstrucción de las trayectorias docente, la existencia de la institución de la profesión docente, su declive y el malestar.

Volviendo a Dubet (2006), el concepto de vocación ha sido una aportación importante también, porque contribuyó a analizar la institución en su evolución de un estado de esplendor hasta su declive. Así mismo, permitió analizar el ingreso de las maestras a laborar como docentes de secundaria, siendo la vocación un elemento importante. No obstante y con todo lo anterior, el concepto de vocación no es tratado en profundidad en el sentido de que esté basada en algún enfoque teórico. Pues está definida a partir de los elementos correspondientes con la propuesta del autor, en cuanto a los atributos del profesional de la institución, en este caso el/la maestra quien siente una inclinación intensa hacia la actividad de educar: es virtuoso,

se beneficia de una autoridad carismática, es representante de valores y principios universales, es venerado e intocable.

Otro elemento que Dubet no define con cierta profundidad es la motivación, se considera un concepto también importante porque podría constituir uno de los componentes más significativos en la explicación del malestar docente, que aqueja a los profesores como resultado de la decadencia institucional. Sin embargo, me parece que al conceptuar a la motivación dentro de su dimensión social, establece que la motivación tiene presencia en los enlaces de los sujetos institucionales y cuando estos vínculos se debilitan tiene lugar la falta de motivación. En la decadencia institucional el individuo tiende a ser menos social y esta individualidad le resta motivación. Sin embargo no amplía su argumentación, como para dar una explicación más profunda de porque estos enlaces proveen al individuo de motivación, ni elabora su concepto a partir de una teoría. La motivación representa un arma poderosa para enfrentar los problemas, conflictos, contradicciones y problemas que aparecen con motivo del trabajo, pero de manera más precisa no explica porque.

En cuanto a la propuesta teórica de Schvarstein (2009), es útil para este estudio en el sentido que aporta elementos para pensar a la institución de la profesión docente, más allá de su sentido abstracto, es decir, entenderla de manera concreta, objetivizada por sus sujetos - específicamente las maestras -, en su lenguaje y sus actuaciones. Me permite observar, como la institución determina verticalmente las interacciones sociales de sus sujetos, en el marco de la organización escolar. Pero no únicamente esto, el factor de la subjetividad también me permite acceder a los mecanismos psíquicos que entran en juego en el hecho institucional.

El concepto de situación expuesto por Schvarstein (1995), contribuye a pensar la relación de ciertos acontecimientos históricos de la educación secundaria y de la sociedad, con las transformaciones de la institución de la profesión docente.

Por último, también consideré un elemento más de la postura de Kaës (1996), en el aspecto de explicar cómo es que, aunque la institución atraviesa por un periodo de inestabilidad, esta puede ser reinventada con otras características, por sus sujetos, cuando existe aun subjetivamente en ellos.

Finalmente, en cuanto a Berger y Luckmann (1995), permite pensar en la dimensión de la subjetividad como una fuente de información fundamental para construir el conocimiento de la institución de la profesión docente como un hecho social, que lo conduje a su relación con lo psíquico.

CAPÍTULO 3

DETERIORO DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS Y LAS MAESTRAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA: 1980-2007

Las primeras investigaciones de que se tiene noticia acerca del tema del malestar docente, se registran desde finales de la década de los cincuenta, no obstante estas se acrecentaron a partir de la década de los 80 hasta nuestros días. Parece ser que la intensa preocupación por dicho tema, en los últimos treinta años, en diversos países europeos, acompaña las transformaciones económicas, políticas y sociales que se dieron a nivel mundial. (Esteve, 1995). Contexto éste, en que los maestros/as, al igual que otros grupos de trabajadores, se han visto severamente afectados por el deterioro de sus condiciones profesionales, sociales y psicológicas en las que trabajan; situación que ha motivado el desarrollo de investigaciones acerca de las repercusiones que han tenido dichos cambios en el profesorado.

En el presente capítulo expongo de manera breve, el deterioro de las condiciones de trabajo de las maestras y los maestros de la educación secundaria pública, en un periodo que abarca los últimos tres lustros (1982-2007), dentro del contexto de las transformaciones económicas, políticas y sociales que acontecieron en nuestro país.

Defino a las condiciones de trabajo, a partir de su carácter objetivo y subjetivo, en que por un lado se dan las condiciones reales de trabajo y por otro la forma en como el profesor se representa estas mismas condiciones. En su forma objetiva las condiciones de trabajo se refieren a: las instalaciones de la escuela; material didáctico; organización del colegio; la carga de trabajo docente; el clima de la clase; los riesgos; los problemas de los alumnos de indisciplina; drogadicción; violencia, entre otros; la desvalorización del trabajo docente que en muchas ocasiones se ve reflejado en aspectos materiales, como el empobrecimiento del salario y de las instalaciones en que trabajan; así mismo como la depreciación de la figura docente por parte de las autoridades educativas, padres de familia y de la sociedad en general, constituyen la dimensión objetiva como se ha dicho, pero no son suficientes para definir las condiciones de

trabajo. El elemento de la subjetividad es fundamental, porque solo a través de esto, podemos saber de los efectos que tienen en los maestros, dichas condiciones. Testimonios como la fatiga que sienten, la percepción del peligro o amenaza del puesto de trabajo. Solo a partir del maestro/a, puede surgir un balance global de su situación de trabajo. De ahí que tomé el concepto que considera a la unidad entorno-sujeto, desde un enfoque subjetivo-objetivo, al definir a las condiciones de trabajo como "... todo aquello que gira en torno al trabajo desde el punto de vista de su incidencia en las personas que trabajan" (Castillo, 1990: 121).

Del mismo modo se plasma el contexto económico y sus repercusiones en la educación secundaria, que presumo tuvieron influencia en la decadencia de la institución de la profesión docente del nivel de secundaria.

La educación secundaria surgió como uno de los frutos, entre otros, de los ideales educativos de la Revolución Mexicana. A través de la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, en que el Estado pretendió llevar la educación - poseía un carácter social y popular -, a la gran masa de la población, que se pensaba transformaría a la nación. (Guevara, 2002)

El periodo que abarca desde estos orígenes revolucionarios de la educación secundaria, hasta finales de la década de los 70, estuvo caracterizado fundamentalmente, por la intervención y responsabilidad del Estado, en asuntos de la educación escolarizada entre otras preocupaciones sociales. A partir de los inicios de los años 80, se vislumbra una nueva era en el país, en que se inician cambios de tipo económico, político y social, que impactarán en el ámbito de la educación secundaria, entre otras esferas sociales del país, como a continuación se muestra.

1. Conformación de un nuevo modelo económico y debilitamiento del Estado protector

A partir de la década de los 80, en el país se dieron importantes transformaciones económicas y sociales que marcaron una nueva época, que afectaría diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos el educativo. Zapata (2005) bautizó al año de 1982 como, "...año crucial de la historia contemporánea de México", debido a dos acontecimientos relevantes: se empieza a

establecer paulatinamente en el país, y en otras naciones del mundo, el modelo neoliberal; y estalla la crisis de la deuda externa en México. Estos factores, entre otros, dan lugar a las mencionadas transformaciones, en que se sentaron las bases para establecer las políticas de privatización que sufrieron las empresas estatales.

“El modelo neoliberal que con entusiasmo adoptan los gobiernos, promete mejorar la competitividad, estimular el libre acceso a los recursos de capital y a los tecnológicos y promover una estructura económica más flexible. Todo ello, para desarrollar un ambiente más favorable para los inversionistas nacionales y extranjeros y así lograr un crecimiento económico, sostenido, estabilidad en los precios y los más altos niveles de bienestar” (Tello, 2007: 626)

La dinámica de estos cambios radicales y estructurales, estuvo sostenida en nuestro país, entre otros aspectos relevantes, por la intervención del Estado para establecer las condiciones que facilitaron la reducción al gasto e inversión públicos y la drástica caída de los salarios de los trabajadores, con el propósito de crear fondos gigantescos para fortalecer los poderosos consorcios industriales, financieros, comerciales y automotrices; así como facilitar la apertura a una economía abierta. Dichos acontecimientos manifestaron la transición de tipo estructural, que vivió el país durante este periodo, de pasar de un modelo proteccionista de Estado a una economía de libre mercado. (Garrido, 1991)

La participación del estado fue imprescindible, como se ha señalado, sin esto no se hubiera podido instalar en el país un nuevo modelo económico y un papel diferente que asumieron los mercados en la actividad del país. Al mismo tiempo que el estado contribuyó de manera imprescindible en la gestión, para abrir paso a las nuevas reformas sociales y económicas, también redujo paulatinamente las actividades de producción en las que tenía injerencia, para cederlas al nuevo consorcio empresarial que se estaba formando, en que estos últimos asumieron el papel de líderes. De esta manera, a partir de 1982, se empieza a abandonar gradualmente la forma de desarrollo que México venía siguiendo, en que el Estado pretendía la justicia social, protegía a la producción nacional y estimulaba la industrialización del país, entre otras acciones. (Tello, 2007)

El acomodo de este nuevo modelo se fue conformando en el tiempo de dos periodos presidenciales. Con Miguel de la Madrid se establecieron las condiciones mediante las cuales se

constituyó un nuevo bloque hegemónico, que configuraría otra manera de poder económico. Mientras que con Salinas de Gortari se buscó el crecimiento económico. Los dos sexenios sirvieron para realizar las transformaciones dentro de la actividad económica en el país, abandonando el modelo proteccionista que el Estado intentaba.

Entre las consecuencias sociales más destacadas de estas transformaciones se encuentran: el descenso del salario mínimo, "...en términos reales se redujo año con año: en 1983 cayó casi 30% y para 1988 era tan sólo 48%, del que prevaleció en 1982" (Tello, 2007: 639); y el incremento de la pobreza, para 1977 el 58 % de la población se hallaba en esta circunstancia; mientras que para 1982, el índice había decrecido a un 48.5 %, pero para 1989 había alcanzado el 64 % de nuestra población (Noriega, 2000: 110) El deterioro de los niveles de vida se expresó en los reclamos que hizo la población afectada a través de movimientos sociales y laborales, los maestros/as también estuvieron en este escenario al tomar fuerza su lucha que ya se observaba desde la década anterior.

Estas transformaciones traen consigo una nueva política laboral, en la que por un lado se conforma un grupo privilegiado de empleados altamente calificados en los puestos de supervisión y dirección, y por otro, al lado de estos surge el trabajador no capacitado, al que se recurre especialmente cuando existe una oferta de fuerza de trabajo producto de ciertas necesidades. Se establece entonces una nueva forma de estratificación de los trabajadores, en los que por un lado concurren aquellos especializados que poseen condiciones laborales más o menos seguras y bien remuneradas y los empleados sin capacitación, siendo sus características laborales la temporalidad, la subcontratación y la falta de vínculos con la empresa.

"Frente a un reducido núcleo privilegiado de trabajadores altamente calificados, por lo general, ligados a industrias exportadoras y de capital transnacional. Los ajustes en el aparato estatal y las quiebras de un importante número de empresas medianas y pequeñas produjeron sobreoferta de la fuerza de trabajo, incremento del desempleo, de la producción marginal y el crecimiento notable del sector informal de la economía" (Noriega, 2000: 101)

Como veremos más adelante con los/las maestros/as de educación secundaria, sus condiciones laborales se fueron deteriorando a tal grado también, que se pueden equiparar a las de los trabajadores no calificados, sobre todo en las maestras/os que ingresaron a laborar, a

mediados de la década de los 90, en que sus contrataciones se establecieron con otras condiciones menores, que en décadas anteriores.

2. Implicaciones de los cambios económicos en la educación secundaria

Para esta época, la organización de la educación secundaria ya se había hecho mucho más compleja a diferencia de cuando se fundó. En 1981 surge la Subsecretaría de Educación Media, de la cual dependen: la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Secundaria Técnica Básica (DEGEST) y la Unidad de Telesecundaria. Este tramo educativo había crecido en sus diferentes modalidades. (Santos: 1998).

Para este momento, al nivel de secundaria se le consideró como una continuación de la primaria, y una etapa educativa para promover el desarrollo integral del educando y acercarlo con el sector productivo. Los tipos en que quedó constituido este nivel dependiente de la SEP son:

a) Modalidades de la educación secundaria

Escuelas de Educación Secundaria

En esta modalidad quedan comprendidas: las escuelas de educación secundaria que prestan sus servicios en los turnos matutinos y vespertinos para adolescentes; los planteles de educación secundaria para trabajadores que la demandan; y las secundarias particulares que operan con la autorización de la SEP.

Se define este tipo de escuelas como: instituciones orientadas a proporcionar educación general básica, esencialmente informativa. Los propósitos fundamentales son: "...promover el desarrollo integral del educando para que emplee en forma óptima sus capacidades y adquiera la formación que le permita continuar con sus estudios del nivel inmediato superior o adquirir una formación general para ingresar al trabajo". (SEP, 1982a: 2)

Para su gestión estas escuelas dependen de la Dirección General de Educación Secundaria de la SEP en el Distrito Federal. Mientras que para las entidades federativas su funcionamiento es operado por la Delegación General de la Secretaría de Educación Pública.

Educación Secundaria Técnica

Dentro de esta modalidad están incluidas, las escuelas secundarias técnicas pertenecientes a la SEP, y las particulares, de esta misma característica, incorporadas a esta última. Así mismo, para su organización, operación y supervisión, se hace mediante la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

Las escuelas secundarias técnicas tienen como propósitos: el desarrollo integral del alumno, tanto en lo individual como en lo social, por lo que es de carácter formativo; proporciona una instrucción tecnológica que les provee de elementos para acercarse al mundo del trabajo productivo; y finalmente, dota de bases para que los estudiantes continúen con sus estudios superiores. (SEP, 1982b)

La Telesecundaria

La Secretaría de Educación Pública desarrolló el proyecto de enseñanza secundaria por televisión, mismo que inició en 1964 durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz. El objetivo fue abatir el rezago de la educación secundaria en comunidades rurales, indígenas y semiurbanas por medio de una señal de televisión, en zonas donde no era posible el establecimiento de escuelas secundarias generales o técnicas.

En los primeros años se llevó a cabo un modelo educativo de telesecundaria que consistió en un trabajo de "teleaula". Los estudiantes recibían la enseñanza de los contenidos curriculares a través de un "telemaestro", al mismo tiempo el grupo tenía un coordinador que lo supervisaba. (SEP, 2011)

Para el año de 1980, se señala en el documento citado arriba, que en el contexto de la descentralización educativa, el proyecto de este servicio dio frutos importantes, debido a que los adelantos tecnológicos brindaron mejores posibilidades de transmisión, que propició una expansión importante en otras zonas del país.

En el periodo en que la escuela secundaria ya había adquirido una organización más compleja debido a su crecimiento, el Estado y la élite internacional impulsaron las propuestas básicas para la nueva forma de acumulación de la riqueza en manos del sector privado, contexto en que el sistema educativo de nuestro país experimentó cambios de deterioro presupuestal. En cifras más precisas, con respecto al presupuesto federal para la educación, en

el año de 1988, alcanza la cifra de 10 billones 120 100 millones de pesos. Tomando en cuenta el índice nacional de precios al consumidor base de 1978, se observa que el gasto educativo para 1988 equivale a 68 420 millones de pesos de 1978" (Martínez y Ordorika, 1993: 12) el descenso al presupuesto de la educación fue tal para el año de 1988, que llegó a ser equivalente al de diez años atrás, mientras que el costo de la vida había aumentado.

Particularmente el financiamiento para el nivel de la educación secundaria tuvo un desplome como sigue: "el presupuesto fue de 15 893 millones de pesos (de 1978) en 1982, y de 10 243 millones (de 1978) en 1988. (Martínez y Ordorika 1993: 12).

Durante este periodo, la crisis económica también tuvo efectos importantes en la detención del crecimiento de la población de maestros y de alumnos de la educación secundaria. Durante la década de los 70 hasta el año de 1985, el crecimiento de la población de maestros fue de 10 466 anualmente. En la segunda mitad de esta misma década, el crecimiento disminuye a 2079 profesores por año. El año más crítico se observa en 1989-90, en que esta misma población decrece. (Consultar Anexo 1, gráfica # 1)

En el caso de los alumnos, en este mismo informe, durante la década de los años 70 y primera mitad de los 80, el crecimiento de la matrícula fue de 205 149 anualmente, mientras que a partir del año de 1986 hasta 1990, el crecimiento disminuyó a 21 922.5 por año. (Consultar Anexo 1, gráfica # 2)

Frente a esta situación en que la crisis económica fue un factor importante que llevó al deterioro del sistema educativo y con ello la secundaria, el detrimento de las condiciones de trabajo de las y los maestros de secundaria no se hizo esperar, situación que reseño en seguida.

3. Deterioro del salario y protesta social de los/las maestras.

Como consecuencia de la reducción presupuestal que devastó el sistema educativo, uno de los efectos inmediatos fue el empobrecimiento del salario de las maestras/os. Durante las décadas de los 60 y parte de los 70, los profesores de secundaria llegaron a ganar casi el doble que los maestros de primaria, pero posterior a este periodo, las autoridades educativas se orientaron a comprimir el trecho salarial que había entre ellos (Sánchez y Corte, 2004).

“Comparativamente, el profesor de preescolar o primaria, dentro de un raquítico salario, gana más por hora trabajada, y cuando mucho atiende a dos grupos de alumnos (uno por turno), y en general con menor población que el de secundaria” (Fernández, 1987: 41).

Uno de los acontecimientos importantes que estuvo directamente ligado con el deterioro del salario y que fue parte del contexto de los años 80 en que muy posiblemente empezaba a dibujarse la decadencia institucional de la profesión docente, fue el movimiento magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación CNTE, que antecede y converge con el momento en que estalla la crisis económica de 1982. Desde antes de su creación, para el año de 1979, ya se observaban ciertas movilizaciones de maestras/os en varios estados del país: Chiapas, Tabasco, Guerrero, Cd. Juárez Chihuahua, Coahuila, y Durango, que tuvieron el propósito de resolver la difícil situación que experimentaban de bajos salarios y retraso en sus pagos, entre otros, de 120 000 profesores que desde un año atrás no se les pagaba su sueldo; el deterioro de las condiciones del ejercicio profesional; despidos y hostigamiento por parte de autoridades; incluso asesinatos. Ante estas variadas movilizaciones magisteriales que se venían dando en el país, los profesores/as de las Escuelas Técnicas Agropecuarias de Durango y Coahuila, hacen un llamado a los trabajadores de todas las entidades del país, para que conjuntamente se coordinen y luchen para acabar con tantas irregularidades y puedan debilitar el discurso demagógico del SNTE. De esta manera se hace evidente la necesidad de una coordinación nacional. (Salinas e Imaz, 1984)

Como respuesta a dicha convocatoria, los maestros/as llevan a cabo el Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, los días 17 y 18 de diciembre de 1979. Allí nació la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE):

“... izaba entonces la bandera del salario justo de los maestros y el arreglo de los rezagos en los pagos; pero principalmente propugnó la democracia sindical, lucha que la enfrentó con Vanguardia Revolucionaria (VR). Esta mantuvo desde 1972, por vía del consenso y más frecuentemente por la represión, el control del SNTE”. (Meneses. 1998: 105)

Éstos maestros/as organizados/as bajo una idea democrática realizaron importantes movimientos durante la década de los 80, como consecuencia del agravamiento de sus condiciones de trabajo a causa de la crisis económica, con las principales demandas de:

aumento salarial, puntualidad en los pagos, y autonomía de su organización sindical, por casi todo el país: Oaxaca, Puebla, Morelos, Chiapas, Querétaro, Sonora, Yucatán, Campeche, Chihuahua, Coahuila, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Tlaxcala, estados que constituyeron las sedes de numerosas protestas a través de paros y manifestaciones (Meneses, 1998) No es objeto de este trabajo detallar los procesos de dichos movimientos de lucha, pero si dejar claro, que constituyeron una expresión, entre otras, del deterioro de sus ingresos económicos y el deseo de reivindicar la autonomía de su organización sindical.

En sus orígenes la CNTE era una coordinación de movimientos emergentes, que surge impulsado desde abajo, se ha definido como:

“...una convergencia de núcleos de lucha que centraliza sus acciones en torno a la unidad de acción de sus demandas. Una organización que surge desde las asambleas de escuela y federa a los representantes surgidos del centro de trabajo.” (Hernández, 2011: 107)

Con relación al salario, a finales de los años 70 y la década de los 80, la CNTE sostuvo importantes movilizaciones que lograron aumentar el salario cuando este caía drásticamente. Entre los años de 1977 a 1979, el salario de los maestros sufrió un descenso vertiginoso. Pues bajo la política de topes salariales que establecieron, tanto las autoridades educativas como el SNTE, a los maestros y maestras se les mantenía por debajo de los aumentos nacionales de los demás trabajadores. No obstante, en el lapso que va de este último año al de 1984, el salario de ellos volvió a subir paulatinamente, gracias a los movimientos de lucha que mantuvieron los actores profesionales que componían a la CNTE. Así mismo, lograron también el descongelamiento de sobresueldos.

Para los años que van de 1984 a 1989, los salarios volvieron a caer de manera violenta, lo que significó una insatisfacción amplia de diversos sectores magisteriales, mismos que estuvieron dispuestos a resolver por medio de la vía sindical del SNTE. Sin embargo, la dirección de esta ruta oficial, estuvo subordinada a lineamientos gubernamentales, que consistieron en contener el salario a cambio de posiciones políticas. Aún y con esto, los profesores disidentes fueron persistentes en sus objetivos y lograron aumento salarial. “La cuestión salarial era delicada y estaba en el corazón de las movilizaciones...” (Hernández, 2011: 106)

Este movimiento ha sido muy complejo y de gran trascendencia durante este periodo, debido a la capacidad que tuvieron los/las maestras para organizarse, siendo que abarcó un amplio sector magisterial de nuestro país. De ninguna manera pretendo exponer aquí, una explicación cabal de este movimiento, solo quise dejar una evidencia de la importante relación que esto tuvo con el deterioro del salario, una de las condiciones de trabajo más importantes y fundamentales de cualquier trabajador, que se vio mermada durante este periodo.

4. Cambios en la Escuela Normal Superior (ENS), formadora de los maestros de secundaria

Los estudiantes de las escuelas normales combativas y de la Normal Superior, fueron aliados importantes que contribuyeron a dar fuerza y continuidad a los movimientos magisteriales durante estos años. Apoyaron las movilizaciones que realizaron los/as maestros/as, desde el año de 1979. Son numerosos los hechos que atestiguan lo anterior: albergaron en el Distrito Federal a los/las profesoras durante el periodo vacacional de dos meses, para no correr el riesgo de dispersarse, situación que afortunadamente para estas movilizaciones no se dio; la ENS fue sede de asambleas que la CNTE organizaba; y también sirvió para concentraciones temporales de miles de profesores, que requería la dinámica del movimiento; por último, del plantel de la citada institución, salieron contingentes importantes para realizar marchas o mítines. Así era la Escuela Normal Superior de los/las profesoras de secundaria, según lo muestran Salinas e Imaz (1984).

Por su parte Hernández (2011) plantea que en el periodo que transita de 1976 a 1982, la SEP metió a los y las profesoras estudiantes de la ENSM en una dinámica de desgaste, que si bien no consiguió apaciguar sus ánimos de lucha, a pesar de imponerles directivos de Vanguardia Revolucionaria. No obstante será en abril de 1983 y el 1ro de Julio del mismo año, en que se publican en el diario oficial dos notas que implicaron el fin de una época democrática de esta institución educativa. Por un lado, entre otras medidas, se descentralizan las especializaciones que se impartían en verano en la ENSM de la capital, en que se concentraban maestros y maestras de toda la república mexicana, y por otro lado, se destituye el cuerpo directivo que antes se nombraba democráticamente por la comunidad.

Lo anterior constituyó un duro golpe para este sector educativo. Pero no hay que olvidar que antes ya se había dado otro estacazo en contra de los estudiantes normalistas de la educación primaria, quienes parte de ellos continuaban su carrera profesional docente en la ENSM. Consistió en la reducción que la SEP hizo, del 50% de las contrataciones de maestros recién egresados de la Normal de maestros de primaria, durante el ciclo escolar 1980-1981 (Meneses, 1998) fue una medida lamentable. Aunque este hecho no incidía directamente en los maestros de secundaria todavía, creo que tendría consecuencias colaterales, porque fue un factor importante que contribuyó a la decadencia del normalismo¹, en que las autoridades educativas tuvieron una importante responsabilidad, porque motivaría a los jóvenes a inclinarse por otras profesiones diferentes, dejando de ser atractiva la carrera docente de nivel básico y por tanto del nivel de secundaria.

Pero no obstante el normalismo seguramente sigue representando para muchas maestras todavía un valor simbólico al cual se identifican con esta institución, como es el caso de la profesora Cristal² jubilada de la ENSM, que desea que cuando muera la entierren junto al árbol de ahuehuate que está en la entrada del edificio de la Normal Superior, por el gran cariño que le tiene a la institución. Pienso también que estos acontecimientos jugaron un papel importante en la decadencia de la institución de la profesión docente. Pues esta institución de formación profesional antes honrada, no únicamente lo era por su participación política democrática, sino también porque fue parte importante de la formación de una profesión socialmente prestigiada.

Este hecho deja ver también, como se dio dentro del sector de los maestros, el recorte al presupuesto de la educación, que serviría como una de las condiciones para promover los cambios que se avizoraban en la economía de nuestro país. Como consecuencia, los voceros del Movimiento Revolucionario del Magisterio, denunciaron la falta de maestros, la proporción de alumnos para cada maestro era elevada, de 47 a 1 respectivamente. Otro dato semejante es el

¹ El normalismo fue una corriente ideológica y política dentro del magisterio nacional que contribuyó fundamentalmente, a dar fuerza y continuidad a las luchas magisteriales. (Salinas e Imaz, 1984.)

² Reunión informal de profesoras y profesores, a finales del año de 2009.

siguiente: "...el grupo ideal a cargo de un profesor sería de 30 alumnos. En esos momentos, un maestro atendía a 50 o más educandos, con el consiguiente peligro de rebajar la calidad de la enseñanza" (*El universal*, 22 junio de 1982). Así mismo, evidenciaron la existencia de más del 50 % de escuelas unitarias en el interior del país, socialmente no se justificaba la limitación de contrataciones de los maestros, debido a que las necesidades educativas del país aún no se habían resuelto (Meneses, 1998).

5. Desprestigio de la profesión docente en secundaria

El escenario que se desenvuelve en este momento del deterioro del salario magisterial, que trae consigo las movilizaciones de los/las maestras, y la decadencia del normalismo, considero que fueron dos hechos importantes que contribuyeron al deterioro del valor social de su profesión. Schmelkes (1990), una profesión que no es bien pagada se devalúa ante la sociedad.

En estas circunstancias históricas, conforme lo plantea Sandoval (2002), la profesión del maestro de secundaria ha sufrido muchos cambios, como consecuencia de diferentes transformaciones: económicas, políticas y sociales. Se empezó a mermar la posición de prestigio de su formación, que estaba demostrada por los estudios superiores que realizaba en la Escuela Normal Superior, en que se formaba como especialista de una materia para la enseñanza en la educación secundaria, de esta manera, conservaba un rango superior al de primaria, tanto en estatus como en sueldo. Mas aparte, ser estudiante de este nivel, tenía la ventaja de obtener la seguridad laboral al terminar los estudios.

En cuanto al detrimento de su estatus académico de la profesión, éste profesionista de secundaria llegó a pertenecer "...al sector más devaluado del magisterio nacional (...)...ha resentido la pérdida del valor académico de su especialización cursada en la Normal Superior" (Fernández, 1987: 41). Mientras que la ocupación de profesor de nivel preescolar y de primaria han tenido un cierto ascenso en la escala profesional, puesto que su oficio se ha elevado al grado de licenciatura a partir de 1984, en que para su ingreso es requisito cursar el nivel medio superior, el especialista de secundaria no es reconocido en las universidades como un equivalente de licenciatura, ya que legalmente no se le otorgó esa categoría.

Frente a estas pérdidas de prestigio, estatus y seguridad laboral, aparecían en los diarios, ideas descalificadoras hacia los/as maestros/as. Durante el tiempo en que se redujeron las contrataciones de los maestros mencionadas arriba, la Unión Nacional de Padres de Familia declaró, "...que era necesaria una depuración del magisterio y urgió aprovechar ese recorte para dejar las plazas existentes a los merecedores de ellas". (Meneses, 1998: 103). Al respecto, otro indicio que desaprueba a los maestros en este tiempo, viene del Subsecretario de Educación, Arcadio Noguera, quien declaraba:

"...haberse perdido el ímpetu y la entrega característicos del magisterio, en otras épocas. En los años en que se fundó la Escuela Rural Mexicana, los maestros eran más entusiastas, si bien ahora estaban mejor preparados (*El sol de México*, 3 de octubre de 1981, en Meneses 1998).

Parece ser que las declaraciones desaprobatorias acerca de la calidad del trabajo docente, contribuyeron a la caída del valor social de la figura de maestra/maestro que antes tenía.

6. Otras condiciones de trabajo que descendieron

a) Detrimento en la formación y actualización magisterial

En cuanto al factor académico, como entorno de sus condiciones de trabajo, los maestros han empezado a operar en condiciones materiales y sociales que obstaculizan el buen desempeño de su trabajo profesional, de lo cual nos interesa destacar que: el maestro realiza su trabajo en forma aislada sin asesoría pedagógica, a pesar de que existe una instancia que debería cumplir esta función de indicación, la que se orienta sin ser su objetivo fundamental, más a la actividad administrativa rutinaria; la formación del magisterio es deficiente, los sistemas de actualización no se observa que hayan contribuido a preparar al maestro para enfrentar los problemas cotidianos que actualmente surgen en la escuela. En síntesis, "...los maestros no están siendo formados ni actualizados para establecer relaciones pedagógicas sanas con sus alumnos, a pesar de que se sabe que en ellas reside una parte importante de la explicación de su deserción." (Schmelkes, 1990: 17)

Una muestra de lo anterior, es lo que se refiere al ámbito del currículo. Para estas fechas prevalecían dos tipos de planes de estudio: por asignaturas y por áreas, desde 1974 que se

implantó este último, las maestras/os no habían recibido una formación con este modelo, dado que la Escuela Normal Superior seguía con su antiguo plan de formación únicamente por asignaturas, "...se echaba de menos, en muchos maestros, la actualización y mejoramiento profesional apropiados, deficiencia evidente en una enseñanza orientada por criterios estrechos, que concebía al alumno por mero receptor de información." (Meneses, 1998: 245) No existía una correspondencia adecuada entre la formación de la Escuela Normal Superior y las nuevas necesidades que se habían creado en algunas escuelas secundarias, al poner en marcha un plan de estudios por áreas.

Otro elemento que se vincula al deterioro en la formación y actualización de las/los maestros, es la pérdida de la autonomía en la realización del trabajo docente. La profesora/or cada vez participa menos en el diseño de lo que debe enseñar, como es por ejemplo la organización de los contenidos de enseñanza.

"Esta pérdida de autonomía genera lo que denomino una formación de técnico de aula, que padece un síndrome de aplicador de recetas y que espera tener a la mano el recetario más reciente, lo que lo limita para incorporar su experiencia a la de otros y lograr su realización profesional. Se ha convertido a los trabajadores de la educación, sobre todo a los de educación básica y media, en trabajadores con muy poca autonomía y el maestro lo ha asumido como algo natural" (Campo, 1990: 11).

En el sentido anterior, las/los docentes han sufrido el deterioro de la formación y actualización para el ejercicio de su profesión y la autonomía de su trabajo, esta última no se puede ejercer sin las herramientas profesionales que brindan las primeras.

b) Empobrecimiento de materiales de apoyo

En cuanto a los materiales de apoyo que requieren los maestros/as para la enseñanza, por un lado, en las secundarias técnicas se truncaba el abastecimiento de herramienta, maquinaria y mobiliario, así como la manutención de las instalaciones. Lo mismo sucedía en telesecundaria, se desatendía, "...el mantenimiento de los aparatos receptores, los materiales didácticos y la preparación del personal docente." (Meneses, 1998: 245), situación que ha de ser poco satisfactorio para el profesor en el ejercicio de su enseñanza y para los alumnos en su aprendizaje.

El estado del deterioro de las condiciones de trabajo de los maestros de secundaria, al que se había llegado finalizando la década de los 80, empieza a ser revelado, no son pocos los investigadores que muestran a la educación básica, incluida en esta a la escuela secundaria, como un panorama desolador. No se observa que repunte hacia el mejoramiento de su servicio educativo, ni de las condiciones de trabajo de los maestros que se desempeñan en este nivel. En un diagnóstico realizado al finalizar esta década, entre otros problemas importantes, se señala la pérdida de la importancia social y la disminución en la prioridad política de la educación básica.

“La educación ha perdido su capacidad de fungir como canal de movilidad social.

- Se ha devaluado el valor de la educación en el mercado de trabajo.
- Se desvaloriza el papel del maestro en la sociedad. Un indicador de esto es la pérdida del poder adquisitivo de su salario durante el último sexenio.
- Financieramente pierde sentido. En efecto, la participación del gasto educativo de la federación en el producto interno bruto descendió del 3.9% al 2.6% entre 1982 y 1987.
- La proporción del gasto federal dedicada al sector educativo disminuyó, a su vez, del 7.5% al 3.0% durante el mismo lapso. (...) El gobierno federal ha perdido capacidad de decisión en materia educativa a favor de la cúpula dirigente del SNTE.” (Schmelkes 1990: 14-15)

Aunado al deterioro de las condiciones de trabajo de los maestros de secundaria dichas arriba, para este momento se han sumado otras más.

c) Doble jornada y sobrecarga de trabajo

Los maestros de la escuela secundaria también se enfrentan a la sobrecarga de un trabajo que se desvía de su función fundamental que es la enseñanza, disminuyendo la calidad de la misma.

“Muchos maestros viven una especie de doble jornada simultánea, es decir, tienen suficientes tareas como para llenar dos jornadas de trabajo, pero las tienen que hacer dentro de una sola jornada; entonces lo que se genera es una gran cantidad de estrategias para balancear estas dos cosas a la vez dentro del aula; estar enseñando y también estar resolviendo los problemas de documentación burocrática, los problemas de atención a los padres, los problemas de conservación y mantenimiento, la operación real de la escuela, cooperativas, etcétera o bien el problema de esta doble jornada se resuelve en el exterior de la jornada pagada, es decir, llevar trabajo a su casa, preparar las clases por la tarde, los fines de semana. Esta gran cantidad de trabajo que no cabe dentro de la jornada entre el tiempo de trabajo con los niños y lo que pueden aprender y, sin embargo, raramente se plantea esto desde la visión institucional que lo está produciendo. De ahí se desprende la estrategia de desburocratizar el

trabajo del maestro y rescatar el tiempo para poder dedicarlo a la tarea central que es la de la enseñanza." (Schmelkes, 1990, enero-febrero: 28)³

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Quiroz (1992), señalan que las condiciones de vida son desgastantes para los maestros debido al aumento de trabajo que se han impuesto en esta carrera por querer tener o conservar un buen nivel de ingresos: los docentes buscan aumentar horas de clase en la secundaria, sin renunciar a su trabajo como maestro de primaria en la que tiene plaza, lo cual significa atender un número muy alto de alumnos.

d) Desgaste psicológico

Como resultado de este trabajo excesivo y variado que realiza el maestro, alejado de la dedicación de un tiempo razonable a su trabajo esencial, ya se asomaba para este momento, algún comentario acerca del desgaste psicológico que sufre el profesor y que dificulta su interés por participar colectivamente en los problemas educativos, entre otros factores. Al respecto, del Campo (1990) alerta, que se requiere hacer estudios que den cuenta de este proceso, dado que se presume, agotamiento mental semejante al de las trabajadoras de los servicios, como es el caso de las telefonistas, que tienen que trabajar su jornada completa con un aparato que les provoca malestar en los oídos en situaciones de gran tensión.

Ante las nuevas dificultades que los maestros de educación básica, concretamente los de secundaria, enfrentaron como consecuencia de las pérdidas que tuvieron durante esos años, Schmelkes (1990) propone, que es preciso atender a retos importantes como: un aumento salarial efectivo acompañado necesariamente de una eficaz actualización que le permita resolver con éxito los problemas que le plantea su quehacer docente, para realmente hacer efectivo ese aumento en el ingreso. Estos factores constituyen estímulos adecuados que pueden inducir el camino hacia la calidad y la revalorización social del magisterio.

³ Con respecto a lo anterior, me ha tocado observar a maestros calificar una montaña de exámenes durante una reunión familiar o bien de amigos.

En este contexto, en que las condiciones del trabajo de los maestros han venido a menos, surge la idea de la dignificación del trabajo magisterial, como un factor que es preciso retomar y apreciar nuevamente de manera positiva en la sociedad. Sobre todo porque, para cumplir con los objetivos de educar a los jóvenes adolescentes, el maestro debe constituir una figura fundamental de autoridad y de aceptación social. La dignificación magisterial está asociada, si a mejorar las condiciones salariales pero también la calidad de la enseñanza.

“El maestro es un profesional de la docencia; es, por tanto un actor activo, creativo y responsable dentro del sistema educativo. Debe poder apropiarse de su espacio de trabajo, tener la libertad de diseñar las mejores formas de lograr los objetivos, poder responsabilizarse de la relevancia del aprendizaje. Y en este esfuerzo debe ser debidamente estimulado tanto por la satisfacción que un trabajo de calidad le reportará en forma personal, como laboral y económicamente” (Schmelkes 1990: 20)

El bienestar del profesor es coherente con la realización de un trabajo autónomo y creativo, para decidir su planeación, realización y valoración del mismo. Así también como contar con unas condiciones adecuadas, entre otras, un salario que le permita vivir mejor e invertir su tiempo en la actividad docente sin tener que trabajar en excesos de agotamiento para cubrir sus ingresos.

Estas condiciones de trabajo del magisterio que se venían agravando a lo largo de una década, algunas de ellas son consideradas veladamente por el gobierno federal y las autoridades educativas, en el establecimiento de la reforma educativa que estaba por llegar. En que considera entre otras acciones importantes, la revalorización de la función magisterial y el mejoramiento del ingreso salarial de los maestros/maestras. Considero que es la respuesta oficial ante la desvalorización de la profesión docente.

7. El Programa de Modernización Educativa (1989-1994) y la revalorización magisterial

El panorama económico y social del país, en que se estableció la reforma de Modernización Educativa 1989-1994, constituyó un escenario desolador, debido a que la economía del país no logra estabilizarse. El salario mínimo continúa un camino de deterioro, como se muestra en el siguiente cuadro 1.

Las desigualdades sociales también se hacen notorias. Los hogares pobres aumentan en número, pasaron "...de 36% del total en 1994, a 43% del total de la población del país en 1996" (Tello: 2007: 654).

CUADRO 1:
Descenso del salario mínimo 1988-2000

SALARIOS MÍNIMOS 1982 = 100%		SALARIOS MÍNIMOS 1982 = 100%	
1988	48.3	1995	37.5
1990	46.2	1996	35.7
1991	46.0	1998	34.1
1994	44.1	2000	30.9

Fuente: Tello, 2007:645

Para continuar con el establecimiento del modelo neoliberal, durante este sexenio se permitió la desincorporación de diversas empresas del estado. Se desconcentraron alrededor de más de doscientas empresas, entre ellas: Teléfonos de México y filiales, Altos Hornos de México, CONASUPO, y otros (Zapata: 2005) De esta manera, el Estado va perdiendo su poder económico y entre otros sectores, debilita a los programas sociales. En el plano educativo, un indicador lo constituye, el crecimiento del rezago educativo durante los años que van de 1985 a 1995. En un periodo de diez años, la población de alumnos que no concluyeron su primaria o secundaria ha ido en aumento, como se muestra en el siguiente cuadro.

CUADRO 2:
Rezago educativo acumulado.

AÑO	SIN PRIMARIA	SIN SECUNDARIA	SUMA= 100%
1985	1'653, 147 (55.1)	1'344,918 (44.9)	2'998,065
1990	5'576,467 (55.5)	4'846,496 (46.5)	10'422,963
1995	7,723,046 (50.7)	7'498,810 (49.3)	15'221,856

Fuente: México Educativo Revistado. Datos de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP

En este contexto de transformaciones de la sociedad, que impactaron de manera desfavorable en los profesores/as, Salinas de Gortari presidente en turno, estableció nuevas políticas educativas concretadas por un lado, en el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, en el que se señala la necesidad de innovar el sistema educativo.

“Ante el desarrollo de la ciencia y avance tecnológico, así como las nuevas características que adopta el sistema productivo y comercial a nivel mundial, la educación de nuestro país, acoge este mismo sentido; se le considera como el vehículo que hará posible introducir a México a la modernización, y de esta manera tener presencia y ser competitivo frente a otras naciones”. (Poder Ejecutivo Federal, 1989: XIV).

En el entorno de las nuevas tendencias de la política educativa durante este sexenio, se concibe a los maestros/as como aquellos agentes imprescindibles de los cambios, se los llama a participar para lograr la transformación en el sistema educativo que haga posible la modernización del país, el discurso gubernamental dice: “Invito a todos, principalmente a los maestros, a renovar su misión transformadora; a reafirmar su apostolado por la niñez y la juventud mexicanas, haciendo del momento educativo la gran modernización de México”. (Poder Ejecutivo Federal, 1989: XV). Aunque dicho programa presenta un diagnóstico de nuestro sistema educativo, no existe un apartado que muestre el estado de deterioro en que para estas fechas se encontraban las condiciones de trabajo de los maestros de la educación básica y media.

En esta iniciativa del gobierno federal, las acciones que contempla el Programa de Modernización para los maestros están orientadas a la necesidad de reconocimiento profesional; e implementación de ciertas medidas de promoción que incidan en mejores condiciones de vida, formación y actualización.

En el marco de la víspera de la puesta en marcha del Programa de Modernización Educativa, se da a conocer una interesante encuesta realizada a los maestros de preescolar, primaria y secundaria en diferentes zonas del Distrito Federal, que revela entre otros aspectos, la forma de pensar y de sentir acerca de sus condiciones de trabajo y de la reforma educativa que estaba en puerta. Los resultados de esta investigación que llevó a cabo Reyes (1990), son los siguientes: en su gran mayoría, los maestros de esta población manifestaron el problema

del bajo salario que tiene su profesión, y la ausencia de libertad y respeto a su trabajo, que es consecuencia de la presión intolerable que ejerce la autoridad con sus exigencias de trabajo administrativo, burocratismo e ignorancia, en el terreno académico.

A juzgar por estos resultados, los profesores tienen los conocimientos profesionales que les permiten hacer una valoración de las herramientas indispensables para realizar su trabajo docente, entre otros aspectos destacan: la urgente necesidad de actualizar los libros de texto y el currículo, en el nivel de secundaria, pues se cuenta con un plan cuyos contenidos son obsoletos; la carencia de la investigación educativa que no contribuye a producir conocimientos para enriquecer alternativas que mejoren los escenarios educativos; falta de especialistas, las clases que no motivan a los alumnos, etcétera. De esta manera, los maestros son críticos consigo mismos, expresan la urgente necesidad de profesionalizar la función docente.

Otros problemas que plantean los maestros de este estudio son: la carencia de mobiliario adecuado, el mal estado de las aulas, la falta de material de apoyo y el exceso de alumnos y grupos que atender sobre todo en la educación secundaria.

Con relación a los cambios que se avecinaban durante este periodo, a partir del Programa de Modernización Educativa, la mayoría de los profesores que participaron en esta encuesta, expresan un malestar por la exclusión que se hizo de ellos en el diseño de dicho programa, son numerosos los comentarios al respecto, entre otros: "En dicho plan se ha eliminado el sudor normalista que a través de nuestra vida independiente ha sido el sector responsable de nuestra educación" (Reyes, 1990: 8). En menor grado existen otras opiniones diferentes, como el hecho de la necesidad de prepararse mejor para tener participación en el diseño de los programas y sobre todo considerar la riqueza de la experiencia de su trabajo docente.

Para poner en marcha el Programa de Modernización Educativa en el nivel básico y de educación normal, en mayo de 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el que suscriben el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las Entidades Federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El propósito de este acuerdo es establecer acciones concretas para conducir la modernización educativa en el nivel básico.

Para lograr que la educación responda a todas estas atribuciones que se le imputan, este acuerdo plantea la necesidad de extender la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación a través de una estrategia que incluye. "...la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revalorización de la función magisterial". (SEP, 1992: 3)

La revalorización del magisterio constituyó la iniciativa que las autoridades educativas establecieron para dar respuesta a la imagen quebrantada de los maestros desde hacía décadas, sin que este hecho fuera reconocido abiertamente. En este rubro se le otorga al maestro un lugar especial, aprecia los quehaceres fundamentales que realiza para la educación de los individuos y lo concibe como el agente imprescindible de los cambios.

"El protagonista de la transformación de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es el quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado." (SEP, 1992: 17)

a) Carrera magisterial

La iniciativa de la revalorización magisterial comprende seis aspectos: "...la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial (CM), y el aprecio social por su trabajo." (SEP, 1994a: 17)

Dentro de estas acciones que pretende llevar a cabo el gobierno federal con el propósito de revalorar la función de los maestros, la carrera magisterial, dada a conocer oficialmente el día 15 de enero de 1993, constituye una de las iniciativas oficiales, que ha recibido especial atención por parte de diversos investigadores, debido por un lado: a que representa un mecanismo innovador en que nunca antes se había reconocido el trabajo docente, ligado al aumento de sus ingresos mediante un esfuerzo individual, a diferencia de otras épocas en que el ascenso salarial era masivo. Y por otro lado, también representa una decisión compartida por otros países, con sus modalidades específicas, no siendo exclusiva de México. (Fernández, 1997: 218)

Mediante este mecanismo, en la medida que los profesores cumplieran con una serie de requisitos de preparación académica, aumentarían sus ingresos salariales independientemente del escalafón organizado por categorías de puestos y por antigüedad. Es decir, un profesor frente a grupo podría estar muy por encima, en términos salariales, de un director de escuela.

Un factor importante que se desprende de todo lo anterior, es la atención que se da, en esta estrategia de CM, a los aspectos que se relacionan directamente con factores subjetivos de los profesores y que vienen implicados en lo siguiente:

“...incrementar la demanda vocacional por la carrera normalista, (...) hacer viables la superación de la autoestima profesional, (...) el sentimiento de seguridad y la actitud de superación de forma tal que generen, a su vez, la revitalización de la imagen del maestro como eje dinámico del proceso educativo: rescatar la espontaneidad e intensidad de la relación maestro-alumno-padre de familia”. (SEP, 1994b: 2)

El propósito de Carrera Magisterial, es el arraigo y la motivación de los profesores en la escuela, así como, mejorar la calidad de la educación y la condición social del maestro. En este mismo acuerdo se define a CM como:

“...un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que los maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial” (SEP, 1992: 21).

Dentro de lo cual quedan comprendidos los maestros de secundaria de gozar de este estímulo, debido a que se declaró la obligatoriedad en este nivel con la reforma de modernización educativa.

Conforme se va definiendo el programa de CM, se van ampliando los tipos de sujetos a los cuales va dirigido, con el tiempo no únicamente serán los maestros frente a grupo los únicos beneficiados, también se encuentran los directivos, de apoyo técnico pedagógico y los maestros comisionados en el SNTE. (Fernández. 1997: 222) Pero al mismo tiempo ha quedado restringida desde un principio, la participación de los maestros frente a grupo, ya que solo pueden participar aquellos con mayor seguridad laboral. Quedando fuera: los maestros de escuelas particulares; los profesores que aun perteneciendo a la educación pública, están afiliados a sindicatos locales del Estado de México, Puebla y Veracruz; y por último, los

maestros que en épocas de expansión del sistema educativo, fueron habilitados y contratados como profesores sin cubrir la escolaridad requerida.

El sistema de evaluación de CM, se compone de cinco factores a considerar para el proceso de evaluación: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización, capacitación y superación del magisterio y desempeño profesional. (SEP, 1994a)

En el entorno en que se daba a conocer Carrera Magisterial, como una medida para revalorizar la función de la profesión, al mismo tiempo acontecía en el país un alto índice de desertión de los maestros: 180 000 maestros, 20 % del total de la matrícula docente a nivel nacional, toda vez que estos solicitaron licencias o permisos para dedicarse a otro tipo de actividades mejor remuneradas. El SNTE encontró que en Chihuahua, Guerrero, Durango, Oaxaca y el Estado de México, la situación era más crítica, pues ante los bajos salarios y la falta de incentivos, los educadores habían optado por abandonar la docencia para desempeñar otras actividades, principalmente comerciales. (Meneses. 1998)

Relacionado con lo anterior, otro de los problemas que experimentaron otros docentes durante este periodo, fue la variedad de funciones que tuvieron que desempeñar para completar sus ingresos, veamos los siguientes ejemplos.

“...aproximadamente 70 % de los 38 mil maestros que existen en Tamaulipas, desempeñan trabajos extra para poder subsistir, como consecuencia de los bajos salarios percibidos, aunque el problema es generalizado en casi todo el país, en Tamaulipas cerca de 27 mil maestros tienen dos y hasta tres trabajos para poder subsistir. Los maestros trabajan como comerciantes, chóferes de vehículos de transporte urbano y hasta vendedores ambulantes. Así mismo, en Querétaro, cuando menos 50 % de los 12 mil maestros que laboran en la entidad, se dedican a otras actividades” (Meneses, 1998: 103)

A una distancia de más de diez años de haberse establecido CM, al parecer esta acción de política que puso en marcha el gobierno, ha sido ampliamente cuestionada, debido a que generó grandes diferencias y competencias entre compañeros/as al interior de las escuelas: Así mismo, no se ha podido elevar la calidad de la educación, debido a que el desempeño de los alumnos no ha mejorado. (Alcántara, 2007)

b) Obligatoriedad de la educación secundaria

Otro cambio importante que trajo consigo la Reforma de Modernización Educativa para la educación secundaria, fue la modificación al artículo tercero constitucional, en que se decreta la obligatoriedad de este nivel, el 5 de marzo de 1993, pasando a formar parte de la educación básica. "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios - impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y secundaria son obligatorias" (SEP, 1993)

Conforme a esta medida surgen las críticas, hacer obligatoria la educación secundaria, implica considerar varios factores, sin lo cual ese anhelo no podrá cumplirse.

"... el promedio de escolaridad de la población de nuestro país apenas llega a los siete años (primero de secundaria); muchos jóvenes viven en condiciones socioeconómicas adversas y otros viven marginados en poblaciones que ni siquiera tienen escuelas. Ante esto, es urgente poner en marcha programas que apoyen a los adolescentes con bajos recursos económicos, dentro y fuera de la escuela: que se les dote de una alimentación sana y un ambiente que incluya mejores condiciones de vida físicas y mentales para su aprendizaje; así mismo crear medidas acertadas para disminuir la deserción en la escuela secundaria." (Caballero, 1995)

El decreto de la educación secundaria obligatoria no solo se topa con el hecho de que muchos jóvenes carezcan de condiciones adecuadas para cursar con éxito el nivel de la educación secundaria. También habría que preguntarse si el deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado (disminución del salario, la precariedad en las contrataciones laborales, la falta de actualización y formación profesional entre otras) constituye el mejor escenario para la realización del mencionado decreto.

c) Planes y programas de educación secundaria

Los cambios a los planes de estudio en secundaria, constituyeron otro factor que planteó el ANMEB. Consistió en la reestructuración por asignaturas, desapareciendo el sistema por áreas. Se hacen reacomodos conforme a las horas dedicadas a cada materia, los grados en que se debería impartir y los contenidos, entre otros cambios, sin embargo no se desarrolló una propuesta curricular más amplia y profunda como sucedió en primaria.

8. Leve recuperación presupuestal en la educación básica.

Una vez que se ha impulsado la reforma de modernización educativa de 1992, a la que le antecedió una década de empobrecimiento permanente en el presupuesto educativo, producto de la crisis iniciada en los ochentas, hubo una ligera recuperación del gasto público para programas sociales, entre ellos en educación, pero jamás se llegó al grado de crecimiento que iba sosteniendo antes de la crisis. "En cifras deflactadas, calculadas por Ulloa, los recursos provenientes del PIB que se asignaron a la educación fueron de 3.3 para el año de 1989, a 3.5 en 1994" (Noriega, 2000: 137)

Aunque existió una leve recuperación para asignar presupuesto al sector social, la riqueza del país cada vez se esfumaba más. "Con la privatización de las empresas públicas lo que se puso en venta, para beneficio de algunos particulares fue la riqueza de la Nación que el Estado administraba" (Tello, 2007:)

Los salarios de los maestros también se incrementaron como resultado de la lucha magisterial que sostuvieron durante el año de 1989, no obstante, el aumento "no logró compensar la pérdida acumulada desde 1982. En 1994, los maestros alcanzaron como ingreso mensual 2.5 miles de nuevos pesos constantes de 1978, cifra aún lejana de los casi 4.2 miles de esos mismos pesos, que obtenían en 1982" (Noriega, 2000: 146)

En esta intrascendente recuperación poco duró el gusto. A poco tiempo de iniciado el gobierno de Zedillo (1994-2000), los indígenas de Chiapas declaran la guerra en contra del gobierno. Surge otra inestabilidad económica en el país, una intensa y cuantiosa fuga de capital privado que mostró de esta manera su falta de solidaridad con la nación. Uno de los indicadores que hace evidente este desequilibrio es el que se refiere al crecimiento de los hogares pobres, los cuales pasaron del 36% en 1994 al 43% del total de la población en 1996 (Tello, 2007:)

Cuatro años más tarde, mediante diversas encuestas que Pescador (1998) analiza, se observa cómo, ante un panorama devastador, las/los maestros van perdiendo la esperanza de obtener un mejor salario, más de las tres cuartas partes de profesoras y profesores opinan que observan inviable que su salario y sus prestaciones vayan a mejorar con el tiempo. Así mismo

una gran mayoría de docentes y público en general, piensan que el salario de profesores es bajo en comparación con otros profesionistas.

a) Las otras condiciones de trabajo

Se pensó que para lograr la obligatoriedad en secundaria, era fundamental mejorar las condiciones salariales y profesionales de los/las profesoras. Así se podría entregar con fervor al ejercicio profesional de la docencia. El maestro no es el único responsable para lograr un profesor con una imagen distinta, tanto el Estado como la sociedad deben estar vinculados en esta tarea (Caballero, 1995)

De la misma manera, a un año de distancia, en que se establece la reforma educativa, Quiroz (1994) plantea que las condiciones de trabajo en las que se desempeñan los maestros no ayuda a una práctica docente adecuada, que contribuya a disminuir la reprobación. Los bajos salarios de los maestros, su contratación desventajosa que ya para estos años se evidenciaba: la mayoría por horas clase, la fragmentación de su tiempo entre una gran cantidad de grupos y alumnos, 15 y 750 respectivamente en el Distrito Federal. Así mismo, este investigador citado considera que mientras no se transforme esta situación, los maestros/as difícilmente podrán disminuir la reprobación, a pesar de los esfuerzos que realizan por superar su trabajo aún en estas condiciones. Existen muchos factores ajenos a las posibilidades de los maestros, que están implicados y conducen al fracaso escolar.

A mediados de los 90, en el 2º Congreso Nacional que organizó el Colegio de Profesores de Educación Secundaria, se visualizaban otros problemas importantes, que la reforma de modernización educativa hasta ese momento no había atendido, la formación y actualización profesional de los maestros de secundaria todavía quedaba en deuda, debido a que existía un 53 % de profesores sin una formación ni actualización pedagógica (Lescieur, T. 1995). Al respecto, otra fuente señala, que desde hace algún tiempo, ingresaron profesionistas de origen no normalista, a falta de maestros en secundaria, y que la deficiencia en su formación psicopedagógica afecta el nivel académico de la enseñanza, de manera más concreta se presume que. "...entre 70 y 80% de los 249 943 profesores de secundaria, carecen de título de la Normal Superior". (Díaz de L. 1995: 42).

Otro problema más que se señala en dicho Congreso Nacional, es el alarmante rezago educativo que para ese periodo existía.

“De acuerdo con la Estadística básica del Sistema Educativo Nacional 1994 - 1995, la educación secundaria tuvo una matrícula de 4 414 473 alumnos, 72 549 más que en el ciclo lectivo anterior; sin embargo, dos millones de niños en edad de ingresar a la secundaria aun no acceden a ella (...) Así mismo, otro grupo de población que tiene doce años y más, en el cual queda incorporado el grupo anterior, carece de este tipo de enseñanza y representa poco más de 31 millones de personas” (Díaz de L. 1995: 41).

De esta última cifra el 22.10% son adultos de 25 años en adelante. (INEGI; 1995)

En síntesis, los problemas que para este periodo presenta la educación secundaria son variados: aún no se puede hablar de una total masificación escolarizada; existe deterioro en la calidad educativa, desigualdad, ineficiencia, falta de contenidos de aprendizaje significativos, bajo aprovechamiento, entre los más señalados.

b) Los derechos humanos

Un acontecimiento internacional que considero tuvo importantes repercusiones en el sistema de educación básica de nuestro país, sobre todo en el curso de los años siguientes, fue que entró en vigor la Convención sobre los Derechos del Niño, el 2 de septiembre de 1990. La cual fue ratificada por México al igual que un gran número de Estados del mundo. En dicha convención, los Estados partes se comprometen a tomar en cuenta las medidas necesarias, para poner en práctica todos los derechos que se encuentran reconocidos en dicho documento. (Leah, L. 1999).

En la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en el año de 1993, se establece como uno de los resultados, la recomendación a los Estados para que elaboren un plan de acción nacional, en la promoción y protección de los Derechos Humanos, esto queda establecido en el Programa de Acción de Viena. En este evento, México adquiere el compromiso de crear un Programa Nacional de Derechos Humanos el que será concretado diez años después.

En la Declaración de los Derechos del Niño, se señala que "... el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento" (UNICEF, 1990: 18)

En el mismo documento antes referido se menciona en la parte 1. Artículo 3, que:

“1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada”. (pag. 18)

Es importante citar lo anterior, porque estas medidas legítimas, establecidas para garantizar la seguridad, un desarrollo integral y satisfactorio de la infancia de los seres humanos, son elevadas al rango legal, en que el estado se compromete al cuidado y protección de los y las niñas, mediante las personas responsables de su protección ante la ley, como es el caso de los/las profesoras. Este marco normativo y su puesta en marcha de los derechos humanos de las niñas/niños, como se verá más adelante, constituirán un referente importante en el malestar docente.

9. La situación de la Educación Secundaria y sus actores. (2000 - 2007)

Al llegar a la primera mitad de la década del 2000, en la economía del país no se observa - desde el año de 1982 en que aconteció la crisis económica con la llegada del neoliberalismo -, una estabilidad que refleje el beneficio del nivel de vida de la población. Los salarios no se recuperan continúan a la baja, así como se amplía más la desigualdad social. (Zapata, 2005)

La imposición de dos décadas del neoliberalismo dejan un saldo de:

“...escaso crecimiento económico; creciente desigualdad en la distribución del ingreso y la riqueza; abrumadora pobreza y lamentables condiciones de existencia en, por lo menos, la mitad de la población; reducidos ingresos fiscales, que soportan un gasto público raquítico; pocas oportunidades de empleo bien remunerado, estable y seguro; crecimiento de la informalidad en el mercado de trabajo y migración masiva a Estados Unidos, ante la falta de oportunidades.” (Tello, 2007: 631)

Entrando el año 2000, la desigualdad se puede observar en cifras "...10% de los hogares en México (los más pobres) contaban con sólo 1% del ingreso total del país. En cambio, más del 43% del ingreso total lo absorbía 10% de los hogares más ricos" Tello, 2007: 645

Investigadores coinciden en la idea de cómo el país entró en un proceso de retroceso, tanto en su economía como en el agravamiento de procuración del bienestar de la población, a raíz de la entrada del neoliberalismo en México. Uno de los sectores más afectados lamentablemente ha sido el educativo.

a) Salario y carrera magisterial

A la llegada del año 2000, el panorama de los maestros de educación básica, principalmente los pertenecientes al nivel de secundaria no mejora, al contrario al parecer, sus condiciones de trabajo continúan en reflujó, en que los maestros avanzan hacia la proletarización cada vez mayor de su trabajo, ya que se enfrentan a, "... la intensificación del trabajo, reducción de los salarios reales, un sentido de la pérdida de dignidad y un desafío fundamental contra la organización profesional" (Torre: 2006, 267)

En lo que corresponde al salario, las formas de pago al trabajo docente se han modificado desde los años 90, como se ha señalado antes, en que éste se decidía con base en una negociación colectiva y la participación de los sindicatos, quienes han ido perdiendo fuerza e importancia desde entonces. En el caso concreto de los profesores de secundaria, las prestaciones sociales que fueron conquistadas por parte de los sindicatos como: antigüedad, servicio médico, despensa, prima vacacional y otras, en la actualidad sirven para completar los salarios y algunas de ellas se han perdido. El salario de dichos docentes ha ido cayendo drásticamente desde las dos últimas décadas. (Sánchez y Corte, 2004)

Estas transformaciones también han llevado a conformar una nueva característica en las condiciones de trabajo de los profesores/as de secundaria: la estratificación y las diferentes maneras de contratación. No todos ellos reciben el mismo ingreso proporcional a las horas de trabajo. Actualmente, determinar el salario de los docentes de secundaria implica considerar una diversidad de elementos que hacen la tarea más compleja que antes: su antigüedad; el tipo de contratación, de base o interinato limitado y honorarios; las horas de trabajo contratadas

que pueden ser desde tiempo completo o bien de 3, 4, 6, o 25 horas; si pertenecen a carrera magisterial, solo pueden acceder a este tipo de estímulo los profesores de base, a su vez esto también depende de los recursos disponibles de la SEP, dadas ciertas negociaciones; y de la categoría que cada docente tenga asignada, mismas que son cinco. (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2006) Finalmente, las prestaciones también entran como un rubro que puede variar según cada profesora: "a) prestaciones establecidas por la Ley de los Trabajadores al Servicio del Estado b) quinquenios de antigüedad, c) Incrementos según la zona de trabajo, partidas por conquista sindical, entre otras" . (Sánchez y Corte, 2004: 25)

En casos más concretos, que pueden explicar cómo se fue dando la citada estratificación, los maestros que ingresaron a laborar a mediados de los 90 aproximadamente fueron contratados con otras condiciones laborales más precarias, diferentes a aquellos que se afiliaron a las secundarias en los primeros años de los 80, o incluso antes. Esto es, para los primeros su situación es la siguiente: "... una alta proporción de interinatos, la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas como una estrategia para ganar más con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender". (Sandoval, 2002: 148) A diferencia de los segundos, en que su salario había llegado a ser en algunos casos, casi el doble del sueldo base, trabajando por lo regular en un solo plantel y turno, gozando de seguridad laboral, e incorporadas a carrera magisterial. En este segundo grupo se ubican tanto normalistas, como profesoras de otro origen, universitario o técnico superior, mismas que al parecer han llegado a conformar una élite en los planteles. Pero presumo no será por mucho tiempo, debido a que ya están cercanas a la jubilación, y al parecer ya no existe posibilidad de contrataciones con las mismas condiciones que hace treinta años, en que en pocos años iban adquiriendo más horas hasta completar un tiempo de 42.⁴

Otro ejemplo lo constituye la investigación de Sánchez y Corte (2004), ellos señalan que el ingreso a CM, es la única posibilidad de aumentar el salario por encima de la inflación. De un total de 47 profesores encuestados adscritos a una secundaria pública de Tlaxcala, solo nueve son de tiempo completo, que equivale al 19 %, del total, mismos que perciben un sueldo de \$ 8

⁴ Extraje esta información de las entrevistas llevadas a cabo, en el levantamiento definitivo de los datos para esta investigación.

400 mensuales para el año de 2002. Mientras que para el resto de profesores que en promedio tienen la mitad de tiempo, ganarían el 50% de sueldo sin estar incorporados a carrera magisterial. Del total de profesores, solo 11 pertenecen al programa de CM; y de estos mismos, solo dos duplican su salario porque ocupan la categoría "C". De esta manera 27 profesores o sea el 59 % del total, están impedidos para entrar a CM, debido a que no cubren los requisitos administrativos que se requieren: estar basificados de preferencia en por lo menos 19 horas.

Años posteriores a la implementación de CM, en el marco de la Reforma Educativa de 1992, Pescador (1998) concluye, mediante un análisis que realiza de diversas encuestas realizadas a profesores, que existe un rechazo muy marcado de los docentes, a las políticas salariales y de profesionalización del magisterio. Es probable que este sentir de los trabajadores de la docencia, corresponda principalmente con la población de maestros que llegada a esta fecha no han podido entrar a carrera magisterial, quedando su salario rezagado.

b) Malestar de los/las maestras

A fechas actuales los profesores experimentan malestar en el trabajo, porque las crecientes demandas a las que tienen que responder, rebasa en mucho las capacidades y demás recursos con los que contaban para cumplir con su trabajo, a la llegada de estos cambios, y que el Estado no previó con políticas adecuadas de formación y actualización para los maestros, quienes atienden las nuevas dificultades, con grandes incertidumbres y desconciertos, que brotan ante las transformaciones de esta nueva era. "En el mejor caso, este trabajo se ha vuelto más difícil, y en el peor un tormento de tensión, enfermedad, desgaste o escape" (Torre, 2006: 268)

c) Problemas de la escuela secundaria de hoy en día

Inseguridad en las escuelas, adicción y violencia: Para el año del 2007 uno de los problemas que ya se hacían bastante notorios en el país fue el narcotráfico. El negocio de los estupefacientes ya se había arraigado con más fuerza en las escuelas de educación básica. Este ámbito al que concurren numerosos alumnos representa quizá una de sus fuentes más jugosas del mercado para la venta de estos productos.

Ante estos problemas que en el pasado no fueron inherentes de la educación básica, hoy en día se vuelven parte de ella, la respuesta frente a esto, por parte de la administración federal correspondiente al periodo (2006-2012), fue el Programa Nacional de Escuela Segura (PNES), dirigido a la Educación Básica (Zorrilla, 2008). Su implementación se destinó en las zonas con mayores índices delictivos. Es decir, en las capitales de los estados y los municipios con mayor concentración de habitantes.

Dicha medida se ha hecho operativa a través del Programa de Escuela Segura (PES), que tiene como fin, "Impulsar la consolidación de espacios seguros en las escuelas de educación básica como parte de la formación ciudadana encaminada a la prevención de riesgos asociadas al consumo de sustancias adictivas, la delincuencia y la violencia" (Zorrilla, 2008: 50)

EL programa fue sometido a una evaluación de diseño antes de su implementación. Dos de las debilidades identificadas por dicha valoración que consideré importante mencionar aquí son: que carece de un diagnóstico que fundamente la razón de ser del programa, para lo que se recomienda la elaboración del diagnóstico adecuado sobre la problemática detectada que aporte elementos, que apoyen y justifiquen la existencia del programa, así como orienten su diseño y operación. (Zorrilla, 2008)

Un panorama que puede mostrar parte del problema de adicción y violencia en las escuelas secundarias a falta de diagnóstico de este programa, es el testimonio de directores de escuelas secundarias plasmados en notas periodísticas. Uno de ellos advierte el riesgo en que se encuentra la comunidad de la escuela que dirige. Pues internamente este centro tiene alumnos que venden drogas, mismos que no están solos, tal hecho no puede ser denunciado por temor a venganzas o matanzas por parte de organizaciones criminales. La misma autoridad de la SEP, con una jerarquía mayor al director, no recomienda dicha denuncia. En una zona diferente, de mayor peligrosidad en Iztapalapa, otro director señala que encontró un paquete de droga en la escuela, acto seguido levantó un acta informativa, pero fue imposible dar seguimiento a tal hecho; ya que recibió amenazas de sufrir las consecuencias si no dejaba el paquete en un lugar indicado, el departamento jurídico de la Dirección General de Servicios Educativos, aconsejó al director que entregara el paquete para no meterse en problemas, de lo que así lo hizo. (La Jornada, 20-XI-2007: 49)

Experiencias de otros directores son similares. En otra escuela más, la autoridad confiscó una caja de cerillos que contenía droga, como respuesta, los narcomenudistas dispararon dos veces en la puerta de la escuela. Según uno de los directores, revela que estas y otras escuelas han tenido que negociar, "pactos de no agresión" y de "no venta de narcóticos" al interior de las escuelas, con grafiteros y narcomenudistas, para que no traspasen las paredes del plantel. Maestros y directivos piensan que el PES (Programa de Escuela Segura) es un "proyecto de gabinete que no da respuesta al principal problema que es la inseguridad". (La Jornada. 20-XI-2007: 49)

Por su parte la Secretaria de Educación del Distrito Federal, realizó un diagnóstico en 2000 mil 200 planteles, de los que en 700 de ellos se encontraron actividades ilícitas. Dentro de estos mismos se reportaron 400 con alta peligrosidad, y 200 en situación drástica por el aumento creciente de la violencia. Así mismo en 200 planteles la situación es muy severa debido a: la existencia del narcomenudeo, la creciente violencia de pandillas, los golpes entre mujeres. Específicamente el problema de la violencia afecta el aprendizaje de los alumnos y constituye un reflejo de lo que actualmente acontece en la sociedad mexicana, que se mezcla con la violencia intrafamiliar y la violencia que se da en el interior de las escuelas, señala la directora de evaluación de escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. (La Jornada. 7-VI-2007: 19)

Adolescentes de secundaria de la delegación Magdalena Contreras, revelan que en su entorno existe la venta de drogas, incluso mencionaron las modalidades: pastillas, polvo, dulces y hasta en pasteles. Esta situación no es exclusiva de esta delegación, sino de todo el Distrito Federal, en algunas zonas con mayor intensidad que otras. En las delegaciones donde hay más escuelas con problemas son: Iztapalapa, Tláhuac y Gustavo A. Madero. En síntesis, se consideró en este diagnóstico, dado a conocer por el titular de la SEP en el Distrito Federal, Axel Didriksson, que los problemas que enfrentan los adolescentes de secundaria hoy en día son: la violencia intrafamiliar, el alcoholismo, y la drogadicción. (La Jornada. 21-VII-2007: 42)

Otro problema identificado entre los adolescentes de secundaria por parte de la Secretaria de Salud (SSA), es el consumo del tabaco, en que señala que uno de cada cinco niños de secundaria fuma. El problema es serio si se considera que anualmente mueren 50 mil

personas en el país a causa de esta adicción, especifica el Consejo Nacional Contra las Adicciones. (La Jornada. 13-XI- 2007: 41)

La familia. La SEP ha señalado a la familia como el escenario en donde se han detectado factores que influyen en el bajo rendimiento de los alumnos, entre otros de secundaria, estos son: violencia, falta de atención a los hijos por parte de los padres, y maltrato. Establece también que el rendimiento de los alumnos podría mejorar si se llevara a cabo un trabajo en conjunto por parte de: alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas” (La Jornada 20-II- 2008:)

Rendimiento escolar de los estudiantes, un panorama alarmante. Uno de los problemas por los que atraviesa la educación secundaria para inicios de este milenio, es la dificultad de poder lograr la formación y escolaridad de la totalidad de la población de jóvenes, que están en edad de cursar este tramo educativo. No ha sido posible cubrir la expectativa que se tenía acerca de su obligatoriedad, decretada a mediados de la década de los 90's. (Sandoval, 2002)

Los datos que analiza Ducoing (2007), acerca de las diversas evaluaciones nacionales e internacionales que se realizaron a los alumnos de las escuelas secundarias, sobre aptitudes hacia las asignaturas de matemáticas y español a partir del año 2000, muestran un panorama verdaderamente preocupante de la educación, debido a que una importante población de alumnos no está adquiriendo los aprendizajes mínimos que requiere para desenvolverse en la sociedad e incorporarse al ámbito laboral. También existe un consenso mundial en que este nivel es el más problemático de los diferentes que existen en los sistemas educativos básicos.

México, al igual que la mayoría de los países latinoamericanos, logró una expansión importante en la escolarización de la educación pública básica en los últimos años, debido al aumento del presupuesto y la adopción de estrategias encaminadas a intentar cambios para lograr elevar la calidad de la educación, otros autores argumentan que también se pudo lograr gracias a los maestros, porque atendieron un mundo masificado de alumnos. En lo que corresponde a la matrícula, en un periodo de diez años, de 1992-1993 a 2002-2003, la matrícula se ha incrementado aproximadamente un millón y medio de estudiantes; en datos de la cobertura, en el periodo de 1990-1991 a 2000-2001, la tasa se incrementó de 67% a 81.6 respectivamente, mientras que para 2002-2003 ya era de 85.6%. No obstante y lo anterior, la

escuela secundaria de nuestro país, se ha traducido en un sistema expulsor de sus estudiantes, no ha logrado todavía la retención de estos. A pesar de su carácter obligatorio que adquirió tiempo atrás. A nivel internacional, México ocupa lugares inferiores a Brasil, Chile; en cuanto a eficiencia terminal. Así mismo en el informe 2006 del PREAL, revela un déficit altamente relevante, con respecto a otros países de diferentes regiones del mundo, obtuvo el último lugar en el rubro de egreso de la educación secundaria para el año 2002, después de India, China, Indonesia, Paraguay, Argentina, Tailandia, Filipinas, Malasia, Brasil, Perú, Chile España, Canadá y Jamaica, entre otros. (Ducoing, 2007)

De otra manera, el resto de los estudiantes que el sistema de secundaria logra retener, mantienen deficiencias graves. Las evaluaciones internacionales del rendimiento escolar que ha realizado la OCDE en los países miembros, a los estudiantes de tercer año del nivel de secundaria, durante tres periodos, 2000, 2003 y 2006, muestran según autores, cifras alarmantes del bajo rendimiento escolar en nuestro país. En estos tres periodos de aplicación de las pruebas, México ha ocupado el último lugar de los países miembros de la OCDE, en los rubros de: matemáticas, ciencias naturales y lectura. (La Jornada. 7-XII -2007: 48)

Específicamente para el año 2006. El 50 % de los jóvenes de 15 años en comparación con los 37 países miembros de la OCDE, se ubicó en los niveles cero y uno, en habilidades para las matemáticas, ciencia y lectura, lo que muestra que estos estudiantes están poco capacitados para hacer estudios a nivel superior y no poseen herramientas para resolver problemas elementales. De la misma manera Santibáñez (La Jornada.1-XII.-2007: 35) señala que esto significa, la incapacidad de un país para desenvolverse en una sociedad del conocimiento. "Así, México se distingue una vez más por ocupar el último lugar no solo en ciencias, sino también en las competencias lectoras y de matemáticas de las treinta naciones integrantes de la OCDE" (La Jornada. 5-XII-2007: 44). Con respecto a la suma de otros países latinoamericanos que no son miembros de la OCDE, en donde se aplicó la misma prueba, México forma parte también de los últimos lugares, al igual que estos últimos, quedando por encima de Argentina y Brasil, mientras que Uruguay y Chile superan a México.

Falta de mantenimiento en las escuelas. Otro de los problemas que aqueja a la educación secundaria y que afecta a los actores de la misma, maestras/os, autoridades escolares,

alumnado, es el entorno desagradable e insano en el que se desempeñan. Al respecto, el director de una escuela secundaria, Carlos Aguilar, señala que una escuela segura:

“...es aquella que cuenta con instalaciones dignas, que no tiene varillas de fuera o techos a punto de derrumbarse; es la que tiene condiciones de higiene mínimas, la que cuenta con equipo médico- pedagógico, la que tiene material suficiente para dar una preparación académica digna” (La Jornada. 20-XI-2007: 49)

Sin embargo el plantel donde presta sus servicios escasea esta infraestructura.

Así mismo, en otra nota periodística se señala que el 25 % de las secundarias, carece de espacios físicos de apoyos a la enseñanza, como aulas de cómputo, biblioteca y laboratorios, que permitirían alcanzar mejores condiciones para el aprendizaje” (La Jornada. 7-junio-2007:)

d) La Reforma a la Educación Secundaria. RES, 2006

En medio de los graves problemas que actualmente enfrenta la educación secundaria, surge una reforma para este nivel. En el Diario Oficial de la Federación, el 26 de mayo de 2006 (SEP, 2006), se anuncia el Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. En el que se plantea la necesidad de hacer cambios, principalmente sobre los contenidos curriculares, las formas de enseñanza-aprendizaje y demás factores que están relacionados con el proceso educativo de los jóvenes adolescentes. Se consideran en el citado documento entre otras acciones: la capacitación, actualización y superación eficaz del profesorado; mejoramiento al currículo; inclusión de la tecnología en los contenidos curriculares generales; atención a la telesecundaria, mejorar los modelos de gestión escolar; fortalecer la infraestructura escolar; y asesorar al profesorado para impulsar estrategias que conduzcan a realizar innovaciones pedagógica.

Con el propósito de lograr la formación de los jóvenes de las escuelas secundarias, dotándolos de habilidades y conocimientos para desenvolverse y participar dentro de la sociedad, se organizan los contenidos curriculares de acuerdo como sigue: a) formación general y contenidos comunes, se refiere a los de mayor carga horaria dentro del plan de enseñanza, Español, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía, y formación Artística.

Las asignaturas con menor tiempo son: Orientación y Tutoría, y Asignatura Estatal.

También se integran en este mismo plan los contenidos transversales: Educación Ambiental, Formación en Valores, y la Educación Sexual y Equidad de Género. Los últimos contenidos se plantean juntos.

En este mismo documento, en cuanto a las orientaciones didácticas para el profesorado, se establecen lineamientos que al parecer representan nuevas formas de realizar la enseñanza para una mayoría de docentes: atender a los intereses, necesidades y los conocimientos previos de los y las alumnas; tener en cuenta la diversidad; impulsar el trabajo grupal y la construcción del conocimiento; promover la estrategia didáctica del aprendizaje por proyectos.

En el apartado IV, referido a las Características del Plan y Programas de Estudio de este mismo diario, se señala, en el punto de reconocimiento de la realidad del estudiante que:

“La construcción de un currículo (...) implica considerar sus intereses y necesidades de aprendizaje, así como crear espacios en los que los alumnos expresen sus inquietudes y pongan en práctica sus aprendizajes. Por ello, el plan y los programas de estudios para educación secundaria incluyen múltiples oportunidades para que en cada grado se puedan establecer las relaciones entre los contenidos y la realidad y los intereses de los adolescentes, además de propiciar la motivación y el interés de los estudiantes por contenidos y temáticas nuevas para ellos.” (SEP, 2006)

Los cambios curriculares que trajo consigo la Reforma de Educación Secundaria 2006, impactaron de manera importante en las prácticas docentes de las profesoras. De lo que se desprende suponer que también este hecho ha estado relacionado con el malestar de las profesoras.

En síntesis, en los últimos años, las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria continúan con un deterioro que inició hace más de treinta años. Sus derechos laborales, un salario justo y una plaza en propiedad con un número de horas suficientes para su manutención, van desapareciendo paulatinamente. Esto se debe a que las nuevas generaciones de maestros que actualmente ingresan a trabajar en este nivel, son contratadas/os en condiciones menores por un largo periodo sin posibilidades de mejorar.

Así mismo, dichos profesionales se enfrentan a otras circunstancias difíciles de su trabajo como son: la inseguridad en las escuelas; los problemas de adicción, violencia y fracaso escolar de ciertos grupos de alumnos; la falta de mantenimiento en las escuelas, entre otros.

Tal estado que guarda este nivel educativo, resulta inconveniente para una vida saludable del profesorado, pues se desenvuelve con tensión y enfermedad.

En la siguiente página presento un cuadro sintético (3) de las condiciones de trabajo venidas a menos, en el periodo que va de inicios de los 80 hasta mediados de la primera década del 2000. Comparando las tres columnas del cuadro, se observa que permanece sin alterar el descenso del salario y la inadecuada formación y actualización profesional, para atender los nuevos retos que plantea la tarea docente de nuestro tiempo. Lo anterior refleja que el deterioro de estas condiciones de trabajo, ha permanecido a lo largo de las casi últimas tres décadas, al parecer sin posibilidad de solución.

Continuando con el mismo cuadro. En cuanto a las diferencias que existen de las primeras dos décadas, se observa que durante los años 80, se expresan principalmente pérdidas de importancia crucial para el desarrollo profesional docente como: el detrimento del trabajo académico, la devaluación de la profesión docente, aumento en la carga de trabajo administrativo y el empobrecimiento de los materiales de apoyo. En la columna de los años 90, conforme a las condiciones de trabajo reales, refleja especialmente otro tipo de deterioros: el aumento en la carga de trabajo docente por tener que atender un mayor número de grupos; la estructura rígida de las organizaciones de las escuelas secundarias y la inseguridad laboral. Esto deja ver, como paulatinamente durante un periodo de dos décadas, las profesoras y los profesores han tenido pérdidas en cuanto a las condiciones de trabajo satisfactorias, tanto en el nivel académico como en el laboral.

A diferencia de las condiciones de trabajo reveladas desde la subjetividad de los maestros, en vísperas de la puesta en marcha del Programa de Modernización Educativa (Reyes, 1990), la mayoría de sus quejas se dirigen a: la falta de autonomía para realizar su trabajo, presión para efectuar un exceso de trabajo administrativo y ausencia de una adecuada formación profesional. Esto demuestra que la preocupación que tienen los maestros de esta encuesta, a parte del adelgazamiento de su salario, está puesto el énfasis en las deficiencias de las condiciones de trabajo académico, más que en algún otro tipo de condiciones.

CUADRO 3:
Deterioro de las condiciones de trabajo docente en la educación secundaria pública.

LOS AÑOS 80	LOS AÑOS 90	ÚLTIMO PERIODO 2000 - 2007
<p>Condiciones de trabajo objetivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descenso del salario real - Reducción de contrataciones de profesores, egresados de la Normal de Maestros. - Depreciación del valor profesional docente que se refleja en pérdidas de prestigio, estatus y una adecuada formación y actualización. - Detrimiento del trabajo académico: aislamiento, ausencia de asesoría pedagógica, y pérdida de autonomía. - Sobre carga de trabajo administrativo. - Empobrecimiento de materiales de apoyo Desgaste psicológico, solo indicios 	<p>Condiciones de trabajo objetivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bajo salario, con leve recuperación. - Contrataciones desventajosas, la mayoría de maestros por horas, inseguridad laboral: Estratificación de la planta docente. - Carencia de formación y actualización profesional - Estructura rígida en la organización de las escuelas secundarias. - Fragmentación de su trabajo entre una gran cantidad de grupos y alumnos. - La transformación en los comportamientos de los alumnos, provoca mayores dificultades en la enseñanza. <p>Condiciones de trabajo desde la subjetividad de los maestros: principios de los 90's</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bajo salario - Ausencia de libertad y respeto al trabajo - Presión de la autoridad con sus exigencias de trabajo burocrático - Ausencia de formación y actualización - Ausencia de actualización de los libros de texto - Contenidos curriculares obsoletos - Carencia de la investigación - Exclusión de los maestros en el diseño del programa de modernización educativa. Grupos numerosos - Falta de mantenimiento en edificios y equipo de laboratorio. 	<p>Condiciones de trabajo objetivas:</p> <p>Las condiciones de trabajo de los maestros continúan un retroceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reducción del salario real - Intensificación del trabajo - Carencia de una formación y actualización que permita enfrentar los cambios en el trabajo docente. - Estratificación de la planta docente. - Inseguridad laboral, alta proporción de interinatos - Sentido de la pérdida de la dignidad, como una forma de malestar docente <p>En medio de condiciones difíciles se implementa una reforma curricular: Problemas de los estudiantes: desorden, adicción, alcoholismo, tabaquismo. Relaciones conflictivas entre profesores/as y padres de familia.</p>

Elaborado por: Acacia Toriz Pérez.

Fuentes: Caballero, 1995; Calvo, et al 1993; Campo del, 1990; Díaz, 1993; Díaz de León, 1995; Hernández, 2011; Ibarrola, 1996; Lescieur, 1995; Martínez y Ordorika, 1993; Quiroz, 1992; Reyes, 1990; Rodríguez, et. al. 2006; Salinas e Imaz, 1984; Sánchez y Corte 2004; Sandoval, 1992, 2002 y 2007; Schmelkes, 1990; Street, 1980; Torre, et. al. 2006; Zapata y Aguilar 1986; Zorrilla, 2003.

Además revelan datos más detallados de estas carencias que inciden en la baja calidad de su trabajo docente como: la falta de actualización de contenidos curriculares y libros de texto, carencia de la investigación en educación, y exclusión de los maestros en el diseño del programa de modernización educativa. De aquí podemos observar, como los maestras/os han interiorizado subjetivamente el deterioro de sus condiciones de trabajo objetivas, poniendo énfasis en la tarea académica.

Finalmente en la última columna, se observa que el deterioro de las condiciones de trabajo de los maestros sigue su marcha, y que al parecer se extiende sin posibilidad de retroceder. Debido a que permanece: la reducción del salario real, intensificación del trabajo, carencia de una formación y actualización, inseguridad laboral, la estratificación de la planta docente, y los problemas de los jóvenes estudiantes.

Para concluir, considero que el establecimiento de ideas neoliberales en México, a partir de 1982, trajeron consigo transformaciones económicas, políticas, y sociales. Mismas que impactaron negativamente en el sector educativo. Pues la reducción al gasto de este sector, provocó el empobrecimiento del sistema en diversos aspectos: deterioro del salario, prestaciones no cumplidas, falta de mantenimiento a escuelas, desvalorización del trabajo y la figura docente. En su conjunto, todo esto originó un clima caracterizado por el empobrecimiento de las condiciones objetivas de trabajo en que se ejerce la profesión de la docencia. Una consecuencia de esto último a su vez, es que constituyó la antesala de la decadencia de la profesión docente como institución.

Otra consecuencia más de estos cambios, fue el surgimiento de un nuevo educador de secundaria: las y los maestros no formados para ejercer la docencia, provenientes de otras carreras universitarias o politécnicas. Es decir, estos docentes fueron llenando las vacantes - ante el desempleo - que dejaban los maestros normalistas al ver que sus condiciones de trabajo iban en descenso. Estos nuevos educadores y una parte de maestros/as normalistas no desertores, fueron los herederos de una profesión que empezaba a decaer. Según un dato de Sandoval (2002) en un estudio realizado en tres secundarias, los y las maestras no normalistas constituyen el 70% de la población del total de profesores/as. Así mismo, desde el año de 1995

señala Díaz de L. (1995) que entre 70% y 80% del total de docentes del nivel de la educación secundaria carecen de una formación normalista.

Estos mismos cambios económicos y sociales tuvieron también como consecuencia, que el movimiento que llevó a cabo la CNTE, iniciado antes de la crisis de 1982, prendiera aún más, debido a que sus condiciones de trabajo se agravaron, logrando ciertas conquistas importantes como el reconocimiento legal de la CNTE, y ascenso en los salarios, no obstante estos últimos a fechas actuales no se han vuelto a recuperar en la misma magnitud que en los años 70 y principios de los 80.

Otros cambios correspondientes con el nivel educativo de secundaria se entretrejieron en las últimas tres décadas, de tal manera que conformaron también el contexto en el que se desempeñaron las/los profesores de educación secundaria: dos reformas, la de Modernización Educativa 1989 – 1994, y la Reforma a la Educación Secundaria 2006.

La primera reforma introdujo principalmente mejoras salariales para parte de las/los docentes a través de CM; de la misma manera también dictó nuevos lineamientos en la práctica de la evaluación al alumnado. Por lo que corresponde a la segunda, los cambios en el currículo, establecieron nuevos dictados en la enseñanza que impactaron en las prácticas docentes, como se observará en los siguientes capítulos.

En lo sucesivo con el presente proyecto de tesis se pretende mostrar los significados que el profesorado ha construido acerca del deterioro de sus condiciones de trabajo. En particular del malestar docente. O bien lo que para ellas representó las transformaciones de las condiciones objetivas de trabajo.

CAPÍTULO 4

INESTABILIDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE COMO INSTITUCIÓN Y MALESTAR. EL CASO DE LA PROFESORA ASUNCIÓN

Como expuse en el capítulo del marco teórico, las instituciones son fundamentalmente una construcción de la sociedad y de la cultura (Dubet, 2006; y Kaës, 1996), sin embargo para su funcionamiento se movilizan procesos psíquicos de gran importancia, para sujetos específicos que corresponden con ellas (Kaës, 1996). Desde esta mirada, se explica a continuación la presencia de la institución de la profesión docente, su esplendor, decadencia y malestar, como fenómeno social y psíquico, a través de la reconstrucción de la trayectoria profesional como docente de secundaria de nuestra protagonista Asunción. Acompaña a esta propuesta, el análisis del resto de los siete casos, considerando únicamente de ellos, las recurrencias con respecto al análisis y la interpretación que hice de la docente.

Así mismo señalo el malestar que provoca en ella tal declive, en el contexto de los acontecimientos históricos de nuestro país que tuvieron impacto en el deterioro de las condiciones de trabajo de los/las profesoras, y que vinieron a entretorse en el periodo de decadencia de la profesión docente como institución, en un tiempo que abarca de los primeros años de la década de los 80 hasta el año 2007.

Muestro como la institución docente vinculó todos estos procesos de distinto orden, incluyendo los psíquicos, de tal manera que lógicas diferentes convergieron en el espacio institucional de la docencia.

No está de más precisar que los personajes como las/los alumnos, los padres de familia y las autoridades educativas, han sido interpretados con base en la reconstrucción de la trayectoria profesional de la maestra Asunción, y no directamente a partir de la información de los actores señalados primero.

Por otro lado, como se expuso en el capítulo 3, a principios de la década de los 80 del S. XX, estalla la crisis económica en el país. El Estado Mexicano fue uno de los principales protagonistas que gestionó este acontecimiento, y que llevó a establecer nuevos escenarios en los ámbitos económico, político y social. Una de las acciones principales que decidieron el

Estado y la iniciativa privada, fue el debilitamiento del primero en su poder económico y político, por lo que los programas sociales, entre ellos los que correspondieron al sistema educativo, sufrieron cuantiosos recortes de presupuesto. Concretamente, en la educación secundaria, los efectos de estos hechos se manifestaron de diversas maneras: disminuyó la expansión de la matrícula de maestros y estudiantes en el nivel básico durante la década señalada; el salario de los profesores tuvo una caída drástica, esto representó un primer indicio y factor importante en la pérdida del valor que tuvo la profesión docente.

A la llegada del siglo XXI, las condiciones de trabajo del profesorado del nivel de secundaria, continuaron un camino de deterioro, entre otras: aumento en el control y la vigilancia de los maestros, reducción del salario, intensificación del trabajo, carencia de una formación y actualización, estratificación social de la planta docente, inseguridad laboral, sentido de la pérdida de la dignidad, ausencia de libertad y respeto al trabajo, desvalorización de la figura y trabajo docente, falta de actualización de los libros de texto, doble jornada y sobrecarga de trabajo. (Reyes, 1990; Schmelkes 1990; Caballero, 1995; Lescieur; 1995; Díaz de L. 1995; Noriega, 2000; Sandoval, 2002; Torre, 2006)

Otro hecho social que también se fue transformando y que impactó en el trabajo docente de la escuela secundaria a finales del siglo XX, y sobre todo en los primeros años del 2000, es el que concierne al sector juvenil de nuestra sociedad. Actualmente en muchos países del mundo iberoamericano, incluyendo el nuestro, priva una atención adecuada a los jóvenes adolescentes por parte de los gobiernos, debido a que no se han preocupado por saber quiénes son y cuáles son sus necesidades, como si fuera una población que no existe (La Jornada, 24/V/2008: 33). Los jóvenes hoy son objeto de: criminalización, intolerancia, violencia, drogadicción, alcoholismo, ausencia de un orden, la escasa comunicación con sus padres, suicidio creciente (La Jornada. 25/II/2008).

Grupos de profesoras/es de ahora tratan con alumnos/as que tienen esta problemática, se traduce en un factor más de deterioro de las condiciones de trabajo, debido a que la enseñanza, el trabajo esencial, se convierte en una actividad agotadora y muchas veces agobiante.

Una evidencia del deterioro de las condiciones de trabajo y del malestar que muestra el profesorado del nivel de secundaria, son los resultados que arrojó la breve exploración preliminar que realicé para observar la pertinencia de realizar este estudio. Los hallazgos muestran que si existe malestar docente y este se encuentra relacionado con el detrimento de las condiciones objetivas de trabajo del profesorado, como se describe en lo siguiente.

Para finales de la década de los 70, en que el currículo de secundaria se integraba por asignaturas, la profesora A¹ tenía 360 alumnos repartidos en 5 grupos de una secundaria y uno de primaria, con el cambio curricular por áreas (1993), los grupos de secundaria de la misma maestra se redujeron a tres, pero con el doble de horas, cubriendo de cualquier manera su tiempo completo. La profesora jubilada trabajó con dos plazas de la SEP en propiedad² que en conjunto hacían un total de 42 Hs (tiempo completo).

La situación del profesor B fue distinta, con una plaza de secundaria en propiedad de tiempo completo (42 Hs.), atendió durante 15 años a 900 estudiantes repartidos en 18 grupos, de turno matutino y vespertino en la misma escuela. A mediados de los 70 y 80, la escuela secundaria era considerada por los maestros A y B, como una fuente importante de ingresos económicos. El profesor B lamenta como se fue deteriorando el salario en los últimos tiempos.

La profesora C tiene su plaza vitalicia de tiempo completo de 42 Hs. de la SEP, medio tiempo como maestra de gimnasia y medio tiempo como maestra de matemáticas en la escuela secundaria, atiende actualmente solo a primeros años y en una sola secundaria, percibe un sueldo de \$ 22,000, porque sumado al ingreso de su plaza tiene carrera magisterial, se siente satisfecha con el sueldo que percibe.

Es muy distinta la situación de los profesores D y E, quienes llegaron a trabajar a las secundarias a mediados de la década de los 90. Para estos maestros ya no es tan fácil obtener una plaza vitalicia de tiempo completo. Tienen derecho a todas las prestaciones de ley incluyendo el aguinaldo. El caso de la profesora D, cuenta con 34 horas a la semana, atiende a 450 alumnos en promedio, divididos en 13 grupos pertenecientes a tres escuelas secundarias de

¹ Los datos de esta población se encuentran en el capítulo 1.

² Se le nombra de diversos modos: vitalicia, definitiva, o de base. Se refiere al puesto de trabajo que ocupa el profesor/ra de manera permanente, como producto de una asignación del mismo puesto al ser contratado por parte del Estado como maestro de la educación pública. Para cubrir dicha plaza es necesario cumplir determinados requisitos académicos: ser egresado de la Normal Superior o de otra institución de educación superior.

turno matutino y vespertino, ha logrado en diez años 21 horas. en propiedad. El profesor E, atiende a cuatro grupos con un total de 160 alumnos en promedio en una sola secundaria, tiene 25 horas a la semana, de las cuales solo tres son de su propiedad, esta situación ha prevalecido durante diez años.

Los profesores que han vivido las transformaciones de la sociedad y de la escuela durante su ejercicio profesional como docentes son: A; B; C, coinciden en que los alumnos han cambiado notablemente a causa de que la sociedad ha cambiado también. Los distractores a los que se enfrentan ahora, han hecho que en ellos disminuya su interés por aprender. Así mismo, coinciden en que los padres son los responsables directos de este problema. La profesora A, expresa que los adultos no han sabido entender los cambios de la sociedad y se vuelven autoritarios con los jóvenes a quienes hacen vivir con angustia. Las mujeres se han incorporado al mercado laboral y la familia los ha abandonado.

Los cinco maestros/as señalan que trabajar con adolescentes es muy desgastante por varias razones: la adolescencia es una etapa de cambios importantes, los jóvenes están contra todo lo que significa autoridad; no están motivados para aprender; son muy indisciplinados y es muy difícil el control de grupo para la enseñanza. Otros problemas graves en algunas zonas de Xochimilco son: alcoholismo, drogadicción, falta de respeto hacia el maestro, jóvenes preocupadas por el noviazgo y fascinadas/dos por la moda, en donde difícilmente cabe el interés por aprender, lo expresa la profesora D. El profesor E manifiesta lo difícil que es dar clase a los alumnos actuales, "*... soportas a lo mejor al principio, pero te vas haciendo cierta forma para tolerar, porque no puedes estar enojado desde las 7 de la mañana hasta las 2 de la tarde, ¡te enfermas, créemelo que al final del ciclo escolar estas enfermo; (...), tenemos vacaciones para que ellos descansen de nosotros y nosotros descansemos de ellos, ¡créeme que nos volvemos locos!*". Es de suponer, con respecto a esta situación, que entre más grande sea el número de alumnos que atienden los profesores/as, mayor será el desgaste en ellos, sin embargo encontré que existen otras condiciones de trabajo en los maestros, que me hacen considerar que el exceso de alumnos y la indisciplina solo es parte de su inconformidad y molestia.

El bajo sueldo es uno de los factores que tiene contrariados a la mayoría de estos profesores. La maestra A señala que un maestro nunca ha sido ni será bien pagado por la labor

tan grande que desempeña, también agrega que un trabajo invisible que hacen las maestras y que nunca será reconocido ni pagado, es el que se lleva a casa, los problemas de los alumnos, que hasta le pueden quitar el sueño cavilando como resolverlos. Al profesor B le enoja que de su profesión como maestro - que le agrada-, no obtenga los ingresos suficientes y justos para el sostenimiento de una vida digna como en el pasado, y tenga que recurrir a un negocio para completar sus ingresos. La profesora D refiere dos cosas que le enojan con respecto al sueldo: que tiene que tomar muchos grupos en distintas escuelas para ampliar su ingreso que es muy bajo, y que entre más materias-horas trabaja, mayor es el impuesto que hace que su salario adelgace, sumado a lo anterior, señala que no se siente recompensada económicamente por lo que hace, asiste a cursos de actualización y de formación, mas no lo ve reflejado en el sueldo *"son una de las grandes injusticias que yo veo"*. Por su parte, el profesor E manifiesta que una situación que le angustia cada fin de año durante la década que lleva trabajando, es cuando se acerca la recontractación, que es decisión del director, del inspector y del coordinador de sector, independientemente de que sabe que realiza bien su trabajo, teme quedarse sin trabajo.

Otro factor de peso que causa tristeza e indignación a los profesores/as, es que perciben que su profesión no es valorada positivamente por la sociedad, por los padres de familia y mucho menos por los alumnos. La profesora A sostiene que el bajo sueldo causa frustración a los maestros, pero además la idea de bajo sueldo, que forma parte del ambiente social, se encuentra asociada a la etiqueta *"eres maestro, eres una persona que no estudió"* y agrega que a la profesión de maestro/a, la sociedad, *"...antes la respetaba, sino la admiraba, la respetaba, pero ahora no, hace años un maestro representaba mucho"*. El Profesor B expresa *"la imagen que se tenía del docente es muy diferente a la imagen que se tiene de él ahora, al docente se le menosprecia, se le hace sentir como un profesional de segunda, lo vivo con tristeza porque somos menospreciados ante la sociedad"* La profesora C, siente tristeza al pensar que antes su profesión era mejor valorada por los alumnos, también admite al igual que los profesores A y B, que los buenos maestros con gran compromiso profesional se están acabando, *"me siento a veces triste o sea no puedo dejar de reconocerlo, que en años anteriores, pues como que yo era más valorada (...), las condiciones si definitivamente han cambiado"*. En cuanto al valor que para la profesora D tiene la profesión de maestra y del estudio en general, con cierto desaliento

expresa que quizá no valgan mucho la pena, les dice a sus alumnos "... estudia", - ellos le contestan – *"pero para qué maestra"* - ella piensa, quizá no muy convencida – *"tienen razón, ellos ganan más vendiendo nopales, (...) mole o haciendo barbacoa, que yo que estudié para maestra"*, agrega que siente que sería reconocida con un mejor sueldo. El profesor E, coincide con los maestros A; B y C en cuanto a la pérdida del valor de respeto por parte de los estudiantes hacia ellos. En particular el profesor E señala, *"si es triste, la verdad si es triste ver que hay muchas profesiones que ya no son respetadas ni reconocidas"*

Otro aspecto que causa molestia a los profesores A, B, C y D son los momentos de las evaluaciones, diagnósticas y bimestrales por cada alumno, así como el diseño de planes de enseñanza, de comisiones y el trabajo administrativo. La profesora A señala que *"... todo lo que es documentación me ponía (...) molesta, (...) no me da tiempo de gozar al 100%"*. La profesora D expresa *"Cuando uno entrega calificaciones, ¡hay, es horrible! porque son 13 grupos y son 5 veces al año, (...) te pone tan tensa eso por el tiempo"*

Existen otros aspectos que molestan a las maestras/o, conforme a su situación individual de trabajo. La profesora A expresa, *"... mi tristeza fue en la jubilación y no porque me iba a separar de la SEP, sino porque nadie le dice a uno nada, lo único que le entregan, por lo menos eso me tocó vivir, fue una hojita que dice: BAJA, no hubo nadie que dijera: gracias maestra usted trabajó 32 años, un reconocimiento, algo."* La profesora C tiene preocupación porque dentro de los cambios que se han dado en los adolescentes de ahora, la SEP no les implemente cursos de actualización, sobre todo en el uso de medios electrónicos para poder prender la atención del estudiante, ya que responden mejor cuando son estimulados a través de programas de cómputo. Actualmente la profesora D tiene un permiso en la SEP de descarga de trabajo total por estudios de postgrado. Lo que le ocasiona estrés, cuando está laborando en secundaria, es el cansancio en que tiene que vivir por: atender a sus hijos cuando puede; los traslados de una escuela a otra en que para llegar era estrés por checar a tiempo. Así mismo confirma *"yo sentía presión por trabajar en tres escuelas, ¡eso era horrible para mí! (...) yo creo que el estrés se presentaba principalmente en molestia, inclusive hasta con los propios alumnos"*, la profesora expresa también enojo porque ha sido rechazada tres veces de carrera magisterial.

En el caso del profesor E, señala que representa cierta molestia para él, la ausencia de apoyo de los padres para educar a sus hijos.

Se observa en esta encuesta que si bien no es posible hacer una generalización de las condiciones de trabajo de los y las maestras de secundaria debido a que estas son diversas. Si es factible destacar algunas condiciones que les son comunes como: la dificultad de establecer el orden de los alumnos para realizar el ejercicio de la enseñanza, situación que actualmente les genera malestar de desgaste, ansiedad, angustia, estrés, coraje, y frustración. Aunque los profesores con mayor antigüedad refieren que saben controlar más a los adolescentes por ser buenos maestros y tener más experiencia que los jóvenes docentes. El bajo sueldo, que enoja y entristece a los y las profesoras, excepto una que dice estar a gusto. La indignación, enojo, coraje y tristeza que les origina, la desvalorización de la profesión docente ante los alumnos, padres de familia y sociedad, quienes en su conjunto ya no conocen el valor del respeto y la autoridad hacia el maestro/a. Finalmente, otra condición que les es común a este profesorado, son las evaluaciones que deben realizar a los/las alumnas, que se han vuelto más complejas que antes, y otras cargas administrativas, esto ocasiona: tensión, estrés, enojo. "

Por otro lado, un factor que cobra relevancia, lo constituye las transformaciones que señalan dos profesoras y un profesor con más de 25 años de antigüedad, se trata de la relación que en el pasado tuvieron con los personajes con los que trabajan: piensan que ejercer la profesión en este nivel es desgastante, y que una de las condiciones más prominentes que propician deterioro en su bienestar, son las formas en que actúan los alumnos producto de los grandes cambios sociales, y tecnológicos de los últimos tiempos que poco los ha beneficiado. De esta manera, los maestros/as perciben que la familia se ha transformado, las mujeres-madres se han incorporado al mercado de trabajo y los adolescentes viven solitarios en sus casas y la calle sin la atención debida, lo cual significa que ante las variaciones de la institución familiar, no se ha hecho conciencia de los efectos negativos en los jóvenes para plantear alternativas; así mismo, los padres de familia han perdido de vista el valor de respeto hacia el maestro, y como tal, no lo enseñaron a los jóvenes, elemento imprescindible para ejercer la educación. En esta circunstancia las maestras y un profesor sienten que es difícil interesar al alumno para su aprendizaje, no imposible en muchos casos, pero si más difícil que antes,

aunque reconocen que tienen mejores herramientas para lograrlo, que todavía los/las maestras jóvenes que no saben cómo actuar frente al alumnado. Es este el contexto en el que a continuación se expone una explicación de la relación entre la decadencia de la profesión docente como institución y el malestar, a través del caso de la profesora Cristina.

1. Idealización de la imagen docente y satisfacciones. Etapa de estudiante

Los principios y los valores que adquieren fuerza dentro de una sociedad, comunidad o grupo, regulan el comportamiento individual de los actores que participan en ella, con el propósito de establecer el orden social. Según lo señala en su trayectoria profesional la maestra Asunción, el ámbito educativo en que se desarrolló y los otros personajes involucrados en la actividad de la enseñanza, maestras/os, alumnas/os, y padres de familia, compartieron representaciones y pautas de comportamiento acerca de la profesión docente, que guiaron el ejercicio de esta ocupación, altamente valorada.

Explicar el fenómeno de la institución docente y algunos rasgos de malestar cuando esta llega a su declive, a través del caso de la docente Asunción, implica, conforme a su historia particular, remontarnos a su infancia en que era estudiante de educación primaria. Pues considero que desde este periodo se observa, por un lado a la institución docente, que al parecer se hallaba en auge. Y al mismo tiempo, como dicha institución, se va conformando subjetivamente en la profesora durante esta edad temprana.

Lo que representó la práctica docente para la profesora Asunción durante su infancia, fue la de una actividad valorada por la sociedad que se desarrolló entre afectos, admiración, y el valor de respeto hacia la autoridad, que en este caso eran sus profesoras, quienes perseguían su objetivo fundamental que era transformar a los otros (Dubet, 2006), es decir, según lo señala la profesora Asunción, intentaban y contribuían, con mensajes cariñosos, socializar a los alumnos en los comportamientos, normas, conocimientos y actitudes que se requerían para hacer el trabajo docente. En la interacción que se establecía entre los/las estudiantes y sus respectivas maestras, existió un entendimiento mutuo, se vivía de ciertas maneras, se actuaba con: gestos, miradas, demandas, respuestas, rituales, incluso con el aprendizaje.

Había un intercambio de mensajes intersubjetivos, un código que proponía significados que se compartían. La maestra solicitaba con amabilidad a los niños y niñas, la realización de una actividad de aprendizaje, y ellos y ellas, accedían alegremente para aprender mejor. *"... no mi amor, tienes que repetirlo, ¿sabes por qué lo tienes que repetir?, porque a ti te puede quedar mejor, aquí estás bien, pero lo puedes hacer mejor, ¿lo repites?, ¿me lo repites?"*

Es posible que en esta representación que la profesora Asunción tiene acerca del pasado que relata, exista una parte de ficción necesaria de las instituciones como señala Dubet (1996). No es que en esta época se hubiera dado una armonía perfecta entre la maestra y su alumnado. La tragedia, las contradicciones, el drama, entre otros, también convivían con la institución, pero ella misma en su carácter de proveer e investir de esperanza a sus miembros, hacia observar el trabajo con los lentes de la ilusión y esto daba la posibilidad de enfrentar la parte de crudeza que el trabajo pudiera tener, con un sentido quimérico. Constituía un cuadro cognoscitivo y moral indispensable para cumplir con el proyecto, que quizá la profesora había interiorizado subjetivamente, es esto precisamente lo que queda en los recuerdos de la profesora.

En este clima de esperanza e ilusión que la institución suministraba, las normas y las representaciones que tuvieron estos personajes, se objetivizaban a través de las relaciones que se establecían entre ellos/as. Para los alumnos y las alumnas, la figura docente tuvo un valor importante de autoridad: que privilegio más grande que la maestra solicite afectuosamente al/la estudiante, mejorar su tarea, esto conllevó una cuota importante de satisfacciones. La profesora sabía que representaba una figura de autoridad, que podía hacer trabajar a los alumnos con una solicitud cordial. Existió aquí una correspondencia, entre ella y ellos/as, es decir, una eficacia simbólica en el sentido que lo plantea Dubet (2006), un poder regulador que al parecer funcionó con eficacia. (Fernández, 2005)

El respeto hacia la profesora fue un valor que manifestaban los alumnos y alumnas, debido a que se hallaba arraigado en su subjetividad, al guardar obediencia y realizar la tarea para su aprendizaje que la maestra pedía. Incluso, si existía alguna indisciplina de los alumnos a las normas establecidas como llegar tarde a la clase, el castigo que la maestra imponía, lo consideraban merecido si provenía de esta figura semejante idealizada. Los castigos estaban

legitimados por los alumnos, al considerarse merecedores de ellos. Existieron significados recíprocos entre la maestra y el alumno, la profesora estaba convencida de que la sanción funcionaba y la alumna lo asumía cuando era necesario. *"...un día le llegamos tarde y quinientas veces, no debo llegar tarde, las hicimos y no por eso nos desmotivamos."*

Estas maneras de actuación de las maestras y los alumnos/as en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante este periodo, estaban reguladas por la existencia de la institución de la profesión docente. Así mismo la cohesión entre ambos fue la expresión de la eficacia simbólica.

Sin duda, la profesora Asunción fue testigo del ejercicio de una profesión que se llegó a constituir como una institución que se hallaba en todo su esplendor. Al parecer así lo percibía sin saberlo, en su papel que jugó como estudiante: sus profesoras tenían aprecio por sus alumnas y alumnos, poseían un gran compromiso con su trabajo esencial que era la educación, existía un sentimiento de satisfacción por hacer el bien a sus alumnos. Le atraían estos rasgos o significados de la vocación que sus maestras personificaban, y deseaba llegar a ser como esas figuras respetadas que percibía de su contexto inmediato. Desde su infancia, la maestra Asunción había advertido estos significados institucionales, que la proveían de una imagen de maestras valoradas, respetadas y admiradas. Precisamente esta imagen, era la que quería llegar a ser, sin que lo tuviera muy consciente. De esta manera, al parecer, en este establecimiento escolar en que estudió la docente, se configuró un modelo de maestra que era atrapado y se constituía en el deseo de la profesora Asunción, de llegar a ser como sus maestras. Lo anterior representa una situación específica de la transmisión de la institución docente que perduraba en la sociedad. El deseo de ser profesora se transmitía mediante un contagio mental, a través de una transmisión intersubjetiva, en que la profesora, siendo una infanta, se identificaba con la imagen que irradiaban sus maestras y con el deseo de ellas. (Kaës.1996) *"...yo tuve muchos maestros que me motivaron, y de ellos, por ellos fue que yo quería ser maestra"*

Desde este momento se avizoraban rasgos narcisistas en la profesora que expresaban su relación con la institución de la profesión. Su ideal del yo, en parte lo construía a partir de la imagen idealizada que tenía de sus profesoras: eran personajes sobre dotados de cualidades,

sabían: enseñar, motivar a los alumnos para aprender, como ser autoridad para los estudiantes, y ser expertas en su materia; por todo esto eran personajes dignos de respeto; movilizaban el ejercicio de la profesión con eficacia. Siendo estudiante, la maestra Asunción se hallaba inmersa en una cadena institucional que la precedía y que más adelante le daría una identidad.³ (Kaës: 1996 15)

La educación primaria que cursaba la docente como estudiante se llevaba a cabo en un clima de orden social, sus maestras desempeñaban la actividad de la docencia conforme a unos dictados institucionales, que compartían con frecuencia en armonía.

El esplendor institucional de la profesión docente se ampliaba a través del tiempo, de manera que abrazaba la edad de la juventud de la maestra Asunción, proveyéndola de satisfacciones. Subjetivamente la maestra guardaba remembranzas satisfactorias de su infancia con respecto a la profesión docente, habían sobrevivido rasgos en ella de esta institución que se actualizaban mediante una vivencia. De esta manera, siendo asistente de un profesor de física, mientras cursaba su bachillerato, centraba su atención en la técnica que utilizaba el profesor para diseñar su curso a impartir. Se focalizaba en ello porque le era importante sin saberlo conscientemente. Más adelante le serviría como uno de sus principales recursos de conocimiento para ejercer la profesión de maestra de secundaria, hay que recordar que no tuvo una formación de profesora, *“toda la herramienta (...) para preparar la clase: él ponía su actividad de inicio, de desarrollo, y de cierre, entonces ese proceso yo lo aprendí de él”* El esplendor institucional se ampliaba porque vivía en su subjetividad y en la de muchas otras maestras también.

Cuando la profesora Asunción, siendo estudiante de la carrera de Contaduría en el Instituto Politécnico Nacional, ingresó a su primer trabajo remunerado como Prefecta en una Escuela Secundaria Pública, tiene un encuentro con su vocación de maestra, descubre rasgos

³ Algo semejante ocurrió con la profesora Laura, según señala en su trayectoria, al parecer la construcción de su ideal del yo, correspondió en parte con la imagen idealizada de ciertos profesores, siendo estudiante de secundaria. *“Y me gustan las ciencias y recordando sobre todo a mi maestro de biología de cómo nos daba las clases y como se emocionaba bien al trabajar, fue donde más me incliné por las ciencias naturales”*. Añade que al exponer la clase, su profesor platicaba *“historias, los inventos. los avances. Entonces eso era lo que a mí me encantaba como daba sus clases, y ese fue mi primer acercamiento con la biología en la educación secundaria”* De esta manera, considero que la docente Laura formó parte de esa cadena institucional de la docencia, que se transmitía en este caso a través del profesor, en quien todavía moraba subjetivamente la institución.

importantes de sí misma, que la llevan a pensar en lo importante que es para ella el trabajo docente. Se podría decir que la maestra guardaba los rastros simbólicos institucionalizados, que había interiorizado durante su niñez. Cuando se enfrenta a un escenario educativo, sale a brote estas memorias, que tiñen de satisfacciones el escenario vivo de la escuela. El bienestar que sentía nuestra protagonista, durante su formación empírica como docente, emanaba de la idea de poder llegar a ser un día como las maestras que admiró durante su época de estudiante. Guardaba una esperanza, una ilusión de llegar a ocupar el lugar sagrado de la profesión. Formaba parte de la cadena que reproducía la institución docente.

Fue en el contacto que diariamente tenía con los jóvenes al desempeñar su función, que era cuidar la disciplina de ellos, como hizo consciente su inclinación por la profesión. En esta actividad de su trabajo, descubría vocación y capacidades de la profesión según sus propios criterios; saber disciplinar un grupo de estudiantes y saber atraer la atención del alumno al impartir su clase inventada siendo prefecta. Estas vivencias constituyeron parte de su formación empírica, debido a que su formación no fue normalista como ya se sabe. Durante esta etapa, le agradaba relacionarse con los jóvenes alumnos, según señala, se identificaba con ellos puesto que ella conservaba todavía algunos rasgos de su adolescencia, es decir los jóvenes y la maestra compartían significados comunes de la adolescencia, "*...me identificaba mucho con los muchachos en esa época, entonces yo quise dar algo que yo sentí que me hizo falta, el utilizar un lenguaje menos rebuscado*". Descubrió que sentía satisfacción cuando compartía sus conocimientos con los jóvenes. Su satisfacción era mayor si pensaba en la posibilidad de llegar a ser maestra algún día. Con una vocación y capacidades que sentía que tenía, el rol de maestra de esta etapa institucional se adecuaba bien a su personalidad. Había algo en común entre el rol de maestra y la docente Asunción. Ella se veía en una imagen de maestra agradable para sus alumnos, ella invitaba a trabajar y los alumnos accedían, no quería ser como algunas maestras autoritarias de la época de su infancia, en que los estudiantes tenían temor a su docente.

Lo anterior revela que no siempre la actividad de esta profesión se mantuvo en armonía, también existieron, a decir de la profesora, maestros tiranos que producían temor en los alumnos. No siempre los alumnos trabajaban convencidos por una demanda que la maestra hacía cariñosamente. Es probable que accedieran a trabajar por temor a sus maestros

autoritarios, o que simplemente no lo hicieran. Al respecto avizoro dos ideas de interpretación. Por un lado, la profesora pensaba en una educación sin autoritarismo. Y por otro lado, advierto que no siempre la institución de la profesión docente funcionó y se extendió tal cual, seguramente existieron maestros que se mantuvieron más distantes de dicha ordenanza, conservando algunos rasgos. Es posible que estas mismas condiciones que procuraba la institución profesional de la docencia, facilitaba la existencia de prácticas autoritarias, debido a que existía un respeto por el profesor.

Pero las instituciones no proveen de manera estricta de orden y armonía, es verdad que son producto de la vida social, y que son creadas para asegurar la convivencia de los individuos en la sociedad. "Por esto mismo, es que se encaminan a explicitar con más ahínco, todos los aspectos que conducen al orden y encubrir todo aquello que muestre las violencias sobre las cuales también se asientan" (Fernández, 2009: 21) De esta manera, la docente Asunción revela las contradicciones que encerraba la institución docente de su época, recuerda la existencia de otros maestros diferentes de su época de infancia. Fueron enseñantes autoritarios que hablaban con un lenguaje complejo que la maestra Asunción como estudiante no entendía. Sin embargo, el papel de la institución lo hacía cumplir la maestra, mantenía su relación con ella en la identificación con la imagen idealizada, y de esta manera sostenía la función de los ideales y de los ídolos (Kaës.1996). La vocación que sentía, es decir su deseo de educar, estaba atravesado por la institución de la profesión docente, estaba amparada por una institución.

2. Esplendor de la profesión docente como institución. Época Feliz

Durante la década de los ochentas, los profesionistas egresados de carreras como: geografía, literatura, derecho, economía, ciencias políticas, biología, química, física, ingeniería, contaduría, etc., llegaron a ocupar las vacantes que los maestros normalistas abandonaban, debido al deterioro de sus condiciones de trabajo⁴, consecuencia de transformaciones de índole económica dentro de la sociedad. Estos acontecimientos se tradujeron en importantes

⁴ Hay que recordar que para esta época, entre otras, descendía el salario real del profesorado, a la par que acontecía la depreciación del valor profesional del docente de secundaria. Así mismo había indicios del desgaste psicológico de las maestras/os.

condiciones que explican porque la profesora Asunción, sin ser maestra de profesión, – se formó como contadora pública -, obtuvo un lugar como docente de secundaria. Sumergida en este contexto, es como empezó a ejercer la profesión docente, y adquirir una identidad profesional de maestra.

A pesar del panorama que se vivía en el país, en cuanto al deterioro de las condiciones laborales de los trabajadores, entre ellas de los profesores/as, la docente Asunción no se sintió afectada por la situación de ver disminuido su poder adquisitivo, al contrario, siendo originaria de otra profesión, ocupó una de las vacantes que muchos de los profesores normalistas renunciaron. Para la profesora esta situación trajo dos beneficios: llegar a ocupar el lugar de maestra que alguna vez deseó y tener un trabajo remunerado. Se podría decir que llegó el momento en que se identificó con la imagen idealizada de sus maestras de la infancia. Esto se objetivaba en las interacciones sociales que la profesora sostenía con los alumnos, padres de familia y autoridades educativas. Partiré de estos vínculos para continuar con mi exposición en lo sucesivo.

a) Valores de la institución docente. La relación maestra-alumno/a

Para esta época, en que nuestro personaje ingresó a trabajar por primera vez como maestra de secundaria, la institución de la profesión docente perduraba, constituyó un factor muy importante que se tejía como parte de la dimensión situacional que rodeaba a la profesora y que se arraigaba en las subjetividades, produciendo bienestar y satisfacciones para ella. Es decir, la institución docente proveía de un orden y estabilidad social al ámbito de su trabajo. Un hecho significativo de esto es la relación que la profesora establecía con sus alumnos, mediaban los valores de: la autoridad, la cordialidad, el respeto y la responsabilidad.

No era que la maestra por sí misma, como persona, representara autoridad y respeto para ellos, era porque la figura docente representaba esos valores, otorgados y construido colectivamente en las subjetividades. De esta manera se puede explicar, como la profesora, trabajando en sus primeros años de maestra, en una zona de riesgo, los mismos pandilleros que eran sus alumnos le tenían respeto, pues este fue parte del clima social, abriéndole paso al caminar cuando en la calle se despedían de ella amablemente. “...los muchachos le tenían

mucho respeto al maestro, el maestro era intocable (...) lo difícil del rumbo, salía, y un alumno que acababa de tener dentro de la escuela en mi salón, ya afuera estaban transformados con sus playeritas negras y unos perrísimos doberman, yo salía y los muchachos se hacían a un lado, 'maestra hasta mañana, hasta mañana muchachos', o sea había mucho respeto". La figura o imagen de maestra encarnada en la profesora Asunción representó para los estudiantes, respeto y autoridad carismática, lo que producía un profundo agrado a la docente⁵. El respeto estaba considerado como un valor importante. Que alegría mayor que ocupar un lugar carismático. Es decir, representar una figura que era capaz de movilizar comportamientos en los alumnos, en el sentido de atraerlos para provocar en ellos el respeto y la atención de una despedida cordial. Estaba tan valorada dicha figura que hasta un delincuente podía manifestar estas atenciones hacia la maestra.

La cordialidad en la relación maestra-alumnos/as, era otro de los valores que cohesionaba y daba orden a este vínculo. La profesora Asunción podía ser amable con sus alumnos, pero existía una regla, que era guardar la distancia entre ella y los otros. Es decir. las/los maestros no eran amigos, eran consejeros, orientadores, educadores, enseñantes, a veces psicólogos, otras veces podía ser papá o mamá. Había un lugar diferente para la maestra y otro para el alumno, *"...me gustaba trabajar mucho con los muchachos y mire que tenía yo un trato bien cordial con ellos, claro ellos como alumnos y yo como maestra"*

Todos estos factores: figura carismática, quizás admirada, valores de respeto y cordialidad, se unían en la interacción social que establecían maestra y alumnos para hacer

⁵ El conjunto de profesoras y un profesor entrevistados, coinciden con la maestra Asunción, en que cuando ellas ingresaron a trabajar como maestras de secundaria, a principios de los años 80's, sintieron que representaron para los alumnos: respeto, autoridad, a veces un modelo a seguir, y un guía para la vida. Cada una de ellas y el maestro, especifica distintos escenarios de cómo vivieron esta experiencia. Con base en lo anterior supongo, que el valor del respeto se arraigaba como parte de la institución en la profesora Laura. El valor del respeto y la autoridad se objetivaban como parte de la formación de la maestra en la Normal Superior, en que se construía subjetivamente en ella, una imagen docente institucional.

Otras evidencias con respecto a lo señalado, corresponde a la profesora María Luisa *"...pero en aquella época, entraba a los salones y los muchachos sentados, buenos días muchachos, quietos tranquilos"* agrega la profesora que *"Y cuando era una llamada de atención de la escuela, el maestro tenía la autoridad"*. De esta misma forma la profesora Magdalena añade cuando se refiere a los alumnos. *"antes yo creo que eran más controlables, pienso que estoy hablando veinte años antes"* La enseñante Laura también tiene una opinión semejante *' con los adolescentes siempre era esa sensación del respeto, porque ahí con ellos, si era el respeto"* En la profesora Patricia encontré que *"existía más la relación directa entre alumnos y profesor, era más comunicativa"*

posible el proceso de enseñanza-aprendizaje, en que era factible la motivación de los alumnos. En esta etapa la profesora reafirma su vocación de maestra, se identifica a la imagen de maestra que construyó durante su infancia. También sentía que se identificaba con los jóvenes estudiantes, porque todavía conservaba rasgos de la adolescencia. Así mismo, le agradaba compartir su conocimiento con ellos. Todo esto propiciaba, según la docente, satisfacciones intensas en ella. Estos dos sentidos en que se identificaba la profesora: con una imagen respetada y con la adolescencia de la que conservaba todavía rasgos, contribuían a reforzar su narcisismo.

b) La profesión docente como institución. Relación maestra- padres de familia

Durante esta época, al momento de desempeñar sus funciones docentes, la enseñante también se enfrentaba a dificultades, no todos los niños sacaban buenas notas, los había quienes tenían problemas de conducta y bajo rendimiento. La forma en que eran tratados estos problemas, derivaba de personas que compartían la misma responsabilidad en la educación de los estudiantes y de la forma de organización del plantel: por un lado, la profesora constituía el personaje principal en la toma de decisiones para resolver el problema, la autoridad escolar le otorgaba ese lugar a través de un reglamento que existía para tal efecto; *"...yo pienso que era el tiempo en el que yo me sentía a gusto con mis autoridades"*; así mismo, los padres de familia le concedían toda su confianza, y un saber para indicar las acciones que ellos como tutores debían seguir, según lo relata la profesora. La figura docente era valorada grandemente por parte de las familias y la escuela. *"Llegué a ir a sus casas, y sus papas con una cortesía que me atendían, yo decía ¿y esto me he merecido, me lo he ganado? (...) a lo mejor estoy motivando a sus hijos y ellos en agradecimiento, me están aportando estas atenciones"*. Existía una unidad, una cohesión entre estos actores, a través de los valores de la responsabilidad, el compromiso y el respeto, en la educación de los jóvenes y la confianza otorgada a la maestra. La profesora entonces no realizaba aisladamente su trabajo, se sentía acompañada por unos valores que se compartían, es decir efectuaba sus actividades esenciales al amparo de la institución de la profesión docente. La tarea de la docencia podía llegar a tener grandes dificultades, no siempre todos los alumnos aprendían, eran exitosos, y tenían una buena conducta, sin embargo la institución de la profesión proveía de una fuerza importante, podía llegar a ser más soportable el oficio

docente. Representar una figura importante de una labor que se consideró imprescindible y fundamental para la sociedad, es lo que hacía resistente lo difícil que pudiera ser la educación. El amparo de este programa (Dubet, 2006), ayudaba a soportar lo que pudiera ser un fracaso en pretender educar al alumno. La profesora no vivía como fracaso la reprobación de los alumnos, al parecer no existía la culpa en ella, debido a que pensaba que ella ya había cumplido. Los desastres se toleraban, no se vivían angustiosamente, porque existía una ilusión que proveía la institución. La ilusión sostenía los riesgos y los sacrificios, mismos que se consentían y protegían contra el sufrimiento. (Kaës: 1996)

La ilusión institucional provee de satisfacciones a la profesora, mantiene fortalecido el espacio psíquico de las cargas imaginarias de los involucrados: los maestros y maestras, los padres de familia, las autoridades escolares y diría que también los estudiantes. Todos ellos en conjunto sostuvieron el proyecto institucional común, que fue la educación de los adolescentes. La formación psíquica intermediaria que mantuvo reunidos a todos fue la identificación hacia ese ideal educativo. Los esfuerzos estuvieron dirigidos a lograr esta meta, en que la maestra Asunción dirigió tal empeño, así se sintió, se acercó a su ideal del yo que sostenía su marcha, se acercaba a la imagen idealizada de su infancia, que le proporcionó un referente identificatorio. De esta manera se movilizó una de las formaciones psíquicas propias de la institución, el ideal del yo, en este caso de la docente Asunción, que de acuerdo con el aspecto social que contiene, reúne en un ideal a los sujetos, que al parecer por el relato de la docente Asunción, interpreto que también reunió a los otros personajes de la institución docente. (Kaës: 1996) *"...trabajar con gusto, la hace a uno rendir más, o sea, yo venía contenta en ese entonces me hacía feliz, el no sentirme tan presionada, el poder trabajar como yo quería, el poder motivar a los muchachos, el respeto que me tenían los papás"*

Existió un soporte narcisista en el contrato de la profesora con las personas con las que trabajó, que hizo posible la institución de la profesión docente. Reivindicaba privilegios de representar autoridad, respeto y profesionalismo para los otros. La profesora se sintió motivada para acudir cotidianamente a su trabajo, esta magia la hacía posible el amparo de la institución docente. Para ella su trabajo tenía un sentido importante, los otros eran portadores de alguna manera de ese sentido, otorgándole la relevancia de su trabajo. Se produjo el vínculo

y el sentido entre ellos por un ideal común, de esta manera se movilizaron formaciones y procesos psíquicos, como la identificación que mantenía unidos a los actores, y que entraba en escena a través del ideal común. (Kaës; 1996)

c) La institución de la profesión docente en el contexto de la organización escolar

La institución de la profesión docente se concretizó en la organización de la escuela secundaria, en que la profesora Asunción laboró durante los primeros años de ejercicio profesional.

Como profesional de la docencia, a partir de lo que señala nuestra protagonista, considero que fue una figura importante, porque alrededor de ella se activaron conductas, sentimientos, valores, representaciones en los distintos actores que participaron de este proceso, para lograr la educación de los jóvenes, en un espacio creado específicamente para esto: la escuela.

Uno de los componentes de la organización escolar que tuvo un impacto importante en la profesora Asunción por que contribuyó a sus satisfacciones, lo constituyó el uso del tiempo dentro de su jornada de trabajo de ocho horas. Este tiempo estaba repartido de la siguiente manera: frente a grupo, en la planeación de sus clases, en la realización de evaluaciones a los estudiantes y en el espacio de esparcimiento que eran de 45 minutos.

Estas actividades contenidas dentro de la jornada de trabajo, desde el punto de vista de la profesora, le procuraba una buena relación con sus autoridades, pues pensaba que de ellas dependía la distribución del tiempo, siendo que ello se debió más bien a la cantidad de la población de alumnos, que por no ser grande en exceso para la capacidad del plantel, permitió adecuar el desarrollo de sus actividades docentes dentro de la jornada de trabajo, en que no se sentía presionada por un intenso trabajo.

De esta forma, considero que el trabajo docente y la figura que representaba la maestra, tuvieron un valor importante por varias razones: todas las actividades de la docencia se realizaban dentro de la jornada de trabajo, las cuales eran pagadas por esto; no existía una sobrecarga de trabajo que agobiara a la profesora (condiciones objetivas); además concurría una institución que a través de la eficacia simbólica (condiciones subjetivas), revestía de

bienestar aquel trabajo que potencialmente podría resultar arduo. Concurría una sinergia entre la institución y la organización, una coordinación entre una y otra que ocultaba la conflictualidad que pudiera existir. (Kaes:1996). Estas condiciones objetivas eran importantes porque activaban procesos psíquicos de identificación entre los sujetos de la institución, específicamente propiciaba un acercamiento al ideal del yo de la profesora y quizá de las autoridades escolares, que le procuraba importantes satisfacciones. Probablemente por todo esto, la profesora se refiere a este periodo de su trayectoria docente como "*Una época feliz*".

Otro componente más de la organización que permitía estar en relativa armonía con la institución, dando lugar a su funcionamiento eficaz, lo constituyó la autonomía en que la profesora sentía que desempeñaba su trabajo. En este plantel, al parecer existió una organización flexible que permitió a la profesora tener cierta libertad de cátedra: planeaba su enseñanza conforme a los criterios que ella sentía que le funcionaban y que aprendió desde que fue estudiante de la vocacional. Las autoridades le otorgaban toda su confianza en esta tarea. Bajo el manto de la institución de la profesión docente, ella era la máxima autoridad en la enseñanza, ante los ojos de los otros sujetos involucrados en la educación, daba cuenta así misma, de su propio trabajo y de su eficiencia. De esta manera, la organización escolar dio cabida a los intereses, capacidades y afectos de la profesora Asunción, importantes elementos que al ser integrados en acciones producían su acercamiento con su ideal del yo, circunstancia que producía satisfacciones en ella.

Los componentes de la organización escolar que establecen líneas de actuación de sus miembros para cumplir con las metas establecidas, también se entretajeron en la forma de como la profesora ejerció el oficio docente, guardando un vínculo muy importante con su bienestar. En el caso de la evaluación a los estudiantes, existió una normatividad que consistió en la aplicación de un examen mensual a los alumnos, como único indicador de dicha evaluación, esto no representó dificultades, ni presiones de tiempo a la profesora. La práctica de la evaluación se ensartó sin que representara alguna complicación para la profesora, como ingrediente de la institución docente. La maestra tuvo amplio margen para tomar las decisiones para asentar las calificaciones de los alumnos. Es decir, ostentó autoridad y poder

sobre los estudiantes a través de la evaluación, entre otros factores. Esto se sumó al valor de la figura y trabajo docente prestigiado para esta época.

3. Las primeras fisuras de la institución profesional docente. La reforma educativa de 1992.

Para éste periodo, la profesora Asunción cambió de plantel, se sintió satisfecha porque en este, por fin se dedicaba de manera entera a trabajar en la profesión que había deseado desde que fue estudiante.

Para este entonces los rasgos de la institución docente estuvieron arraigados en la subjetividad de la profesora, más no así era el nuevo entorno al que ingresó, debido a que empezó a vivir experiencias que no esperaba y que para ella representaron situaciones desfavorecedoras y sorprendidas, que se tradujeron en las señales nacientes de su malestar. Los componentes de la institución docente que en el primer entorno de trabajo parecían firmes, en el nuevo contexto al que arribó se iban haciendo cada vez más débiles, como si fueran las primeras fisuras de una pared que se empieza a deteriorar, pero además que no recibe mantenimiento. Por primera vez observé un inicio de disgregación de la institución.

Estos hechos que en lo particular sucedían en esa escuela secundaria, se fueron transformando a lo largo del tiempo por: la influencia de cambios que se dieron en la institución familiar; las políticas educativas, concretamente la reforma educativa de 1992; y el aumento en la matrícula de estudiantes en general de este nivel. Supongo que las escuelas secundarias se vieron obligadas a hacer adecuaciones en los modos de organización, ante las nuevas exigencias que planteaban los cambios de la época. De esta manera, el plantel en que laboró la maestra se fue transformando. Pero las nuevas medidas que se tomaron, empezaron a ejercer un impacto negativo en la profesora, a partir de aquí, al parecer, empezó un sufrimiento que al paso del tiempo se fue haciendo más intenso por la incursión de acontecimientos sociales, cada vez más desfavorecedores que harían impacto en esta escuela, dando lugar a su transformación.

4. Debilitamiento de la institución de la profesión docente

Para este momento se dieron diversos cambios en la organización de la escuela, que la profesora Asunción advirtió. Por un lado, se transformó lo que estuvo relacionado con la interacción social entre la maestra, la autoridad escolar y los estudiantes durante el desempeño de la profesión. Por otro lado, aconteció también el deterioro en las condiciones objetivas de trabajo correspondientes con la vigilancia y el aumento de horas frente a grupo.

Cuando la profesora llegó al nuevo plantel escolar, observó maneras diferentes de funcionamiento organizacional, en comparación con la escuela en que trabajó por primera vez. En este entorno en un principio desconocido, advirtió que el trabajo de enseñanza que realizó, fue vigilado y evaluado negativamente por una autoridad inmediata, así mismo, esta instancia le indicaba, como una sugerencia, cuál era la forma correcta de enseñar matemáticas. En esta circunstancia, la profesora Asunción sentía una invasión a su práctica profesional, una amenaza por perder su imagen de experta y autoridad en la enseñanza de su materia, sin embargo, defendió ese lugar, conservando el estilo que había aprendido años atrás y que había hecho suyo. La vigilancia no era estricta, pero produjo enojo profundo a la profesora e indignación.⁶ Aquí se observa una pérdida relativa en la autonomía del trabajo de la maestra, pero quizá lo que más causó su enojo fue poner en duda la calidad de su trabajo. Se empezaba a transgredir la figura docente antes intocable (Dubet, 2006). Lo que representó, al parecer, el primer indicio según lo que expresa la docente, que atacó uno de los elementos más importantes del marco institucional docente, la figura y el trabajo docente, en el contexto inmediato de la profesora. Estos componentes de la institución que empezaron a ser transgredidos, más adelante mostrarían sus efectos catastróficos en el resto de los componentes que conformaron la institución docente y que en lo sucesivo atenderé.

⁶ Una evidencia más de ilustrar como aumentó el control y la vigilancia del profesorado de secundaria, y su consecuente malestar, fue a través de los prefectos, quienes solo atendían a los estudiantes en el pasado, dice la maestra María Luisa "...son los prefectos que reportan a los maestros. (...) Es que ese es el trabajo de ellos, (...) quien a nosotros nos llama la atención es la dirección de la escuela, (...) claro a través de los reportes que ellos tienen, nos dan un trofeo" lo dice la profesora con ironía. Las docentes no mencionadas, y el profesor no aludieron algún malestar debido la vigilancia se había hecho más intensa.

La disminución del tiempo de descanso de las profesoras entre ellas la docente Asunción, por orden del mando escolar dentro de la jornada laboral, constituyó una pérdida importante para ella, porque se redujo el tiempo de convivencia con sus colegas. De 45 minutos que tenía de tregua, pasó a 30. La razón de esto se explica porque la profesora se vio obligada a tener que atender más grupos de lo habitual por mandato de la autoridad. Lo que implicó en términos monetarios la desvalorización de su trabajo docente, porque el aumento en la carga de trabajo, no necesariamente incrementó su ingreso salarial de manera proporcional. Esto constituyó una condición importante, que sirvió para contribuir por un lado a debilitar el valor del trabajo docente; y por otro lado, a atenuar el papel de las colegas, quienes sostienen la función esencial como una de las piezas vitales de la institución de la docencia. (Kaës, 1996)

Los componentes de la organización escolar que se fueron transformando con el tiempo: reducción del tiempo de descanso, aumento en la carga de trabajo y la vigilancia estricta, constituyeron condiciones importantes objetivas en la disgregación de los elementos que sostenían a la institución de la profesión docente. Los vínculos que existieron entre la profesora y la autoridad escolar se empezaban a fisurar, lo que se creía un ideal común o compromiso común, paulatinamente se atenuaba en sus pensamientos. Para este entonces la organización y la institución empezaron a tomar distancia. La primera ya no ofrecía un escenario apropiado para la existencia de la institución, pues una profesión que se empieza a ejercer en condiciones misérrimas, difícilmente se puede considerar valorada. Este deterioro de condiciones objetivas constituyeron factores importantes que presumo condujeron al rompimiento de los vínculos entre los actores institucionales. La profesora empezó a no actuar por convicción, por compromiso a un bien común, sino por la vigilancia y el control, que le obligaba a transformar sus comportamientos, sus hábitos laborales, en contra de su voluntad; y también a repensar y a dudar una y otra vez, de sus conocimientos y capacidades profesionales, algo semejante probablemente ocurría también a la autoridad escolar. Los vínculos en función de un ideal, de una identificación entre dos actores empezaron a debilitarse.

Las medidas trazadas por la Reforma Educativa de 1992 en el caso de la evaluación, impactaron de manera importante en el desempeño de trabajo de la profesora Asunción. Pues

experimentó pérdidas en cuanto al amplio margen que de antaño tuvo para decidir, solo ella, la calificación de los alumnos. Esto provocó la pérdida relativa de autoridad y poder que antes supuso tener en este rubro. El reglamento de la evaluación, el Acuerdo 200, que se estableció como parte de la Reforma Educativa de 1992, transformó la escala de calificación: de cero a diez, cambió de cinco a diez. Con esta iniciativa, la maestra ya no tuvo toda la facultad para establecer la calificación. Esto le produjo malestar, debido a que considera que los alumnos ya no luchan como antes por una mejor calificación, ya que un cinco lo tienen ganado sin ningún esfuerzo, y trabajando un poco ya tienen un seis asegurado. Esto ha provocado también, desde el punto de vista de la profesora, crear malos hábitos a los estudiantes, quienes ya no se esmeran por alcanzar una mejor calificación, también ha contribuido a perder el control sobre la disciplina de ellos. Esta circunstancia favoreció, sin ser determinante, el debilitamiento por parte de los alumnos, de la representación de autoridad que la maestra tenía frente a ellos. Indica una condición más que afectó el valor de la figura docente, al sentir la profesora que perdía el control que relativamente tenía sobre sus alumnos, al decidir solo ella las calificaciones.⁷ La transformación de los lineamientos de la evaluación a los estudiantes, nada

⁷ Para la profesora María Luisa en el aspecto de la evaluación, se muestra inconforme también "...yo siento que no ayudamos a los niños con el hecho de pasarlos, (...) sin embargo dos o tres ocasiones lo he hecho, por la presión que ejerce la autoridad ante uno, esto es lo que de alguna manera me tiene decepcionada. La profesora afirma que en otros casos se ha resistido a aprobar a los alumnos cuando estos no debieran, por su bajo rendimiento. De esta manera para justificarse, envió documentos a la SEP explicando las evidencias de porque están reprobados estos alumnos."...ya hice dos escritos contestando del porque los alumnos estaban reprobados con evidencias, porque las mandé con evidencia (...) aún no tengo la respuesta"

El mismo problema observé en la docente Celia, al referirse a su director de la escuela, cuando intentaba persuadirla de que disminuyera su índice reprobación: "...él me perseguía por toda la escuela, si me encontraba en la dirección me decía, ;maestra su índice de reprobados!, si lo encontraba en el patio, ;maestra su índice de reprobados!, toda la vida andaba detrás de mí, que, ¿Me va a decir de mi índice toda la vida? (...) ;me enloquecía este hombre;" La negativa de la profesora de reducir su número de reprobados, porque consideraba que falseaba información, esto le costó, obligarse a solicitar su cambio de plantel, porque su sueldo le llegaba cada vez más reducido, dice la maestra, con la falsa justificación, "de tener faltas e impuntualidades"

Otra manera diferente de experimentar la evaluación de los alumnos en fechas actuales, es el malestar que le ha traído, conforme lo que señala la profesora Magdalena. En medio de una depresión intensa que dice tener, y que el neurólogo del ISSSTE le ha dicho que tiene, "...`angustia', porque así me lo ha manejado el neurólogo, o sea, `se deprime porque hay algo que ya no va a poder hacer, o sea que me gusta ser maestra' " La enseñante afirma con respecto a los estudiantes que, "ya no quiero trabajar con ellos, ya no quiero" Debido a que dice, se le hace insostenible enfrentar la carga de trabajo de la evaluación y a los mismos estudiantes, a quienes calificaba diariamente a un total de 250. Pero en los últimos meses se le hace una tarea agobiante y angustiante, de tal manera que ha optado por reducir dicha carga de evaluación. Sus actividades en el salón de clase se han transformado de tal forma, que selecciona la lectura, como una actividad que le permite tener ordenados a los alumnos, y que es del gusto tanto de estos últimos, como de ella. "Entonces están atentos, están callados y si me

favorecedores desde el punto de vista de la profesora, contribuyó como un grano de arena, a modificar la forma en que se relacionaban la maestra y sus alumnos/as. Sus comportamientos comenzaron a tener otros sentidos dentro de la escuela, sobre todo por una autoridad que se debilitaba.

El factor que antes los unía, la figura idealizada de la profesora, ya no era eficaz, la institución se empezaba a desmoronar a través del debilitamiento de los vínculos, en que veremos más adelante, como adquieren otros significados, pero no los institucionales

Algunos años después de estos cambios, en que se estableció la Reforma Educativa, la profesora ingresa a Carrera Magisterial, esta iniciativa del gobierno de revalorizar la función magisterial; desde el punto de vista de la profesora, sirvió para resolver sus problemas económicos y considerar que se sentía a gusto con lo que hasta ese momento llegó a percibir de salario, más no por esto, se revalorizó su figura y trabajo profesional.

5. Disgregación de la institución docente y malestar

Llegado el inicio del siglo XXI, año 2000, los cambios han seguido su marcha. Para esta época, la profesora advierte cambios importantes en varios aspectos de su entorno laboral: en las relaciones que establece con las personas con quienes trabaja, y en la forma de realizar las prácticas de enseñanza que han estado determinadas por la incursión de otra reforma educativa de secundaria del año 2006, principalmente por cambios curriculares. Lo anterior obligó a la organización escolar del plantel a continuar su transformación, para poder ajustarse a los cambios, sin embargo, conforme lo percibe la enseñante, estos no han sido los mejores para su desempeño laboral en cuanto a sus condiciones óptimas de trabajo.

dejan tomar lectura” Así, los alumnos/as se ordenan y no implica realizar la evaluación escrita que la docente dice, le resulta angustiante. También se acompaña, para generar este orden, de ciertas amenazas.

En contraste con la profesora Asunción y Magdalena, la maestra Patricia al parecer no experimenta malestar por los cambios en este aspecto de la evaluación. *“...lo único es la evaluación numerosa que ya ve que la calificación única reprobatoria es cinco. Entonces si el niño saca tres no se le pone el tres, se le pone el cinco, entonces ya los niños que logran reprobarme conmigo ‘me debes dos puntos’”* De lo que la profesora asegura que los estudiantes efectivamente hacen su trabajo para poder pagar ese cinco.

Las profesoras y el profesor no mencionados, en este aspecto, no aludieron a que la evaluación de los alumnos les creara algún impacto en su malestar. La profesora Cristina como se observa en el siguiente capítulo, creó mecanismos para evitar el agobio y agotamiento, que implica en otras profesoras la evaluación.

Para este momento y en este contexto, la institución docente muestra su fragilidad, pues como sucede con todas las instituciones, estos cambios señalados evidencian que esta se ha vulnerado. El orden que imponía y los valores que proclamaba se vuelven contradictorios, ya no regulan con eficacia los comportamientos de los individuos encaminados a cumplir con el ideal educativo. La institución docente ya no logra más que insuficientemente su función de continuidad, al menos en el contexto inmediato de la profesora Asunción.

Así como para el funcionamiento de la institución, entre otras cosas, activa procesos psíquicos de identificación e ideal del yo, que promueven satisfacciones. Así también en momentos de inestabilidad, la institución docente activa procesos de sufrimiento, de lo que considero ha dado evidencia la profesora Asunción.

Los sufrimientos de los que trata la institución, tienen que ver con el vínculo y con las cargas que ella requiere. De esta manera, el malestar que la docente construye subjetivamente, está directamente asociado a las relaciones que establece con las/los actores con quienes trabaja, ya que como dije antes, las fuentes de donde brotan los sufrimientos de la docente, se observan en las interacciones sociales que establece con las personas para desempeñar su trabajo. En este sentido, en el siguiente apartado, muestro el sufrimiento de la profesora en su relación que establece con la institución, a través de la interacción social que establece con los otros miembros de dicha institución. Entretejido todo esto, con un contexto histórico social y unas políticas educativas, que impactaron en la escuela donde la profesora ha laborado. (Kaës, 1996)

Las instituciones protegen contra el sufrimiento que puede surgir en los individuos, pero dejan de ejercer su función cuando se movilizan ciertas cargas psíquicas que antes permanecían potencialmente dormidas debido al amparo de la institución. El sufrimiento al que dio lugar la institución docente cuando empezó a entrar en declive, es de suponer que se encuentra en la constitución psíquica de cada uno de los miembros que componían dicha institución, de lo que tenemos alguna evidencia de nuestra protagonista.

Una fuente de sufrimiento institucional planteado por Kaës (1996), es la incapacidad que tiene la institución de regular las relaciones entre sus miembros, cuando esta se encuentra en declive. A continuación muestro cómo esto mismo se expresa en las relaciones que la profesora

establece con los otros actores con quienes trabaja. Esto constituye una expresión de como la institución deja de proteger a sus miembros contra el sufrimiento, que no es más que el debilitamiento de las cargas psíquicas de sus sujetos que depositaron para el mantenimiento de la institución.

a) Debilitamiento institucional del vínculo: maestra - alumnado

Los cambios en los alumnos que la maestra Asunción advirtió, crearon en ella una pérdida de sentido para ir a la escuela. Ya no se constituyen en las subjetividades de muchos de sus alumnos, esquemas de respeto y autoridad hacia la maestra. La institución que era capaz de convertir principios y valores en prácticas y acciones, ahora ya no tiene esa capacidad, o al menos se encuentra insuficientemente (Dubet, 2006) Con la carencia de la institución en las subjetividades de los actores de la escuela, la eficacia simbólica, que cohesionaba a los integrantes de esta institución, se encuentra debilitada ya no surte su efecto, de mantener la unidad de estos actores a la luz de los principios y valores que se compartían. Se observa en lo siguiente como estos elementos se empiezan a desarticular.

Para la profesora, los alumnos cambiaron en varios aspectos, su comportamiento se modificó, se han vuelto agresivos, violentos e indisciplinados en su mayoría; así mismo, algunos de ellos carecen de actuaciones adecuadas para permanecer en las aulas, en el momento de impartir la enseñanza, ya que realizan comportamientos de indisciplina, parece como si su pensamiento careciera de puntos de referencia que le indiquen esquemas de acción para aprender dentro de un salón de clase, pero lo más importante aquí, es que no únicamente carecen de estas configuraciones, sino que al parecer no se construye más en su subjetividad, la representación de una autoridad, que le dictaría llevar a respetar las reglas que la profesora estableció, como en el pasado. De esta manera, existen alumnos que en cualquier momento de la clase comen, hablan, agreden, se pelean, se acuestan en el suelo, se duermen, y otras más. A la profesora mucho le ha dolido la indiferencia del estudiante, expresión de rompimiento del acuerdo institucional. (Kaës, 1996)

Al respecto, la maestra quisiera volver educables a estos estudiantes, intenta poner límites, pero el alumno se resiste. Así mismo revela que un estudiante discute agrediéndola con

groserías, y también contunde con el alumno; pero dicha situación se le vuelve intolerable, porque se siente desarmada, vulnerable y debilitada, como respuesta ella guarda silencio.

Los alumnos han llegado a transgredir otras normas de disciplina, como en el caso de un grupo de ellos, que le impide la entrada del aula a la maestra, con el propósito de que no imparta su clase, ella tiene que estar toca y toca la puerta sin que nadie abra, hasta después de un rato. *"... últimamente me levanto y digo ¡huy tengo que llegar a trabajar!, a ver ahora que me tienen de sorpresa, a ver ahora quién se va a quejar"*

La regulación de las relaciones sociales entre los estudiantes y la profesora, que proveía la institución docente, y que se expresó en la disciplina y el respeto que ella percibió de sus alumnos; para esta época, dichas normas se extinguían en grupos de estudiantes. De esta manera deja de funcionar el contrato, que era un factor de fuerza mayor, que todavía la singularidad de un individuo, solo de esta manera podía existir la vida en común. La seguridad que establecía la institución, solo pudo ser posible, gracias a que cada uno de sus miembros, maestra y alumnos, ocupó su lugar dentro de ella y contribuyó a su mantenimiento. (Kaës. 2005). La institución protegió a sus sujetos de la violencia abierta. Pero su debilitamiento movilizó otros procesos psíquicos que contribuyeron a desplegar, el desorden y la agresión. Esto lo observó la profesora, una y otra vez cotidianamente en la escuela, hasta que ha llegado a un desgaste en que ha ido perdiendo el sentido de su trabajo. La institución no puede prescindir de este sentido, pues su ausencia la lleva al fracaso.

La ilusión que antes tenía la docente de participar en la aventura de la educación de los jóvenes, sostenía los riesgos y los sacrificios que esto podía implicar. Abordaré más adelante como el trabajo en ausencia de la ilusión de sus actores, conducen sus cargas psíquicas hacia otros destinos: agresión entre sus miembros y/o la burocratización.

En la institución de la docencia, las cargas psíquicas que antes se activaron para coincidir en una unidad imaginaria, con el propósito de ocultar la conflictividad que esconden, ahora esta última emerge con las diferencias que se perciben entre sus miembros. Los alumnos, identificándose entre ellos, procuraron un comportamiento disciplinado ante la representación de autoridad que tenían de la profesora, mantenían una relación de unión entre el grupo. Pero todo esto llega a desarticularse, los alumnos ya no tienen la misma sintonía con la profesora, lo

que antes permanecía reprimido ahora surge violentamente, desde la subjetividad de los alumnos, y despedaza los pactos inconscientes que rubricaban el consenso. Los alumnos se disgregan y la profesora queda en un malestar de desconcierto y desazón.

El narcisismo secundario de la profesora que antes se sostenía por la existencia de una institución, es decir, la maestra era movilizaba como una heroína para lograr la educación de los jóvenes, actualmente se significa a sí misma entre ataques y peligros violentos. La maestra y ciertos alumnos pueden discutir violentamente, esta situación expresa un ataque contra la institución misma, al ser amenazada la tarea primaria de educar. La consecuencia de todo esto es el sufrimiento narcisista. La amenaza está centrada en el vínculo que establecían los miembros de la institución, en lugar del vínculo se da la violencia. Esta circunstancia ha representado para la docente, la pérdida de su lugar de heroína, ha arribado a un lugar "de ninguna parte". ¿A dónde va sin su brújula? Esto produce en ella el malestar de la pérdida de confianza en el trabajo, en que ha extraviado la seguridad en sí misma, debido a que no cuenta con herramientas profesionales para solucionar los nuevos problemas de los jóvenes. También observé incertidumbre, agotamiento y angustia, ante la amenaza del caos.

En estas situaciones de conflictos que la profesora empezó a vivir con ciertos alumnos, no todo era absolutamente trágico. Aprendió por accidente y por ensayo y error, que había circunstancias difíciles que podía parar, o bien prever. Esto es, en el entorno del salón de clases, una vez que la profesora intentó poner límites al alumno, del que hablé arriba, ella recibió como respuesta palabras agresivas, "altisonantes" de él. Frente a esto, la docente dice que se sintió vulnerada, herida y se quedó sin poder pronunciar más palabras, es decir, guardó silencio. Pensó que era imposible tratar de hacer educable al alumno. Para su sorpresa el estudiante también se volvió quieto y taciturno. De esta circunstancia aprendió algo importante, que al quedarse callada se tranquilizó a sí misma, sobre todo cuando pensó que ya no podía hacer más por el joven, esta circunstancia ocasionó que el estudiante se tranquilizara también. Según expresa la docente, esta situación conflictiva es muy difícil de resolver, no obstante, accidentalmente aprendió a lidiar con ella a través de su silencio, sin que esto constituya una garantía para resolver todos los escenarios difíciles a los que se enfrenta cotidianamente.

b) A falta de la institución un reglamento que la proteja

Un malestar que se ha dado en la profesora en los últimos años es el temor, la amenaza de ser agredida por parte de los estudiantes. La maestra siente una especie de desamparo y decepción por la inexistencia de normas de protección, frente a unos estudiantes que cree la pudieran agredir. Piensa que se podría sentir con más seguridad si existiera un reglamento que le brinde protección.

Aunque cotidianamente exista algo que renueve a la maestra que se puede expresar en el hecho de llegar a trabajar y saludar a sus alumnos con una sonrisa, ella se preguntará una y otra vez, ¿por qué todo tuvo que cambiar?, sin conseguir una respuesta. Considero al respecto que las cosas cambiaron porque quizá la institución de la docencia que tuvo su esplendor tiempo atrás, en la actualidad esté llegando a su ocaso.

Ahora ya no es cuestión de llegar a ocupar un lugar prestigiado para tener autoridad frente al alumnado. Actualmente el lugar de autoridad tiene que ser ganado. ¿Cómo?, la profesora ha creado un recurso que utilizará una y otra vez, aunque no sea eficaz en absoluto, es el diálogo con sus alumnos/as, alrededor del cual reflexiona sobre el valor del respeto. Con ellos charlará acerca de la importancia de los límites que deben adquirir; de lo imprescindible que es la educación para su formación; de los derechos humanos; lo hará en grupo o de manera individual, con un alumno después de haber vivido un conflicto, y en el momento en que ambos se han tranquilizado. El recurso del diálogo puede funcionar. Intentará una y otra vez hacer vínculos con los alumnos a quienes ella no alcanza a entender completamente. Para la profesora los alumnos tienen problemas muy severos en sus casas: hogares desintegrados, padres adictos a diversas drogas, niños que viven abandonados porque mamá y papá trabajan todo el día, niños que sus padres se encuentran en la cárcel por delinquir, o madres prostitutas.

Entreveo rasgos de la vocación en estos intentos que hace la profesora por hacer educables a ciertos alumnos. En medio de estas dificultades, se asoma un compromiso de querer enderezar a los alumnos en dificultades, se asoma un deseo, hasta que finalmente comprende que es imposible. Quizá la vocación correspondiente con la época de esplendor de la institución ya no es suficiente, para enfrentar los nuevos problemas de los alumnos, debido a que acontece su desarticulación psíquica.

No obstante y con todo esto, la profesora tiene otros momentos de diálogo con sus alumnos del grupo en que es tutora, sin que haya mediado un conflicto. Los estimula a trabajar, con la promesa de que verán una película más tarde. Significa otro mecanismo para establecer el orden en la clase que la hace sentir bien. Así mismo también disfruta de tranquilidad cuando da consejos a su grupo y es escuchada. De esta manera promueve también la disciplina en la clase. Al parecer intenta hacer resurgir, aunque limitadamente, a la heroína de la institución, que todavía guarda.

Cuando está sola en su casa haciendo un trabajo de la escuela, intenta buscar soluciones a los problemas que enfrenta con los/as alumnas, pretende ponerse en sus zapatos. "*¿Qué tendré que hacer, como lo invito, que haría yo si fuera su mamá, como pensaría yo si fuera él, qué es lo que me motivaría a mí a querer hacer lo que todos los demás, cómo le gustaría que le hablara?*". Haber llegado a un lugar vacío, ha generado en la profesora, la búsqueda de otros lugares diferentes, el diálogo con los alumnos, para continuar haciendo su camino profesional⁸

Nuestro personaje experimenta situaciones que le proporcionan alegrías tales como: la existencia de alumnas que quieren llegar a ser maestra como ella. Esta identificación de las jóvenes con la profesión, le hace pensar que hay algo de su labor que está haciendo bien, ante la inseguridad y el desconcierto que le han causado los cambios sociales, y el decaimiento de la institución de la docencia. Es posible que su alegría provenga también de recuerdos de su etapa de estudiante en que ella quería llegar a ser maestra, como sus profesoras admiradas, en un momento en que la institución docente estaba en su apogeo; así mismo ella se siente

⁸ Considero que el diálogo entre maestras y alumnado, constituye una de las iniciativas más importantes que la mayoría de las maestras/o entrevistadas han practicado, como una opción para disminuir el desorden que se ha erigido en las escuelas secundarias, en que ellas imparten docencia. De esta manera, la maestra Laura recurre al diálogo con los alumnos, en el momento en que observa que el mecanismo para poner respeto hacia ella y el orden, se desmorona. "*Ahora el asunto es darles el significado de lo que ellos dicen o preguntarles, bueno y ¿Para ti que es?, y ¿Tú te sientes a gusto?, ¿A ti te agrada realmente que te traten así?, ¡y vaya cuando se los plantea uno así! como que se detienen un poquito más; ya no es, no lo digas, no lo hables. (...) Ahora analiza que significa la palabra que tú estás usando y si ya encontraste el significado y si te lo dicen tal cual está ahí. ¿Te agradaría que te lo dijeran? 'No pues no', y ¿Si te lo digo yo como tu maestra? 'Pues menos' y entonces ¿Por qué a él si se lo permites?, y entonces porque yo si debo escucharlo, y es como más o menos se han tranquilizado, no son todos*" Es decir el orden ya no se impone, se explica, se dan razones para generarlo.

También la profesora Magdalena, ha puesto en práctica otros mecanismos, como darles técnicas de relajación con música a sus alumnos, y actividades manuales, con el propósito de disminuir el desorden de la clase. Introdujo estas actividades desde hace como seis años aproximadamente, en ocasiones con buenos resultados. Excepto el profesor Marcos, no hizo mención de utilizar el diálogo como un mecanismo para salvaguardar el orden en el salón de clase.

admirada por ciertas alumnas, porque hay algo que observan de su trabajo que hace bien. *"...en mi ideal de ser maestro es, que ellos me tengan la confianza de preguntarme, de que yo les inspire confianza, de que alguien tienda a imitar mi labor, y si afortunadamente, tengo dos tres niños que me dicen, hay maestra yo quiero ser también maestra"*

Finalmente, otro factor que da satisfacción a la profesora en este contexto de ciertos sufrimientos, es cuando una exalumna la visita en la escuela, porque le reafirman que en un pasado su trabajo lo hizo bien, es decir, la maestra requiere de constantes situaciones que le den garantía de que su trabajo lo ha hecho o sigue haciendo bien, porque ella percibe que las cosas cambiaron y duda de que no sea lo suficientemente profesional. Se enfrenta a la incertidumbre y desazón, desorientación y confusión.

La creación de mecanismos para establecer el orden en la escuela le devuelven la tranquilidad a la profesora, aunque no sea de manera permanente. En estas situaciones no es devuelto enteramente el narcisismo que antes sostenía la institución, porque ahora ya no es más la heroína de los jóvenes. Sin embargo, considero que estos intentos para ordenar a los alumnos y cumplir su propósito de educar, son los que le devuelven la posibilidad, el sentido de regresar una y otra vez al trabajo, hasta su jubilación.

c) Extenuación del vínculo institucional: maestra - padres de familia

El desmembramiento de la institución profesional de la docencia, también se manifiesta en el cambio de la forma de relación que sostenía la profesora con los padres de familia de sus alumnos. Para ellos según percibe, ya no existe la figura intocable, respetada y profesional de otra época, lo que demuestra otro de los pilares que se desprende de la institución docente. La imagen docente se ha mudado en un personaje obligado a servir con calidad a los padres. Es decir, obligado a enseñar bien y hacer que sus hijos aprendan o aprueben. Los padres no acuden con la maestra para ponerse de acuerdo en la educación de sus hijos, como antes, ni la consideran una autoridad en la tarea de educar. Más bien acuden para reclamar porque la maestra reprobó a su hijo, y decirle que no sabe hacer bien su trabajo. El trabajo de la profesora aparece devaluado en el pensamiento de los padres de familia. Ya no existe la cohesión que lograba la institución, a través de los valores compartidos como: el respeto y la confianza profesional en una autoridad que era la maestra.

Otro aspecto que observa la profesora, con respecto a los padres de familia, es que ya no enseñan a sus hijos/as, el valor del respeto hacia la maestra como en otro tiempo. Así lo imagina la profesora cuando escucha comentarios de un padre a su hijo "...no te dejes, no te dejes de ese viejo tal por cual, para decirte algo, para corregirte solo yo que te mantengo, yo que soy tu padre o tu madre, ellos no, mándalos a... y con palabras así altisonantes". El valor del respeto, tan indispensable para la maestra en su tarea profesional, se ha degradado. "¿...de dónde quiero yo que haya respeto, si en su casa no lo están enseñando, al contrario los están motivando a la agresión, entonces hay mucha agresión entre ellos." ⁹

Estas transformaciones ponen a la profesora en una sensación de abatimiento, desaliento, enojo y coraje intenso. La figura que representaba ya no existe para los tutores de los alumnos, al parecer aquí se genera un vacío. En palabras de la profesora esto provoca la ausencia de satisfacción para ir al trabajo, pues le es difícil levantarse cada mañana para acudir al plantel escolar "A ver ahora quien se va a ir a quejar por que su hijo reprobó". También le despierta temor y confusión, por no saber cómo actuar con los padres de familia, a los que responde con agresión, en un intento de defenderse ante los cuestionamientos a su trabajo profesional.

d) Cambios en la organización escolar y decadencia Institucional

El hecho de que la institución docente se debilite, no quiere decir que el funcionamiento de la escuela se paralice, ella tiene que seguir existiendo, dadas sus condiciones más específicas que la sostienen, entre otras, que la educación secundaria en el país es obligatoria. De esta manera continua pero en este caso, con una institución en decadencia. En este marco, los comportamientos e interacciones sociales de los sujetos institucionales se transforman. Estos últimos son obligados a regirse por un intenso control y vigilancia, para garantizar las actuaciones que ya no son reguladas por la institución. Esto da como resultado, en el caso de la

⁹ Afirmaciones, acerca de cómo las maestras en total, perciben cambios en la forma de cómo se representan los padres de familia a las docentes, en la actualidad son: la maestra María Luisa dice "Los padres de familia han cambiado, ya no es el mismo apoyo que teníamos de antaño" Otro hecho semejante es el de la profesora Celia. "Los padres de familia están bien locos, ya no respetan el trabajo de uno. Un día llega una señora así, a ver, la vengo a madrear porque le exige a mi hija", era una madre que se quejaba de no tener dinero para comprarle las calcetas a su hija, que la docente exigía, "...yo no tengo dinero, y ha de salir por esa puerta, y ahí la voy a esperar"

profesora Asunción, el distanciamiento con su autoridad escolar, de tal manera que se vuelven relaciones conflictivas. Los componentes de la organización de la escuela secundaria se han empezado a transformar para este momento.

Autonomía o alineación. El uso del tiempo

Durante este último periodo, el tiempo de descanso de la docente Asunción, se fue reduciendo aún más, es decir a lo largo de diez años aproximadamente, restó de 45 minutos a 20, más del 50 %. Esto se explica, por el crecimiento en la matrícula de la escuela donde la profesora labora, y la ausencia del incremento proporcional en la población de maestros, que cubrieran la demanda de estudiantes. Lo que impidió que la profesora, al igual que sus colegas, siguiera disfrutando de un espacio de 45 minutos para tomar alimentos, convivir con sus compañeras y celebrar los cumpleaños. Así mismo, también se eliminó el tiempo que tenía para planear sus clases y evaluar a los alumnos; y no solo esto, también se excluyó de la jornada laboral, la reunión académica de asignatura, que la profesora dirigía, impidiendo el cumplimiento de la función de presidente de academia.

De esta manera, la maestra se encontró con toda su jornada laboral frente a grupos de alumnos que atender. No hay posibilidad de diversificar su trabajo entre otras actividades de su interés como: planear y realizar sus funciones como presidenta de academia, para discutir los diversos problemas que se presentan en su trabajo esencial. Así mismo, su descanso se convierte en la toma de alimento apresurada porque debe ir a cubrir grupos. *"Pues lo que pasa es que el tiempo, no tenemos tiempo, tuve que atender a dos mamás, ahorita ya me vinieron a decir, que si no voy a ir a dar clases, seguro me van a reportar, entonces, soy la presidente de academia, y no puedo con los compañeros ponerme de acuerdo en algunas actividades, porque no tengo tiempo, mis horas que tengo me mandan a cubrir grupos"*

El resultado a que ha dado lugar esta medida señalada, creemos que ha contribuido, entre otros factores, a generar un fuerte control del trabajo docente, la escuela es hoy en día una organización fuertemente prescriptiva. Pues el trabajo que antes realizaba la profesora, gozaba de cierta autonomía: por un lado, la diversidad de actividades señaladas arriba, que desempeñaba con interés, eran totalmente congruentes con las demandas de la organización, es decir, existía un equilibrio entre los intereses y las demandas; así mismo, ella mantenía un

compromiso ético con su oficio al grado que no requería de supervisión, ella misma era autoridad de su propio trabajo, por eso representaba una autoridad para los otros; por otro lado, sus actividades estaban diversificadas y contempladas dentro de la jornada laboral de 36 horas a la semana.

Con los cambios se pierden tres factores importantes de su autonomía: la suspensión de actividades de su interés, su autoridad sobre su propio trabajo y autoridad sobre los otros, y su independencia en la realización de sus actividades. A cambio, se enfrenta a desempeñar la docencia frente a grupo, durante casi todo su tiempo completo, actividad que le resulta agotadora, y que no cubre por sí sola, todos sus demás intereses de trabajo.

Al restringir su rol de maestra estrictamente frente a grupo, el riesgo de la alienación está presente en la profesora. Debido a la saturación de una demanda externa, el trabajo frente a grupo, que viene a invadir el mundo interno de la maestra, impidiendo la realización de otras actividades de su interés (Schvarstein, 1995). Sin embargo, me parece que esto no es tan fácil que suceda. La profesora no asume el trabajo enajenante mecánicamente, alrededor de esto se da el desaliento, surge la inconformidad, el malestar, esto también provoca una dosis de pérdida de sentido para asistir al trabajo. Aún y a pesar de esto, su trabajo también lo acompaña de una cierta creatividad, al plantear algunas soluciones ante los problemas a que se enfrenta.

Otro factor que se modificó dentro de la organización escolar, fue el control y la vigilancia. Los jefes que vigilan a la profesora para que llegue a tiempo a su salón de clase, y realice su trabajo con calidad, con el tiempo aumentaron a tres, mientras que antes existía solo uno, y hacía sugerencias. Esto lo ha vivido la profesora como una invasión a la autonomía de su trabajo. La devaluación del trabajo docente también tiene lugar con este aumento de la supervisión, debido, entre otras cosas, a que el prefecto que cuidaba que no hicieran desorden las alumnas y alumnos, ahora esta misma figura también vigila el cumplimiento del trabajo docente. Así mismo, la maestra ya no es autoridad para realizar por sí misma su trabajo con buena calidad, ahora son otros, los jefes quienes deciden con ciertos criterios: si está limpio el salón de clases, si los alumnos están ordenados y motivados cuando la maestra enseña, si las mochilas están alineadas, si imparte su clase de acuerdo con los nuevos lineamientos

curriculares y evalúa de acuerdo a la normatividad, en general, si la profesora realiza bien o mal su trabajo. En caso de que incurra en alguna “desviación” inmediatamente será reportada. Toda esta situación representa para ella, que no es valorada positivamente como una profesionalista de la enseñanza. Se siente *“humillada, presionada, nerviosa”*, y sobre todo no encuentra sentido para ir a trabajar. Ella considera que se puede desempeñar sola y con calidad pues es responsable de su trabajo. *“yo como adulta, no necesito que me cuiden, eso me tensa, me presiona, me incomoda”*. Siente que es acosada por sus jefes inmediatos.¹⁰

Cuando la maestra es reportada por que según la supervisión hizo mal su trabajo, o llegó tarde a su salón de clase, esta circunstancia representa para ella, un sufrimiento de desequilibrio que le impide continuar con su trabajo tal como lo llevaba planeado. Se pone tensa y no puede olvidar el incidente, sus ejemplos, sus conclusiones que llevaba preparados para su clase ya no los puede decir con claridad, sin embargo, a veces si logra calmarse, y su clase la desenvuelve adecuadamente, a pesar de las desviaciones.

El control exagerado y la desvalorización del trabajo docente, indican que se ha debilitado en la subjetividad de las autoridades de la escuela, una imagen positiva que irradiaba Asunción tan solo por ser docente en el pasado.

No obstante y todo lo anterior, para la docente no todas las jefas son acosadoras, de las tres inmediatas que tiene, una de ellas, la jefe de enseñanza, le representa tranquilidad y seguridad, porque le brinda información y orientación valiosa para manejar adecuadamente su trabajo frente a los padres de familia. Fuera de esto, al parecer, la organización de la escuela no ejerce una política centrada en el desarrollo académico de las/ los maestros, pues las jefas y sus maneras de actuar, las formas de pensar su función, varía entre unas y otras, y depende de una cuestión azarosa, el tipo de jefa que le toque que la vigile y la supervise. En el caso de la jefa de

¹⁰ En contraste con los otros casos analizados, manifiestan que este tipo de vigilancia no les afecta, María Luisa por ejemplo, señala simplemente que es el trabajo de ellos, y como tal cumplen con él. Otra evidencia es el caso de la maestra Patricia, quien manifiesta que en su escuela también existe la supervisión de este tipo, pero no le causa malestar. Cuando se hace indispensable que ella se separe de su grupo para atender un llamado del director, o bien una cita con una mamá, simplemente envía a un alumno a avisar de tal situación para que no exista una sanción. “Si alguien nos llama, aquí el director, rápido mandamos un recado al prefecto”. El profesor Marcos también especifica que no le afecta este tipo de vigilancia, pero añade que los estudiantes son maltratados en sus hogares, tanto en el pasado como en el presente. Finalmente, algunas otras profesoras manifiestan malestar por otro tipo de vigilancia como es el buzón escolar, el que trataré más adelante.

enseñanza, más que limitarse a vigilar y controlar para que la profesora esté puntual en su clase, y cumpla los requisitos escritos en una lista, le da herramientas académicas para pensar su trabajo con más eficacia, y esto contribuye a darle seguridad y tranquilidad a la profesora Asunción.

e) Cambios curriculares y malestar

La Reforma Curricular de 2006 en la educación secundaria, es uno de los cambios importantes que la profesora ha vivido en los últimos tiempos, el contexto en el que esto ha acontecido, se caracteriza por la representación de una devaluación de la figura y trabajo docente por parte de los personajes con quienes, y en un predominante estado de malestar de desilusión y pérdida de sentido por el trabajo.

Los cambios curriculares que implican nuevas líneas de pensar la enseñanza y por tanto la actuación de los sujetos involucrados, se encuentran atravesados también por transformaciones de declive de la profesión docente como institución, que se expresan en las interacciones que establece la maestra con los sujetos con quienes trabaja, y al mismo tiempo constituyen las fuentes de donde brota su malestar creciente.

A través de estos personajes aludidos por la docente Asunción, observé que aquello que permanecía indiferenciado¹¹, como el ideal educativo común a los actores de la docencia, debido a su identificación con este. En la actualidad esto que sostenía el colectivo homogéneamente, se ha diferenciado: los alumnos violentos, ciertos padres exigentes con la profesora, al parecer sin compromiso por la educación de sus hijos, y una profesora que ha perdido la fórmula, que ya no es más la experta. En estos sujetos que se disgregan de la unidad institucional, la profesora pierde parte de su identidad, algo de ella misma se desprende, se deja ir. La institución no sostiene más su narcisismo. Esto le trae sufrimiento, mismo que está ligado a un proceso de degradación de la institución, en el sentido que ya no garantiza los acuerdos que antes había entre la maestra y los otros sujetos: alumnos, padres y autoridades.

¹¹ Es decir, entre sujetos no percibían sus diferencias debido a la primacía de las semejanzas que había en ellos por el ideal común, cuando la institución mostraba su eficacia.

El placer de estar juntos, que sintió la profesora con las personas con las que trabajó, lo originaba lo indiferenciado, entre ella y los otros. Aunque cada uno tenía su propia historia psíquica, existió algo en común que los identificaba, que los unía y fue ideal del sujeto educado. La educación de los jóvenes, que se realizaba mediante el trabajo docente, se objetiviza en las interacciones sociales de los actores institucionales. Actualmente resulta difícil, aunque la docente no quiera, soltarse de la unidad institucional. De esta manera, al verse confrontada con los núcleos diferenciados, es decir, al verse diferente con respecto a los otros, porque se disuelven los vínculos que tenían en común, le resulta angustiante dicha disolución, debido a que se desvanece la identificación que sostenía con algunos otros. Se enfrenta a vacíos desgarradores por la amenaza de perder su identidad institucional. (Kaës 1996) y (Dubet 2006)

Para finalizar, observé en el desarrollo de este capítulo que existe una importante relación entre el declive de la institución de la profesión docente y el malestar. La profesora objetiviza dicha decadencia, en la interacción social que establece con los otros actores institucionales con los que trabaja.

La decadencia de esta profesión docente como institución, no implica su extinción absoluta. No es que todos los sujetos hayan disuelto lazos institucionales, los hay quienes todavía los conservan; existen alumnos/as, padres de familia y autoridades escolares o de la SEP, que estrechan vínculos con la profesora Asunción para lograr la tarea primaria. Aquí lo que considero que debe interesar, es que a la docente, le resulta un malestar significativo, la disolución institucional entre aquellos que la llevan a cabo.

Las aportaciones teóricas que consideré para interpretar la información subjetiva de la trayectoria profesional de la docente Asunción, resultaron útiles para construir una manera de explicar la existencia de la profesión docente como institución, su declive y algunos rasgos de malestar. Se podría decir que esto se realizó abarcando un periodo más amplio del que se planeó, desde mediados de los años 60 aproximadamente, en que considero la docente ocupó un lugar como alumna dentro de la institución y de lo que da evidencia desde ese lugar.

Debido a que la docente se remontó hasta su infancia al relatar parte de su trayectoria como estudiante, desde ese momento considero que observé el hecho institucional, en el

aspecto de la construcción de la vocación, desde la postura de Dubet (2006), y la constitución del ideal de un modelo docente conforme a las aportaciones de Kaës (1996).

Así mismo, este recorrido aproximado de más de 30 años (estudiante y profesional), permitió observar los cambios de la institución de la profesión docente. Tanto de su etapa de esplendor como de su declive.

Cabe hacer énfasis que la profesora da testimonio de la de la profesión docente como institución a partir del ejercicio de este oficio, que va de los primeros años de los ochentas hasta el 2007.

CAPÍTULO 5
DECLIVE Y NUEVAS PAUTAS EN LA INSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN
DOCENTE: MALESTAR Y SATISFACCIONES.
EL CASO DE LA PROFESORA CRISTINA.

*Si una maestra no llega cada lunes motivada,
los alumnos se la acaban*

En este capítulo expongo las transformaciones de la profesión docente como institución, que acontecieron durante el periodo de 1980 a 2007 y la relación que esto ha tenido con algunas manifestaciones de malestar docente. Lo anterior se explica a partir de la información subjetiva que arroja la reconstrucción de la trayectoria profesional de la maestra Cristina, y mediante las aportaciones teóricas de Dubet (2006), Kaës (1996), Schvarstein (2005) y Berger y Lukmann (1995)

Muestro también que los cambios en la institución de la profesión docente tienen que ver básicamente con dos etapas: de esplendor y decadencia institucional.

Así mismo presento el impacto que han tenido algunos acontecimientos históricos de la sociedad, externos a la escuela secundaria, en la decadencia institucional y el malestar, sucesos estos últimos que se han desarrollado, en el escenario de la organización de la escuela secundaria. De esta manera ostento, como los nuevos lineamientos que trazó la SEP para la actuación del profesorado en los periodos de dos reformas educativas - 1992 y 2006 -, se entrelazaron como condiciones importantes, contribuyendo a transformar a la organización escolar y construyendo dinámicas a través de las cuales, me permitieron comprender con una visión amplia, el debilitamiento de la institución docente y revelar rasgos de malestar en la profesora que se asocian a dicho fenómeno.

Finalmente, doy a conocer como en el contexto de los cambios del declive institucional, se avizoran nuevas pautas de la institución docente a nivel de las prácticas profesionales de la maestra Cristina.

Para observar el contexto de deterioro de las condiciones de trabajo en que se desarrolla este caso, remitirse a la parte inicial del capítulo anterior. Ambos casos analizados aquí a profundidad comparten el mismo contexto.

1. Etapa de esplendor institucional de la profesión docente. Las satisfacciones del oficio

a) Ingreso a laborar y descubrimiento de la vocación de maestra

Según revela la profesora Cristina, en el año de 1983 obtuvo su primer empleo como maestra de secundaria. Empezó a desempeñar una ocupación para la que no se instruyó, debido a que su formación correspondió con la de Cirujana Dentista. Los factores que hicieron posible esta situación de la maestra, están implicados en la propia historia de este nivel. Por un lado, en la década de los años 60, las escuelas secundarias del país estaban atendidas mayoritariamente por profesores/ras egresadas de la Escuela Normal Superior. Sin embargo, años más tarde se dio una expansión de dicho nivel, en que se crearon más planteles y plazas para el profesorado, a tal grado que la Normal Superior - única institución formadora de profesores de secundaria -, no se dio abasto para cubrir todas las necesidades de profesores que se requerían, por lo que se contrataron profesionistas egresados de carreras universitarias y técnicas de nivel superior. Este hecho coincidió con el inicio del descenso del estatus profesional de esta ocupación (Sandoval, 2007).

Derivado de la circunstancia anterior, años más tarde otro de los factores lo constituyó la deserción de maestros normalistas de secundaria, debido principalmente a tres razones: la primera es que cada vez iba más en aumento la población de alumnos que atender por maestro/a, por el motivo de que la planta docente no crecía en la misma proporción que la de los estudiantes; la segunda es que durante esta época, el estatus profesional y social del maestro de secundaria descendía, estaba dejando de representar una figura de catedrático que atendía un nivel superior al de primaria; la última razón fue el decremento de su ingreso salarial. Este último acontecimiento sobre todo se dio en los años 80. Estos constituyeron motivos importantes para que muchos de los profesores de secundaria normalistas abandonaran este nivel.

Un último factor que considero confluyó con los acontecimientos anteriores, fue el agravamiento del desempleo que se venía dando de otras carreras de nivel superior en el país, sobre todo a inicios de los años ochenta, como una consecuencia de la crisis económica que había estallado durante este periodo. Los diversos profesionistas no normalistas encontraron una opción laboral, como maestros de este nivel, lo que dio lugar a “un nuevo sujeto educador”. (Sandoval, 2007)

Cuando la profesora Cristina ingresó a trabajar en secundarias, la iniciativa de contratar a otros profesionistas ya se había establecido desde hacía algunos años y aún se conservaba para ese momento, por esta razón ella ocupó un lugar que profesionalmente no correspondía con su formación. Para los últimos años de la década de los 90, el 80% de profesores de secundaria no tenía una formación docente. (Sandoval, 2007) De esta manera, esta actora carecía de una formación para ejercer la docencia, que la hiciera sentirse miembro de esta ocupación, *“Yo llegué por casualidad a impartir clases, llegué por equivocación, porque los que deberían estar aquí, se supone, son los maestros con el perfil docente”*

En este escenario y conforme el relato de la profesora Cristina, discurro que existieron razones sólidas por las cuales decidió quedarse a trabajar en este nivel, después de haber experimentado por un tiempo el oficio. Al parecer, se halló con una profesión que todavía conservaba rasgos sólidos de una institución, que quizá ya había empezado a descender, debido a que el profesor de secundaria ya no era para esta década, el catedrático que ganaba más del doble que el de primaria durante los años sesenta, con esto se empezaba a devaluar el trabajo docente, aspecto ya señalado.

b) Vínculos institucionales: maestra – alumnas/alumnos

Alrededor de estos acontecimientos, de acuerdo con el relato de la profesora Cristina, considero que descubrió una nueva vocación, la de maestra de jóvenes adolescentes. Esto constituyó una cualidad de sí misma subjetiva, que se tradujo en un factor de crucial importancia para quedar inserta en la institución de la docencia, condición que le permitió construir una nueva profesión de maestra, debido a la identificación que se dio de su inclinación y atracción por esta ocupación, con el resto de sus compañeras también profesoras que

compartían dicha vocación.¹ Así mismo, como parte de esa vocación, la actividad de la enseñanza representó para ella, una forma de realización profesional, pues le satisfacía transmitir a los estudiantes lo que ella previamente había aprendido para tal fin. Empezó a sentir un compromiso hacia la educación de estos jóvenes, es decir, se interesó por hacerles un bien. *"Me gustaba enseñar, me gustaba el contacto con las alumnas y me sigue gustando el contacto con los alumnos"* También muestra su preocupación por que él o la alumna, fueran a ser golpeados por sus padres, debido a su mal comportamiento o bajo rendimiento, e intercedía por ellos, *"... por favor no le vaya usted a pegar, no lo vaya a sacar de la escuela, no lo vaya a maltratar, vamos a conciliar"*.

Los alumnos/as representaron para la profesora, el elemento medular de su trabajo docente, fue a través de ellos, que advirtió una nueva inclinación profesional y unas capacidades que no había pensado antes tener. Así mismo, durante los primeros años de su trayectoria laboral, estos mismos le produjeron satisfacciones, debido a que ella percibió, que le otorgaban un lugar importante por el hecho de ser su maestra, pues considera que significó para ellos: admiración, autoridad y respeto,. *"... los niños querían imitar a su maestro, ellos querían imitar o sea respetaban a su maestro, lo admiraban y no solamente eso, sino querían ser como sus maestros (...), 'maestra cuando yo sea grande me voy a comprar un abrigo como el de usted, o, yo quiero estudiar la misma profesión que usted', o sea se sentía que éramos gente importante y que podíamos llegar a ser, o sea que podían, pensaban, a parte tenían metas. Me decían 'Yo quiero ser como usted, ¿qué estudio usted?' (...) tenían un sueño, un sueño"*

Dado lo anterior, considero que para los alumnos y alumnas, la imagen docente de la profesora representó un modelo y un sueño capaz de anhelar. Mediante esto, la figura docente se traducían en una meta a la que podían llegar por medio de la educación, es decir, la educación representó un valor positivo para los y las estudiantes. Así mismo conjeturo, a partir de la propuesta teórica de Kaés (1996), que la imagen de la profesora significó un ideal, entre otros,

¹ De una manera diferente, la profesora Magdalena especificó su vocación por la docencia en el nivel de secundaria. Siendo de origen normalista y de la UNAM, piensa que desde que era una jovencita, siempre quiso ser maestra de español, *"...siempre, desde siempre, maestra de español en literatura, y fue como llegué acá y me propusieron ante la SEP, me aceptaron y empecé a trabajar acá hace veintidós años, mucha vocación, mucha dedicación, mucha ilusión y siempre he trabajado con mucho gusto porque siento, que tengo la vocación para ser maestra"*

que ellos deseaban alcanzar. Lo que constituyó un factor de fundamental importancia, que como formación psíquica del sujeto singular y los conjuntos sociales, en este caso los alumnos, y los maestros, permitió la existencia de la institución de la profesión docente. De esta manera, tanto la profesora como los alumnos, ocuparon un lugar dentro de ella, se vincularon mediante un soporte narcisista que consistió en la existencia de un ideal educativo, alrededor de este, los y las alumnas depositaron en la imagen de la profesora, el ideal del yo que habían construido y pretendían llegar alcanzar. La profesora irradiaba en sus alumnos, el deseo de alcanzar dicho ideal a través del proceso de educar, pues era ella la encargada de llevar a cabo dicha formación. Una parte de ella misma narcizada se alienaba en la enseñanza, es decir, depositaba cargas psíquicas en la tarea esencial de la institución. En su conjunto, tanto los alumnos/as como la maestra se aliaban en un contrato narcisista en que perseguían el mismo fin. Había una identificación en la marcha que sostenían para alcanzar un ideal común²

c) La satisfacción de la tarea compartida. Relación maestra - padres de familia

Los padres de familia, como otros personajes que concordaron y mantuvieron la cadena institucional de la profesión docente, educaron a sus hijos conforme a unos valores que compartían con la escuela.

Conforme los recuerdos de la profesora, ella percibió que existieron sentimientos y valores en común para el proceso de educar en la escuela. Principalmente, las madres de familia sentían un compromiso profundo en la educación de sus hijos: revisaban cuadernos y los ponían a hacer tareas, aunque ellas no supieran leer y escribir. Los valores que infundían en ellos, afirma la docente, eran de respeto hacia la profesora y de responsabilidad por sus estudios³ Especialmente, las madres transmitieron dichos sentimientos y valores de la

² No únicamente los alumnos/as depositaron en la profesora Cristina su ideal a seguir, otros modelos correspondientes con ocupaciones diferentes como la de médico o ingeniero, jugaron este papel según lo expone la profesora Laura. *"Muchos decían yo quiero ser médico, yo quiero ser ingeniero, que eran las carreras más conocidas, había quienes decían no, yo ya no quiero seguir estudiando pero me gusta este oficio y lo voy a hacer, pero sabían tenían claro a donde iban"*

³ En este aspecto la profesora Patricia coincide con el significado que tenían de la imagen docente, los padres de familia *"Si, al maestro se le trataba con mucho respeto, lo que decía el maestro era ley, fuera y dentro de la escuela"*. Algo semejante sucedió con la maestra Laura, cuando relata el compromiso que ambos sujetos, maestra y madres de familia, sostuvieron con la educación del alumno. *"...eran más de compromiso los papás, lo aceptaban a uno y cuando uno les hacía el comentario, no era de agresión, sino, 'lo voy a ver, lo voy a checar, no se preocupe yo habló con mi hijo', era más de aceptación, más de decir, 'si lo voy a investigar'"*

educación en sus descendientes. Se legitimó que los padres de familia depositaran en la figura de la profesora: respeto y autoridad por este personaje que día a día haría posible la tarea de educar. Es decir a través del ejercicio de esta profesión que llegó a colocarse como una institución, los principios y valores que existieron se tradujeron en subjetividades, de la maestra, de los alumnos y los padres de familia, y por lo tanto en acciones en el marco de una actividad social organizada. (Dubet, 2006)

La profesora, como ya se ha dicho, al adherirse como un miembro más de la institución de la profesión docente, ocupó un lugar idealizado en las subjetividades de los padres de familia y de los/las estudiantes. A decir de la profesora, era ella la que dictaba las decisiones en las acciones a tomar por parte de los progenitores de sus estudiantes, cuando estos presentaban un problema de conducta o bajo rendimiento. Así mismo, la importancia de esta figura docente que realizaba el trabajo profesional, trascendió el plantel de la escuela: en los eventos de las fiestas del pueblo, la maestra era una invitada especial, recibía un trato exclusivo, la familia se sentía complacida con su presencia⁴.

De acuerdo con lo anterior, discurro también que los alumnos respetaron subjetivamente esa imagen docente, actuaron una disciplina ante su presencia porque para ellos representaba la autoridad. Los padres de familia creyeron y depositaron en ella toda su confianza. Era la figura de maestra sagrada, la que con la autoridad que le otorgaban los alumnos y los padres de familia, hacía actuar a los personajes involucrados en el proceso de educar, conforme a un orden basado en valores y sentimientos comunes, para lograr el objetivo que todos/todas compartían⁵

La familia constituyó uno de los pilares fundamentales que hicieron posible el funcionamiento de la institución docente, los padres y/o madres también invistieron una parte

El resto de las maestras coincidieron en la idea de que los padres tuvieron en el pasado una imagen de respeto y autoridad frente a ellas como profesoras/or.

⁴ Otro ejemplo para observar la trascendencia del prestigio de la imagen docente más allá de los muros escolares, lo constituye la experiencia de la maestra Celia, cuando señala que iba a su trabajo y tenía que caminar un trecho largo, entonces diferentes personas le ofrecían llevarla en su carro a su trabajo, pues sabían que era, "*La maestra*" "...me podía subir hasta a un tráiler, decía 'soy maestra', entonces '¡ho, la maestra!', y me llevaban a veces hasta mi escuela" El resto de las maestras y el maestro no aludieron a esta experiencia

⁵ Este aspecto también se ilustra con la experiencia que narra la profesora Asunción, ya analizado e interpretado en el capítulo anterior a este, en la página diez.

de sí mismos en el seguimiento del ideal educativo, de tal manera que depositaron en la institución cargas psíquicas representadas por un compromiso para modelar a los hijos e hijas con respecto a la meta de educarse.

En síntesis, existieron mecanismos psíquicos que hicieron posible la institución docente. Los miembros de la institución docente estuvieron cohesionados como ya se ha dicho, por un ideal del yo común, situación que asegura el nexo narcisista entre ellos. Cada uno de los actores institucionales desempeñó su papel dentro de esta comunidad, para llevar a cabo el proceso educativo, lo que aseguró y contribuyó al mantenimiento de dicha ordenanza. Misma que garantizó orden y protección contra el caos a estos actores involucrados. Al respecto, de acuerdo con Kaës (1996), considero que estas condiciones fueron las que posibilitaron durante este periodo, satisfacciones a la profesora. Pues le permitió la satisfacción de realizar su deseo de educar recién descubierto.

Como parte de la vocación, la maestra también descubrió que tenía capacidades para desempeñar la función docente, las satisfacciones que estos factores trajeron consigo, la estimularon a seguir esta profesión, razón por la que se esmeró en aprender la ocupación de la docencia de manera empírica principalmente. *“conocí mucha gente que me ayudó, que me enseñaron a trabajar porque los mismos compañeros son los que me enseñaron a trabajar”*

d) Transmisión y continuidad de la institución. Cambio de plantel

Posterior a los primeros años en que la profesora Cristina tuvo sus primeras experiencias como maestra de secundaria, para el año de 1987 decidió cambiar de plantel por propuesta de la autoridad del colegio en que laboró por primera vez. Resolvió de esta manera por dos razones: por un lado el embarazo avanzado que tuvo de su primera hija le resultó difícil manejar su carro con comodidad, y por otro lado, el largo camino de dos horas que hacía de su domicilio particular para llegar a la escuela: desde el centro de la Ciudad de México hasta las orillas de la misma, en un poblado llamado Topilejo. Constituyeron condiciones importantes que la maestra valoró para aceptar su cambio de plantel, a una secundaria más cercana a su vivienda.

La profesora continuó aprendiendo la profesión en este nuevo plantel. Sus experiencias relatadas muestran que la institución aún permanecía, o al menos, ciertos rasgos de ella. Una de las primeras usanzas que la docente vivió en este nuevo entorno escolar, fue la relacionada

con su ingreso a la institución docente. Para ella fue difícil integrarse al colectivo de profesoras, pues debió demostrar sus conocimientos y capacidades profesionales para ser aceptada, para lo que tuvo que aprender otros aspectos desconocidos del oficio. La exigencia de las colegas fue una expresión de la existencia de la institución docente, porque las maestras con mayor antigüedad, experiencia y conocimientos expertos de la ocupación, se encontraban reunidas como grupo profesional, gracias al ideal educativo que mantenían en común. Como conjunto, ellas cuidaban celosamente la entrada al gremio. Los requisitos para pertenecer a él: ser buenas profesoras comprometidas profesionalmente con la educación. *"...teníamos que aprender a ser aceptadas, o sea teníamos que trabajar bien, tener ciertas condiciones para ser aceptadas"*

Con el tiempo, a decir de la profesora, fue admitida por sus colegas, esto es, aprendió el oficio de acuerdo con los requerimientos planteados por ellas. Debido al empeño que puso para aprender, cada vez se identificó más con una profesión a la que deseaba pertenecer, y de la que obtuvo un lugar profesional. En esta circunstancia, la profesora quedó incluida como un eslabón más de la cadena institucional, en que sus colegas ya habían ingresado quizá mucho tiempo atrás. La maestra ató al grupo de colegas su ideal, su proyecto y su espacio que fue común para el grupo. Al mismo tiempo, el conjunto sostuvo un lugar para el elemento nuevo. (Kaës, 1996)

La institución profesional docente, fomentó la ilusión⁶ de la coincidencia de trabajar de acuerdo con unos cánones expertos. Puedo decir, por lo que revela la profesora, como sus colegas sellaron acuerdos de trabajo común, para lograr el hecho educativo con sus alumnos. La ilusión, como una de las formaciones intermediarias de la institución, indujo una reciprocidad de cargas narcisistas y por lo tanto unidad entre sus miembros. Al implicarse la profesora de esta manera, se observa la continuidad de la institución y una manera de transmitirla, en el interés que tuvo de aprender una profesión para pertenecer al gremio profesional. El enlace que se dio de la profesora con la institución profesional docente y el lugar profesional que adquirió, representaron para ella periodos de bienestar, pues su proyecto y su

⁶ La ilusión es una formación intermediaria de la institución: Constituye el deseo por la realización de la tarea primaria de la institución. Induce la reciprocidad de los sujetos, en cuanto al ideal que comparten y todo lo que esto implica.

ideal estuvo ligado a la institución, y esto le procuró satisfacciones, debido a una institución que para ese momento todavía funcionó.⁷

e) Flexibilidad de la organización escolar

Considero que una de las condiciones importantes, entre otras, que hizo posible la existencia de la institución, aparte de las formaciones psíquicas institucionales e imprescindibles para su funcionamiento, fue la existencia de flexibilidad de la organización escolar, que sin pretender establecer mandatos rígidos por parte de la autoridad escolar en el quehacer docente, se evidenció cierta autonomía para la realización de este trabajo. En este periodo, de acuerdo con lo que comunica la profesora Cristina, las docentes desempeñaron una de las funciones medulares para hacer perdurar a la institución: eran ellas las encargadas de la transmisión y la continuidad de la misma en la escuela, como ya se ha dicho, al determinar los mecanismos y los criterios mediante los cuales una colega nueva podía integrarse al grupo profesional de maestras y maestros. Se puede apreciar en esto, que el quehacer profesional de la docencia como una institución, solo pudo ser posible en una organización con ciertos grados de flexibilidad que permitiera la autonomía del trabajo colectivo y creativo, así también como, tomar decisiones entre sus integrantes maestras para aceptar o no el ingreso al grupo institucional.

También considero que sin tener que haber sido un mandato por parte de la autoridad escolar, las profesoras contribuyeron de manera importante a regular el trabajo experto de la docencia dentro de la organización. De esta manera mantuvieron su prestigio profesional. Al parecer, el trabajo docente que las profesoras realizaban conforme a los mandatos de la institución, no se contradecía con las formas de organización del plantel escolar de secundaria, específicamente en el sentido de que, eran ellas quienes tenían autonomía para regular su

⁷ La profesora Laura también comunicó otra forma de transmisión de la profesión docente institucionalizada a través de sus colegas. "... yo recuerdo que cuando yo llegué aquí tenía veintidós años pues era jovencita y mis maestros porque fueron mis maestros por los que yo regresé aquí, pues todos ellos tenían entre cuarenta y cinco, cincuenta años de edad o hasta menos pero no eran menores de treinta años y se acercaba uno a ellos y recibe uno el apoyo, pero uno también tenía, tenía el respeto de escuchar lo que nos decían, de captar sus enseñanzas de vida para aplicarlas uno mismo, y ahora ya no, ahora los, a los grandes, a los que ya tenemos muchos años en el servicio nos ven así como que los viejitos y no les hagas caso, y quédate aquí con nosotros y aquí nos quedamos ¿no?, ya no hay respeto para la autoridad, yo lo veo con mis compañeros y a mí eso si me causa tristeza" En el resto del profesorado no se observaron formas de transmisión de la institución.

trabajo docente y de esta manera vigilaban la calidad de su propio trabajo. En este entramado se conjugaron sentimientos placenteros por el hecho de trabajar juntas/os, es decir, institucionalmente.

f) El deterioro del salario

Conforme fue avanzando el tiempo, para principios de los años noventa, la profesora pensó seriamente en renunciar a su trabajo, debido a que su salario fue disminuyendo a tal grado, que ya no le alcanzaba para sostener su casa. Tal decisión no se llevó a cabo debido a que pensó en poner un consultorio dental particular por las tardes, y de esta manera completó sus ingresos y logró conservar su trabajo de maestra de secundaria. No obstante ella reconoce que en otra época anterior, un docente de este nivel ganaba lo suficiente para mantener una casa. A diferencia de este periodo en que ella tuvo que trabajar dos turnos para el sustento de su hogar junto con su esposo.

Durante esta época, empezó a llamar la atención de varios investigadores, el deterioro de las condiciones de trabajo que habían sufrido los maestros/as del país en general, sobre todo en el nivel de educación primaria y secundaria a lo largo de la década de los ochenta y principios de los noventa. La situación por la que atravesaba este tramo educativo, entre otros aspectos, era la siguiente: la educación había dejado de ser un medio importante de movilidad social; se desvalorizó el papel del maestro en la sociedad, un indicador fue el empobrecimiento de su salario, que repercutió en su poder adquisitivo; se dio una disminución en la prioridad política de estos niveles que se expresó en la disminución del presupuesto, la participación del gasto educativo de la federación en el producto interno bruto descendió del 3.9% al 2.6% entre 1982 y 1987. . (Schmelkes 1990). También se llegó a revelar el estado en el que se encontraron las maestras/os: doble jornada de trabajo, desgaste psicológico; pérdida de prestigio, estatus y seguridad laboral. (Del Campo, 1990; Quiroz, 1992; Meneses, 1998)

No obstante y con estas condiciones de trabajo que se habían mermado, la profesora Cristina aún extraía beneficios narcisistas de la institución docente, que como ya señalé empezaba a descender. Pues el malestar que la profesora refirió para este momento, estuvo relacionado con el salario principalmente, a tal grado que pensó en renunciar a su trabajo de maestra de secundaria y no alude a otro motivo por el cual ella haya sentido incomodidad.

g) Aumento en el ingreso económico y seguridad laboral. El PME (1989-1994)

Durante el periodo de la Reforma Educativa de 1992, acontecieron cambios que beneficiaron a la profesora Cristina, según señala. Por un lado, la medida de Carrera Magisterial (CM) contribuyó a mejorar sus ingresos, se afilió a este programa mediante un proceso de evaluación que estableció la SEP. Además adquirió su tiempo completo de 41 horas con plaza vitalicia. En síntesis, la profesora mejoró sus ingresos gracias a que los obtuvo de tres fuentes: como maestra de secundaria de tiempo completo, de carrera magisterial y como dentista.

Se puede suponer que para estas fechas, los maestros de secundaria, sobre todo los que ingresaron a principios de los años ochenta como la profesora Cristina, todavía poseían mejores condiciones de trabajo que aquellos que se incorporan en fechas recientes, aún y con lo que se habían deteriorado a lo largo de la década de los ochentas, pues lograron obtener desde tiempo atrás: un tiempo completo, trabajar en una única secundaria y en turno matutino, así como afiliarse a CM y obtener un ingreso económico más alto.

2. Declive de la institución de la profesión docente.

Posterior a la segunda mitad de los años noventa, la profesora refiere que su trabajo todavía lo podía realizar con cierta estabilidad, pues considera que sus alumnos aún le encontraban un sentido a los estudios, y cuando alguno de ellos no guardaba disciplina y no llevaba buen aprovechamiento, bastaba con comunicarle que lo enviaría con el director o bien a orientación para que se ordenara. También era suficiente mandar traer a su mamá o papá para mejorar su rendimiento. No obstante, existieron estudiantes que no querían o no podían, ser parte de estos jóvenes con deseos de educarse, pero eran muy pocos, y rarísimo el que tenía alguna adicción, según revela la profesora. Se puede decir hasta este momento, que la institución de la profesión docente aún funcionó para cumplir su objetivo, en un contexto en que se avizoraban condiciones y rasgos de su decadencia. De manera que la institución de la docencia todavía tenía presencia, pero al parecer ya no por mucho tiempo.

Para finales de la década de los noventa y principios de este milenio, la profesora Cristina experimentó sus primeras manifestaciones de malestar relacionado con su trabajo profesional docente. La expresión de esto se dio en el escenario de la organización escolar del

plantel donde laboraba. Así mismo, conforme lo que señala, considero que dicha organización también comenzó a transformarse, los medios que esta última establecía para lograr los objetivos de la institución ya no fueron eficaces, específicamente en el rol de maestra de secundaria que la profesora desempeñó, pues ante los nuevos problemas de la tarea docente, consecuencia de los cambios de la sociedad, fue cuestión obligada transformarse. Es decir, dejaba de existir una correspondencia entre la institución, la organización y las nuevas circunstancias o condiciones que establecía la sociedad, como la transformación de la juventud. La falta de convergencia de todos estos elementos, constituyeron el contexto en el que se desarrolló la decadencia de la institución de la profesión docente, de lo que enseguida expongo.

a) Indicios del debilitamiento institucional docente: cambios en el rol de la profesión

Los roles constituyen uno de los componentes imprescindibles en el funcionamiento de las organizaciones, porque a través del desempeño de estos, es que se logran los objetivos que se encuentran trazados en las instituciones, para las que han sido creadas dichas organizaciones.

El rol docente, componente fundamental de la organización de la escuela secundaria, que desempeña la maestra/el maestro, está inmerso en la institución educativa de nivel básico. Para cumplir con la función de la enseñanza, el rol docente tiene que ver con comportamientos controlados y normados institucionalmente: pasar lista, revisar tareas, exponer una clase, coordinar la construcción de aprendizajes del alumnado, valorar el aprendizaje y retroalimentar a los alumnos en el salón de clases, ser asesora de alumnos; fuera del edificio escolar realizar evaluaciones diagnósticas, bimestrales y finales de los estudiantes, preparar las clases, planear las actividades pedagógicas y no pedagógicas, quincenal y semanalmente; efectuar comisiones ajenas a la enseñanza, que se distribuyen entre los maestros como: llevar la cooperativa, coordinar o colaborar en algún evento cultural, llevar el control de los libros de texto, organizar los horarios de los maestros, la comisión de puntualidad, etc. De esta manera, al hacer actuar su rol por medio de estas acciones, los docentes participan en el mundo social de la escuela secundaria. (Berger y Luckmann: 1995)

Los roles han sido determinados históricamente por las instituciones. (Schvarstein, 1995), se concretizan en las organizaciones. Para este momento de los últimos años de la década de los noventa y principios del milenio, en el relato de la trayectoria profesional de la maestra Cristina se revelan cambios en su rol docente, en lo que se refiere a la tarea primaria. Dichas transformaciones son debidas a desajustes que empiezan a aparecer entre la institución docente y la organización de la escuela donde labora la maestra, en que es necesario hacer reacomodos, de lo que a continuación explico.

Cirujana dentista en la escuela

La profesora señala que para el año de 2002 se hace cargo del consultorio dental que se encuentra instalado en el plantel para atender a los estudiantes. Fue una propuesta hecha por el director de la escuela que la maestra aceptó y que al cabo de un año, mediante esfuerzos realizados con la autoridad y los padres de familia, la maestra quedó instalada con un equipo dental totalmente nuevo para su eficiente funcionamiento. Esta nueva función que adquirió, y que de cierto modo constituyó un lugar privilegiado que ningún otro docente de este colegio ocupó, pues representó para ella, la oportunidad de ejercer la profesión para la que se formó; un lugar de trabajo agradable y amplio; equipo dental nuevo y descarga de horas de docencia frente a grupo, para hacer posible el servicio dental a los estudiantes. Todos estos factores reunidos provocaron en la maestra satisfacciones, había motivos para sentirse feliz, en un entorno que como lo muestro más adelante, se transforma en un escenario predominantemente dificultoso que le provoca malestar.

Cambios en la forma de ejercer el rol docente correspondiente con la tarea primaria

De manera paralela a las transformaciones que experimentó de sus nuevas funciones, la profesora empezó a notar cambios en los estudiantes que con el paso del tiempo se hicieron más manifiestos, *“de cinco años a la fecha⁸ es cuando la agresividad en los muchachos se ha hecho más intensa”*. A partir de este periodo comenzó a considerar que debería estar más alerta a la conducta que presentan sus alumnos, no porque esta no haya existido antes, sino porque se

⁸ Hay que recordar que la entrevista la realicé a finales del de año de 2007, y otras en el año 2008

había agravado "*¡Aguas!, siempre ha existido, pero ahora si dice uno, ¿qué está pasando?, (...) ¡que esto está llegando a los límites y algo tengo que hacer!*" Con esto, la profesora se estaba enfrentando a dificultades serias que antes no existían en tal magnitud. La práctica de la enseñanza que antes se realizaba en un clima de orden y respeto, en que era relativamente fácil promover la disciplina en el salón de clase, "*... las generaciones anteriores, si usaba uno un poquito de agresión, era motivación negativa, y ayudaba a que hicieran la tarea, o hicieran una actividad y se comportaran, o sea mejorar la disciplina*". Para este tiempo, la profesora se había transformado en una figura que vociferaba demasiado a los jóvenes, manejaba la agresividad, les gritaba con voz violenta "*¡cállate!*" para hacerse escuchar, con el fin de establecer la disciplina para poder llevar a cabo la enseñanza. Con el tiempo se dio cuenta de que al manejar la agresividad, no lograba algo, "*si agredo a un alumno la que pierdo soy yo*", razón por la cual fue modificando su comportamiento frente a los alumnos, a un estilo más tranquilizador tanto para ella como para los estudiantes. De esta manera, el rol docente que requirió de hacer reacomodos para cumplir con la tarea fundamental de la enseñanza, no tuvo en su momento una solución inmediata, hasta que experimentó varias opciones, tampoco hubo alguna actualización por parte de la SEP, que le permitiera enfrentar los problemas que se agudizaban.

Adquisición de nuevas tareas

Para este tiempo, existió también otro cambio importante en el rol de la profesora. Por lineamiento de la autoridad escolar, le fue asignada una nueva función: la detección de alumnos que consumen drogas dentro del plantel. La profesora nunca antes había desarrollado esta actividad, debido a que señala, era rarísimo algún caso de adicción en la escuela. Pero además no es la especialista para atender estos casos.

Otra actividad nueva que la docente adquirió de manera voluntaria, fue escuchar a sus alumnas y alumnos que le confían sus problemas personales y contribuir a dar un consejo que le haga sentir mejor al estudiante.

En suma, el rol de la profesora se transformaba mediante: el desempeño de la función de cirujana dentista; la atención voluntaria a los alumnos con diversos problemas, que consiste en escuchar y dar consejos; la búsqueda de nuevas formas de actuación en el proceso de la realización de la tarea fundamental que es educar; y por último, la detección de alumnos con

problemas de adicción. En lo que corresponde a las dos últimas tareas, considero que las nuevas faenas secundarias, que la profesora ha tenido que asumir, empleando tiempo de la tarea esencial y provocando desgaste en ella, han constituido obstáculos para la realización de la tarea primaria, lo que manifiesta, de acuerdo con Kaës (1996), que la institución de la profesión docente ha empezado a mostrar signos de declive, de donde se deriva malestar en la profesora, que es lo que pretendo explicar en las siguientes páginas.

b) Revocación de los contratos narcisistas de los sujetos de la institución docente

Uno de los signos que anuncia el declive de la institución docente es el distanciamiento que se establece entre los sujetos miembros que la han constituido. Mientras que Dubet (2006) explica este hecho, a través del debilitamiento de la eficacia simbólica, anidada en la subjetividad de sus integrantes, en que dejan de compartir los significados institucionales comunes que los mantenían unidos. Kaës (1996) lo expone mediante las fallas en las formaciones psíquicas intermediarias de la institución. Esto último implica poner en cuestión la relación de cada uno de sus sujetos con la institución, en que se anulan los contratos o acuerdos; así también como paraliza cualquier intento de establecer nuevas relaciones entre sus integrantes; y finalmente inhibe la realización de la tarea primaria. En lo siguiente explico el debilitamiento de la institución de la profesión docente a partir de la pérdida de la eficacia simbólica y la cancelación de los contratos narcisistas.

En este caso de la profesora Cristina, realicé un trabajo más detallado a partir de las aportaciones de Kaës (1996), debido a que encontré una elaboración teórica más amplia de los mecanismos psíquicos institucionales que intervienen en el declive de la institución, que me permitieron interpretar los datos empíricos de la manera como muestro a continuación.

Abolición de los vínculos institucionales: maestra – alumnos/as

Una de las evidencias del declive institucional de la docencia la constituye la derogación de los lazos narcisistas entre la mayoría de los alumnos y la maestra Cristina.

La Reforma a la Educación Secundaria 2006 (RES), se oficializó en el mes de mayo y se puso en marcha en las escuelas secundarias del país a partir del ciclo escolar, 2006 – 2007.

Dicha reforma sirvió para introducir cambios curriculares, que establecieron nuevos lineamientos normativos en la enseñanza, que al ser concretizados por la profesora en sus prácticas cotidianas de enseñanza, despertó en ella en un primer momento, sentimientos de satisfacción, de esperanza y posteriormente de desilusión.

En el nuevo plan de estudios se especifican los aprendizajes que los alumnos deberán de adquirir y que he considerado aquí, porque es de suponer que la tarea primaria de la institución profesional de la docencia, se dirige hacia el logro de dichas intenciones, y son:

“...propiciar que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y considerar, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales. Se trata, pues, de adquirir y aplicar conocimientos, así como de fomentar actitudes y valores que favorezcan el desarrollo de los alumnos, la convivencia pacífica con apego a la legalidad, y el cuidado y respeto por el ambiente. Además, se pretende que la educación secundaria permita a los alumnos dirigir su propio aprendizaje de manera permanente y con independencia a lo largo de toda su vida” (Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios: 2006: 19)

En este contexto de cambios curriculares en secundaria, la profesora se sintió entusiasmada, pues estuvo totalmente de acuerdo con los nuevos lineamientos planteados para realizar las prácticas de enseñanza. En los cursos de actualización que la SEP organizó para la implementación de este nuevo currículo, la profesora señala que tuvo que aprender nuevas maneras de hacer su trabajo docente: se ejercitó en planear de forma diferente la enseñanza, pues entre otras cosas, se instruyó en jerarquizar los conocimientos y diseñar las actividades de aprendizaje conforme a los nuevos dictados. Transformó la manera de desempeñar su rol en nuevas formas de actuación para realizar la tarea primaria de enseñar. Estuvo de acuerdo y le agradó convertir su rol de una maestra tradicional que da la clase, a una mediadora que: explica, guía, revisa, apoya, corrige y coordina el proceso de construcción del conocimiento de sus alumnos. Es decir estuvo de acuerdo con esta reforma educativa, “...a mí me gusta la reforma”.

Conforme la profesora Cristina realizaba la docencia con base en el nuevo enfoque curricular, se va dando cuenta de que no existen condiciones adecuadas en los alumnos para obtener resultados satisfactorios en su rendimiento escolar, ella imagina que los estudiantes tienen muchos problemas en su vida y que “...los problemas que traen los chicos, no les permiten

aprender todo, están aquí, pero no sus cinco sentidos, no están en esto". Considera que en la escuela existen condiciones propicias para su aprendizaje, como un laboratorio que les permite construir su proyecto de investigación y aprender de esto; sin embargo, se va convenciendo a sí misma, de que la mayoría no va a poder lograr construir los aprendizajes significativos, planteados en el nuevo plan de estudios. Esto último trae consigo sentimientos de desilusión y también satisfacciones por aquellos alumnos que aunque son los menos, van a conseguir aprender.

Como he dicho, la profesora piensa que en la actualidad los alumnos han cambiado, debido a que en muchos de ellos, su vida se desenvuelve en problemas de adicción y de otro tipo, porque pertenecen a familias desintegradas. Esto ocasiona que para estos estudiantes, según lo comunica la docente, la educación que reciben en la escuela, su propia educación, no tenga valor alguno, no existe en ellos una perspectiva para el futuro. Lo que representa desde un sentido institucional, que los vínculos que antes tenía la maestra Cristina con los alumnos, actualmente se desvanecen y ya no se encuentran en la misma correspondencia con la mayoría de ellos, "*... ahora los chicos me dicen, para que voy a estudiar si yo puedo vender discos piratas y puedo ganar más de lo que gana, o para que voy a estudiar, si vendiendo droga...*"⁹. Esto es, grupos de jóvenes ya no están interesados para dejarse educar por una figura de maestra que ya no representa para ellos autoridad y respeto. Se atisba aquí la pérdida de la eficacia simbólica, en el sentido que lo plantea Dubet (2006), debido a que los alumnos y la maestra se apartan porque los significados ya no son comunes para ambos, y por lo tanto no son compartidos.

Desde la perspectiva de Kaës (1996), existe un rasgo que avisa del declive institucional de la docencia, pues ella, la institución, ya no sostiene más el narcisismo de la maestra, ni del tipo de alumnos que ahora se han transformado, presentando problemas de indisciplina y violencia, que en los casos más graves, según lo comunica la profesora, llegan a constituir el 80% de un determinado grupo dentro del plantel de secundaria donde ella labora. De esta manera y con estas condiciones, encuentra pocas oportunidades de poder trabajar con miras a

⁹ Coincide con la profesora Laura, y la profesora "D", correspondiente con la primera etapa de las entrevistas. La profesora de la delegación de Xochimilco, dice que para los alumnos la escuela no tiene un lugar importante, pues se ha dado cuenta de que los jóvenes prefieren vender barbacoa, mole o alguna otra cosa que ir a la escuela, porque en estos negocios se gana más que estudiando.

pretender alcanzar su ideal, es decir, trabajar para construir un "sujeto educado". Mientras que en los alumnos al parecer no tienen construido psíquicamente este ideal.

Así mismo observo, que la transformación de los alumnos, amenaza la relación de cada cual con el contrato narcisista común. (Kaës) Este último, si ya no se suscribe más (en un sentido figurado), corre el riesgo de destruir a la comunidad institucional de la profesión docente.¹⁰

Actualmente, en el marco de la reforma educativa, la tarea primaria de la institución traducida en los objetivos que se han establecido en el currículo, de lograr los aprendizajes

¹⁰ El total de las maestras y el maestro entrevistados, muestran evidencias, al igual que la docente Cristina, acerca de que los alumnos se transformaron en los últimos tiempos, con base en esto considero que se debilita en la actualidad, uno de los pilares fundamentales de la institución de la profesión docente. Muestro en seguida algunas evidencias de esto. La maestra María Luisa, señala: *"...pero no nada más cambiaron los programas, cambiaron los alumnos. Y más que nada ya no son los alumnos que obedecían, ahora son unos niños más inquietos, ávidos de otro conocimiento, de otra forma de ser, por lo tanto eso obliga a uno como maestro a cambiar, y eso rompe lo tradicional que uno tiene."*

La docente Celia también refiere cambios en los estudiantes, cuando expresa una experiencia con los alumnos, entre otras, en que le ponen apodo: *"Entonces, entraba y todos '¿Te gusta el rock?', yo me enardecía de veras, o salías y ya te ibas, y como estaban, sales a la misma hora, y ya te gritaban 'adiós Lora' "*. Según dice la maestra que seguramente la apodaron así por su cabellera china.

La profesora Laura coincide en que más o menos entrado el año 2000, los alumnos empezaron a cambiar, había creado, desde sus primeros años de maestra de secundaria una regla de oro que le funcionó por muchos años, consistía en, *"... evitar las palabras altisonantes, porque esa era la regla básica conmigo, yo no les acepto palabras groseras ni mucho menos, porque yo no las digo"*. Sin embargo esta regla básica se tambalea en la actualidad, porque deja de ser una herramienta importante para promover el orden de la clase. *"El interés por aprender dentro de una escuela ya no es tan prioritario para ellos. (...) Yo siento que todo ha cambiado y en una manera muy difícil para el maestro, yo siento que eso se va al deterioro de la salud de uno: ya sea que uno suba de peso, que uno baje de peso, o que esté uno tan, tan nervioso, que haya hasta movimientos involuntarios en los ojos, en la cara, en la mano. Yo creo que mucho de eso a mí me pasó, es mi problema es que yo todo lo somatizo al aparato digestivo, que es ese el problema: colitis, gastritis, reflujo, de todo tengo. Así también la enseñante dice tener una severa angustia, Se siente uno así como ya que pasen las cosas rápido porque, o ahorco a uno aquí ahorita, o le voy a contestar mal, porque a veces no está uno en esa disposición de dialogar mucho, sobre todo, cuando los alumnos es de los típicos que son burlones y usted le está hablando"*,

La maestra Magdalena. también coincide con lo anterior, *"Bueno más que tristeza es así como impotencia, y como frustración porque los alumnos de antes, yo creo que presentaban, practicaban más valores, y los valores yo creo que empiezan desde la casa, por ahí dice una frase, que 'la educación se mama', yo creo que sí, o sea los niños de antes eran diferentes, ¿Por qué? Porque como qué había más respeto hacia usted, había más entrega a su trabajo, más responsabilidad."* Agrega también que, *"ahorita estoy en una situación muy crítica, muy difícil con los niños, porque hay niños que se drogan, que son hiperactivos, niños sin valores y groseros, niñas que tienen problemas de aprendizaje, de conducta. De dos años para acá que estoy a punto de estrangularlos, porque creo que ya estoy perdiendo la paciencia o la vocación que yo decía tener"* Con este clima que señala la profesora, dice que se siente. *"Me agota, me decepciona, me preocupa, me angustia. ¿Cómo decirle? Y llego a casa de usted y sí, haga de cuenta que luego no duerno"* Así mismo la profesora continua diciendo que se siente *"con el hígado desecho, el estómago todo torcido y con dolor de cabeza acá en la escuela, ella considera que este malestar es "...una manera de decir, ya no quiero trabajar con ellos, ya no quiero."*

significativos en los alumnos, al parecer resulta poco viable. Debido a que, a decir de la profesora Cristina, ellos no tienen interés en su educación, no pueden responder, ¿por qué asisten a la escuela? "*¿Por qué tengo que ir a la escuela? o ¿Por qué tengo que aprender ciencias?*" De esta manera puedo suponer, que no existe la condición ineludible, de ese contrato que los estudiantes están lejos de suscribir.

Frente a la situación que la profesora señala, de los altos índices de reprobación, dice sentir tal malestar de fracaso, que en los últimos años a veces ha pensado en renunciar y dedicarse de tiempo completo a trabajar en su consultorio dental que atiende por las tardes. Se cuestiona si realmente está haciendo bien su trabajo, momentáneamente pierde la confianza en sí misma, de su saber profesional. "*...se siente uno culpable, muy mal, muy mal ¿Seré yo?, ¿seré yo? o sea, ¿yo soy la que no enseñó bien?, algo me falta, a lo mejor yo pienso que estoy explicando correctamente y a lo mejor mi vocabulario es muy alto, o a lo mejor no soy divertida, porque hoy el maestro tiene que ser hasta divertido. Después de que los niños están acostumbrados a una computadora donde todo es a colores, todo se mueve, todo es movimiento, nosotros tenemos que vender lo que hacemos, pero llega el momento que ya no sabemos que, ya no sabemos, pero estamos, yo siento que en todas las escuelas ya tenemos que tener psicólogo y no solamente para los muchachos sino para los maestros también*".

A decir de la docente Cristina, se persuade de que le es imputable una parte del fracaso del alumno, cuando este no construye aprendizajes significativos, "... se cree incompetente y por lo tanto culpable, su fracaso pasa a ser una herida narcisista con todas las consecuencias psíquicas" (Cordié, 1998: 44) Piensa que "*...posiblemente los maestros seamos también el punto clave, estamos cometiendo el error, estamos dando clases aburridas para los muchachos*" se atisba aquí de acuerdo con Dubet (2006), la presencia del malestar de la pérdida de confianza en el trabajo. La profesora siente que ha extraviado la seguridad en sí misma, de lo que sabe y hace de su trabajo profesional. Se siente desorientada y confundida, porque sus conocimientos y experiencia adquiridos durante décadas, ya no le funcionan para los problemas actuales.¹¹

¹¹ La docente María Luisa también siente malestar, por los alumnos que podrían ir a la ruina. "*He estado mucho años en esta escuela, he visto alumnos que si llegan a ser profesionistas, pero también he visto alumnos que desafortunadamente están en la calle y eso lo deja a uno como con un sentimiento de culpa e insatisfacción, ¿qué hice yo por este alumno?, ¿qué no le di las bases dentro de mí tiempo que estuve, para que el alumno o el muchacho saliera adelante?*"

En lo anterior aprecio también, de acuerdo con Kaës, (1996), la ausencia momentánea de una ilusión institucional en la profesora que la despoja de las satisfacciones que en otros tiempos podía extraer, en que existió un espacio psíquico común, que posibilitó el funcionamiento de la institución.

Desvío de la tarea primaria.

La tarea primaria constituye un factor fundamental de la institución, pues ella funda su razón de ser y los vínculos entre sus miembros, sin llevarla a cabo, la institución simplemente no existe. (Kaës: 1996)

Dados los cambios de los últimos años en los estudiantes, la profesora asumió una nueva función, como ya señalé, la de detectar a los alumnos con problemas de adicción, que según ella, fue aprendiendo de manera empírica. Señala que de septiembre a octubre de 2007, ha descubierto de dos a tres estudiantes adictos por cada grupo en la escuela, con una tendencia a incrementarse, debido a que otros estudiantes se empiezan a relacionar con ellos.

Una vez que un alumno ha sido descubierto por la docente consumiendo droga, es canalizado con la trabajadora social del plantel, esta última a su vez tramita lo conducente. La nueva tarea que enfrenta nuestra protagonista, ha sido asumida con cierto malestar de frustración, pues de alguna manera ha observado que no puede resolver este tipo de problemas, sin embargo, en lugar de tomarlo como un problema que pertenece al orden de lo imposible, en el sentido de que no le compete a esta ocupación resolverlo, lo vive transitoriamente como una impotencia, como lo que sería una incapacidad y por tanto un fracaso profesional "*Es frustrante no poder hacer nada, o sea no poder ayudarlos*", sobre todo porque, aunque estos alumnos son canalizados, el problema no se resuelve.

De lo anteriormente señalado, pienso que se dan momentos en que la profesora atraviesa por una confusión, con respecto a que pierde de vista la tarea primaria que le corresponde desempeñar y que es la enseñanza, no rehabilitar a los jóvenes con problemas de adicción, como desearía que fuera. Esto ha representado para ella, desgaste y agobio. Además al parecer se ha dado un cambio de ideal momentáneo, es decir, la maestra se fabrica otro

objeto idealizado, que sería rehabilitar al alumno. Sin embargo el desempeño cotidiano de la tarea de educar, le recuerda que su meta es otra: dirigirse al sujeto educado. Pero al mismo tiempo existe la contradicción de que la tarea fundamental de la institución no la puede lograr mientras los estudiantes existan ajenos a ella.

En otros casos, la profesora enfrenta diferentes problemas a los ya señalados, que también implican de alguna manera, un desvío de la tarea primaria. Debido a que de manera voluntaria, se ha impuesto el quehacer de escuchar a sus estudiantes y tratar de darles un consejo u orientar, reconociendo que ella no es la especialista idónea para resolverlos. Algunos de estos problemas son: una estudiante ha descubierto que su madre es lesbiana, esto le trae malestar y se lo ha confiado a la profesora; otra alumna tiene una hermana drogadicta; el caso de la alumna Bety¹², que la docente intuye es agredida sexualmente en su casa, por los comportamientos inusuales que ha visto en ella, como de lavarse constantemente las manos y echarse agua en la cara. Así mismo, mira en ella que no es normal como el resto de las niñas de secundaria, pues es, "*fría y dispersa*" y no ha interiorizado normas mínimas de convivencia social. Observé aquí, de manera semejante al desempeño de la nueva tarea de detección de alumnos adictos, que la maestra se enfrenta también en este caso, a la confusión transitoria, de no saber cuál debería de ser su tarea primordial dentro del plantel, pues siente impotencia cuando descubre, que aunque quiera, ella no es la especialista terapeuta para orientar y acompañar a las alumnas, que en ese momento aparecen con sufrimiento por diversos problemas que enfrentan. No obstante, al parecer vive una profunda preocupación, porque quisiera ser la persona que dice palabras adecuadas para tranquilizar a las alumnas. Pero reconoce sus límites y esto le causa un sentimiento de impotencia. Además hay que recordar que el quehacer de psicóloga no es la tarea primaria de la profesión docente.

Las nuevas tareas secundarias que la profesora asumió, como la detección de estudiantes con problemas de drogadicción y la atención a las alumnas que sufren por otras dificultades diferentes, han entrado en competencia con la tarea primaria, en consecuencia ha cambiado al desvío relativo de esta última. La maestra, como miembro de la institución docente, sin dejar de hacer la tarea fundamental de esta ordenanza, ha repartido su tiempo de

¹² Nombre figurado de esta alumna

trabajo y sus cargas psíquicas, a la realización de otras tareas, que para ella han aumentado por los cambios en los estudiantes. Sobre todo, la tarea de detección de estudiantes con adicción a veces le consume demasiada energía, que la profesora llega a sentirse agobiada y desgastada. Pero además, esta tarea secundaria no está dirigida a la consecución del ideal, pues al parecer no se espera de los estudiantes drogadictos hacerlos sujetos educados - aunque se quiera - , ni siquiera rehabilitarlos, porque no es misión de la escuela. En ausencia de esto, pienso que la profesora se enfrenta a vacíos, no existen respuestas recíprocas por parte de los alumnos, que generan angustia, porque es difícil enfrentar el desorden. Sin embargo, dice tener autoridad para los alumnos/as, pero también alude a que cuesta mucho ganarla ya que es agotador y agobiante.

Otra situación que para la profesora resulta desgastante, relacionada con la anterior, son los grupos verdaderamente problemáticos, cada año escolar le tocan de dos a tres. Estos alumnos no aprenden a ser independientes, en el sentido de que no asumen comportamientos para convivir ordenadamente en la clase. Los traslados que la profesora realiza de un salón a otro para impartir sus clases, le representan dificultades verdaderamente severas, pues en cada cambio y cotidianamente, entra al salón de clases y observa alboroto: estudiantes fuera de su lugar, que aunque vean a su maestra que ya ha llegado, muchos de ellos no tienen el menor reparo para ir a su lugar y guardar silencio. Frente a esta situación, la profesora diariamente tiene que repetir lo mismo: levanten la basura, ordenen sus mochilas, guarden silencio, siéntense bien, saquen su cuaderno. La repetición diaria de esta situación, le representa un desgaste intenso.

Dicho desgaste refleja una vez más los vínculos que se desarticulan del contrato narcisista entre la maestra y sus alumnos/as. La parte de sí misma, de su yo, que se extendía hasta sus estudiantes a través del ideal de educar, ahora esa extensión se extravía momentáneamente, pues no halla senda, a no ser por dos razones: por la tarea secundaria que se ha construido de manera informal, de escuchar y dar consejos a sus alumnas; y de educar al menor número de estudiantes que se deja formar.

El desorden cotidiano del estudiantado que impide el comienzo de la clase a una hora adecuada, constituyen obstáculos en la realización de la tarea primaria, que a su vez se

traducen en ataques contra la comunidad institucional debido a que obstaculizan el cumplimiento del deseo en el sentido que lo plantea Kaës (1996). Es decir, la maestra no puede realizar su deseo de educar más que ineficazmente. El objeto que viene deseable (sujeto educado) no se puede alcanzar, debido a que el medio para ello, la realización de la tarea primaria se encuentra con obstáculos, por lo tanto, las satisfacciones que acompañan la realización del deseo, igualmente se encuentran obturadas, apareciendo en su lugar, los sufrimientos de la maestra. Un ejemplo claro es el caso de Bety, la maestra está convencida de que ella no adquirirá los aprendizajes significativos que plantea el currículo de secundaria, sin embargo, ensaya maneras, sin ser especialista, de lograr que mínimamente adquiera la posibilidad de permanecer en un solo lugar y de respetar normas básicas. Centra su atención en objetivos diferentes a la tarea principal de la institución. Se están depositando cargas donde no debería de ser - aunque son necesarias para Bety en lo particular - , pero no están sirviendo para la tarea primaria.

Considero que el sufrimiento de la profesora en este caso, responde a que una parte de ella misma narcizada, depositada en los alumnos, tiene el riesgo de ir con ellos al abismo y se pierde, es decir, parte de ella misma se encuentra con una pérdida de sentido y esto le resulta angustiante. No obstante como ya señalé, no todo se extravía, existen algunas cargas psíquicas, que encuentran camino, esto le devuelve un cierto sentido a ella misma como maestra. Más adelante abordo este aspecto.

Otro elemento a ser analizado de las tareas secundarias, específicamente el introducido por la profesora de manera voluntaria, escuchar y dar consejos a las alumnas, pone en relación con la vocación. A través de la realización de esta tarea circunstancial, se observa en la maestra algunos rasgos de la vocación profesional docente correspondientes con la institución. Pues aunque la profesora se desvía de la tarea primaria, no pierde de vista el interés por los y las alumnas del plantel. Guarda el compromiso, la responsabilidad y su inclinación por hacer un bien a los estudiantes, de esta manera los escucha, da consejos y los acaricia en la cabeza, imaginando que así compensa un poco, el cariño que les falta de sus padres. Esta expresión manifiesta el afecto que tiene por los jóvenes estudiantes.

Así mismo, a través del relato se advierte que la profesora se compadece del dolor de sus alumnas e intenta comprender sus problemas sin hundirse, “sin cargar con toda la desgracia del mundo”¹³ (Dubet, 2006: 41), aunque de cualquier manera, esta situación si le genera cierta intranquilidad, confusión e impotencia como ya señalé. No obstante, considero también que la vocación de maestra, juega aquí un papel importante, al momento de objetivizarse mediante la atención que ella presta a sus alumnas: la profesora de alguna manera, al apoyar a las estudiantes en sus problemas que le confían, deposita en ellos cargas psíquicas, que aunque no se apuntalan directamente en la realización de la tarea primaria, dicho depósito le permite encontrar un camino, una salida, a la energía libidinal que por constitución psíquica, es preciso que se externalice y encuentre una dirección, en este caso el camino se ha encontrado, aunque quizá no del todo satisfactorio, en los estudiantes que le demandan ser escuchados en sus problemas.

Ataque contra la comunidad institucional

El Buzón Escolar (BE), es un servicio personalizado y gratuito de información, orientación y recepción de inconformidad relacionadas con Escuelas de Educación Básica y Normal en el Distrito Federal y su personal que trabaja en ella. (SEP, 2012) Una de las funciones del BE, es que constituye el instrumento mediante el cual los alumnos de la educación básica, pueden poner una queja en la SEP, en los casos en que consideren que han sido maltratados por sus maestros o cualquier otra autoridad. Entre otras, se reconoce como formas de maltrato: el autoritarismo, represalias, reprobación injustificada, golpes, jalones, indiferencia,

¹³ La comprensión hacia los problemas de los alumnos también la identifiqué en los docentes: Asunción, María Luisa, Leticia, de lo que a continuación muestro algunas expresiones: el enseñante Marcos. “*Luego el comportamiento de estos alumnos, a veces no quieren obedecer, pero para todo hay una causa, la causa es esa de que viven separados, no tienen quién los quiera, ellos se sienten rechazados y por eso se comportan de esta forma, si he tenido casos difíciles en los cuales los alumnos definitivamente no quieren trabajar, no quieren hacer nada, pero yo trato de hablar con ellos y trató de solucionar el problema, aunque es muy difícil, ¿He?, sinceramente es muy difícil, solucionar este tipo de problemas sociales, yo no voy a llamar a los padres para que el alumno cambie su comportamiento, eso va a ser imposible*”. En otro momento señala también el maestro, *este niño pues tiene su padre que está en la prisión y estaba, pues se comporta así por esta situación*.

Igualmente la encontré en la profesora Patricia. “*pero cuando yo voy entendiendo la problemática del niño, que vienen de una familia disfuncional, entonces ya como que hay más comprensión, y le doy un tratamiento especial, pero siempre y cuando el niño entregué, o sea haya trabajado, haya una actitud, si no hay actitud, pues así como que por más que sus compañeros, le hablen como su idioma entre ellos y me dicen no maestra es que no quiere ni estudiar, lo mismo pasa con todas las materias, entonces*”. De esta manera, el tratar de entender y de explicarse porque los alumnos cambiaron de esta manera, se encuentra en las profesoras (viene de la cita 12)

discriminación, insultos, humillación, intimidación, exhibicionismo, excoiación y violación. (SEP, 2004)

La profesora Cristina ha venido desempeñando desde tiempo atrás dos funciones, entre otras: la de fungir como tutora de grupo y el desempeño docente. No obstante en la actualidad se ha modificado el escenario en que realiza dichos quehaceres, debido a la introducción del buzón escolar. Veamos como la entrada de esta medida, aunque resulta legítima porque implica el mecanismo mediante el cual los niños se pueden defender del abuso de algunos adultos, cuando los hay, está íntimamente relacionada con cierto malestar de la profesora durante el desempeño de dichas funciones.

En lo que corresponde a la función de tutora de grupo, la docente dice tener a su cargo, al igual que el resto del profesorado, la responsabilidad de un grupo, en que debe intervenir cuando este se encuentra en dificultades de diversa índole: de indisciplina, de bajo rendimiento, de problemas graves de adicción, de dificultades con alguna maestra, entre otros. Así mismo, debe contribuir a resolver el problema de forma satisfactoria, si es posible, detenerlo para que no crezca. En esto, al parecer se maneja de manera experta. Un ejemplo es el caso de una maestra de nuevo ingreso que dijo a sus alumnos cuando ellos no atendieron a la clase: *"aquí quedo como una pendeja"*. Los alumnos, quienes están bien informados de que una profesora no debe hablar con palabras altisonantes a su grupo, le hacen saber a la profesora Cristina, o sea su tutora, tal incidente, y ella "toma cartas en el asunto" de inmediato. Habla el problema con la maestra recién llegada, que se ha dirigido a sus alumnos con palabras inadecuadas. Aquí es donde entra el "buzón escolar": los alumnos pueden comunicar, mediante este a la SEP tal situación, y ésta a través de sus instancias correspondientes investiga a la profesora. No obstante la docente especifica que, ha prevenido a la nueva maestra, realizando las acciones convenientes para remediar a tiempo lo que se pudo haber convertido en un suplicio para la maestra de nuevo ingreso inexperta.

A partir de lo que representa el buzón escolar para la profesora, se desprenden varios puntos de análisis. Uno de los más importantes, es que el BE se ha introducido en un momento, en que la institución de la profesión docente se ha ido debilitando. En esta circunstancia, se intensifica el predominio de la burocracia en el trabajo docente, al representar esta medida, un

mecanismo más, entre otros, para vigilar al profesorado, por medio de sus mismos alumnos y los padres de familia. Esta situación refleja "la renuncia al fetiche" de la institución. En el lugar de una figura de autoridad y respeto, se observa, a través de lo que la profesora imagina que piensan sus alumnos y los padres de familia, un personaje que puede ser delatado si no cumple adecuadamente con su trabajo. En realidad el BE está dirigido en general a los adultos del plantel que infrinjan los derechos de las y los niños.

Otro factor de análisis, a partir de lo que para la profesora representa el BE, es la pérdida de la transmisión de la institución de la profesión docente, al parecer esta última ya no se realiza más entre colegas como antes, mediante la conquista de la profesionalidad de la tarea de educar¹⁴ En la actualidad, esto se ha modificado porque ya no existe tal cual, la profesora Cristina, de manera individual, se preocupa en alertar a la nueva integrante, de las dificultades que le puede traer el buzón escolar, "*...me han tocado maestras, horita tengo una maestra joven, y yo les digo: no les hables tan fuerte, no les digas palabras que los puedan ofender, no esto...*". Pasa a un segundo plano observar sus conocimientos y capacidades para el desempeño de la tarea primaria como era antes. No obstante esta medida de alertarla con respecto al BE, es para protección del gremio.

Pero analizo más adelante que no todo es tan automático, el hecho de que se haya introducido una medida más, entre otras, por parte de la burocracia, no quiere decir que la institución esté muerta, pues persisten aún rasgos de ella, que presumo perduran en la subjetividad de la docente Cristina.

De esta manera considero que la institución docente, tal y como la interpreté en los primeros años de trabajo de la profesora, actualmente ya no es funcional para realizar la tarea

¹⁴ Otra manera semejante de transmitir la institución lo hallé en la profesora Laura: "*Yo recuerdo que cuando yo llegué aquí, tenía veintidós años pues era jovencita, y mis maestros porque fueron mis maestros, por los que yo regresé aquí [la maestra fue estudiante de secundaria en esta escuela], todos ellos tenían entre cuarenta y cinco, cincuenta años de edad o hasta menos, pero no eran menores de treinta años, y se acercaban a uno, recibía uno el apoyo, pero uno también tenía el respeto de escuchar lo que nos decían, de captar sus enseñanzas de vida para aplicarlas uno mismo, y ahora ya no, ahora a los que ya tenemos muchos años en el servicio, nos ven así como que los viejitos, [la docente supone que entre ellos dicen], 'no les hagas caso, y quédate aquí con nosotros', y aquí nos quedamos, ya no hay respeto para la autoridad, yo lo veo con mis compañeros y a mí eso si me causa tristeza. Con base en los que señala la profesora, considero que esta forma de transmitir la institución en ese plantel escolar se ha perdido, y que también es una muestra del declive institucional, que se manifiesta en dos planteles diferentes, correspondientes con la delegación Iztapalapa y Cuauhtémoc.*

primaria, los problemas han cambiado: ahora cuesta trabajo ganarse la autoridad dentro del salón para crear un ambiente de orden que permita impartir la clase; en general, los alumnos carecen de una motivación para aprender dice esta docente. El buzón escolar en el marco de una institución que al parecer se apaga, le ha traído sufrimientos a la maestra. Dentro de la escuela, ella estima que trabaja bajo amenaza permanente, tiene una sensación de sentirse acorralada, pues sabe que puede ser denunciada por sus propios alumnos, si por alguna razón perciben que ella los ha agredido, en un momento en que, aunque no lo quiera, ella pierda el control de sí misma, violentando a un estudiante.

De este modo siente que el profesorado en su conjunto, incluyéndose ella, están “... *acabados estamos, por todos lados, aquí los buzones, hay un buzón, usted puede meter un buzón y un alumno puede hablar mal del maestro sin poner nombre y le investigan ¿Qué porque, de qué?, ¿y a qué hora te corren? Capaz que le digo a un alumno, ‘ya me tiene hasta la madre’ y término sin empleo*”. Así mismo observo la ausencia de lazos intersubjetivos mediante correspondencias narcisistas, que hacían posible una institución profesional de la docencia. Dicha carencia se ha deslizado, al parecer y por lo que la maestra señala, hacia la representación de una imagen vulnerable de profesora, que piensa, los alumnos podrían ser capaces de desbaratar.

Ante la situación señalada, la profesora aprendió de tiempo atrás y por la experiencia de años, que debe saber controlar su agresividad y su intolerancia cuando el desorden y la violencia se apoderan de algunos alumnos, sin que su sola presencia pueda establecer el orden como antes. Sobre todo por dos razones: porque sabe que con intolerancia y gritos, no va a conseguir disciplina y respeto por parte de los estudiantes, al contrario puede hacer crecer la violencia de ellos hacia la docente. Y segundo, porque puede tener una sanción o incluso quedarse sin trabajo si es denunciada ante la SEP, a través del buzón escolar por los mismos alumnos y/o padres de familia. Ante esta situación, en la profesora se produce malestar de desgaste y sentimiento de amenaza. Considero que se siente cercada y perseguida.¹⁵

¹⁵ Algo semejante ocurre con la docente Laura, dice vivir una sensación de temor y amenaza, porque ante un comportamiento inadecuado de sí misma que dirija a los estudiantes, por no darse cuenta o por perder el control, la demanden sus propios alumnos y por esta razón ir a la cárcel, como ya sucedió, con un profesor amigo suyo, y una profesora a quien sin ir a la cárcel, la SEP ha decidido tener un seguimiento sobre su comportamiento. “...son crisis las que vivimos porque los maestros poco a poco nos han ido quitando esa autoridad, en el sentido negativo. Esa influencia que pudimos haber tenido para mejorar la calidad [se refiere a la enseñanza], nos las han ido quitando, tanto autoridades como padres de familia, pero son bien contradictorios, porque nos quitan esa autoridad y

Pero el sentimiento de amenaza que dice sufrir, no termina con la existencia del buzón escolar frente a una institución que se descompone. También se siente amenazada, por lo que imagina podría suceder con sus alumnos que tienen problemas de delincuencia y adicción. *"...a mí me da mucho miedo faltarle el respeto a un chamaco, o hacer que su autoestima baje por culpa mía y que yo me lo encuentre a la vuelta de la esquina, me da terror porque, que él tenga odio hacia mí, y diga 'esta maldita vieja por esto y por eso nunca terminé la secundaria', o 'no entré a la prepa porque ella me reprobó, o ella me trató muy mal, me dijo algo que..'; usted sabe que los adultos decimos cosas que los marcamos para toda la vida. Entonces no quiero yo utilizar una palabra que los pueda marcar, yo quiero que cuando me encuentren me saluden muy agradablemente, y a lo mejor no me recuerden como una excelente maestra, pero no me gustaría que me recordaran porque fui una maestra que les marqué su existencia, y sí que digan, 'bueno pues si me reprobó, pero es que la verdad si era flojo', o sea que sepan que merecían eso, no los reprobé yo, ellos se reprobaron. El medio que nos rodea es difícil, tenemos muchos niños que son hijos de gente que se dedica a robar y que son drogadictos, entonces no quiero encontrármelos un*

al mismo tiempo nos piden resultados, nos quitan la autoridad desde el momento [en que hay una demanda por]: si vimos mal al niño, porque el niño dijo, la maestra me vio feo, (...) la maestra me dijo una palabra que no me agradó, el maestro me quitó mi libro, por todo hay demandas para los maestros, no hay que hacer cosas buenas que parezcan malas, porque hasta los maestros paran en la cárcel"

En otro momento, esta misma profesora Laura, recibió una amenaza de demanda por parte de la mamá de una de sus alumnas, a quien, según lo dice la maestra, trataba de poner límites a la estudiante, por su mal comportamiento, y comenta como se sintió con esta experiencia. *"Pues mira afortunadamente yo me tomé mi pastillita de calmante porque sí, el grupo era muy pesado, y platicando con el médico que a mí me trata (...) me mandó unos medicamentos naturales para bajar la ansiedad y el estrés, [que describe como una sensación de]: "... ya no quiero estar así en el lugar y quiero que las cosas pasen rápido, lo que me interesa es terminar esa clase, es esa desesperación como de que el tiempo no pasa rápido"* De esta manera, frente al BE, la maestra piensa, que tanto los padres de familia como los alumnos, *"me deterioraron mucho porque eran mis corajes, que me los tenía que guardar, porque finalmente uno tampoco puede explotar con los alumnos, ni desquitarse con ellos porque entonces viene el otro lado malo, las demandas, entonces mejor dice uno, me guardo mis corajes y todo eso se somatiza, a mí me pasa en el aparato digestivo"* así mismo la maestra agrega que *"...ya no quiero venir, estoy muy cansada, estoy fastidiada, estoy aburrida, y ya no quiero venir, ya no me llena. Ya no, ya no quiero estar aquí, yo ya me quiero ir, ya nada más vengo porque tengo la obligación de venir"*

Frente a esta situación en que la profesora dice sentir ansiedad y estrés, y al parecer ya insostenible esta situación por su parte, es canalizada por parte del ISSTE al psicólogo, y este último posteriormente la envía con el psiquiatra, quien le empieza a dar medicamentos que le ayuden a disminuir su nivel de ansiedad como: Imipramina, Septralina y el Pronacepan. *"Entonces fue cuando la doctora me dijo, '...usted necesita, o un cambio de actividad, o que me la manden a descansar. Lo que para nosotros es el acuerdo presidencial, que es el descanso de seis meses y si continua uno con los síntomas, se prolonga un año. Tiempo después que realicé esta entrevista, llamé a la profesora y me comunicó que ya estaba descansando puesto que le autorizaron dicho acuerdo presidencial, debido a que la médica psiquiatra consideró lo más pertinente, y que ya se sentía mejor.*

día por allí, con un arma, o con una sustancia tóxica dentro de su cuerpo, no me gustaría, no me gustaría."

Supongo que los riesgos que ha señalado la profesora, a los que está expuesta, podrían ser más tolerables, si aún persistiera la ilusión compartida de los miembros de la institución docente. Pero considero que la maestra Cristina en este sentido, se enfrenta sola al sentimiento de amenaza, pues ya no comparte con sus alumnos un mismo ideal, ni representa para ellos una imagen de respeto, de tal manera que prevé, un posible ataque de algún alumno si inyecta odio al estudiante, por el posible maltrato que ella le dirija.

Revocación de los lazos institucionales: maestra – autoridad escolar. La práctica de a evaluación como forma de desvío de la tarea primaria

La medida de evaluación que la SEP ha establecido al profesorado de secundaria recientemente, refleja cómo se entromete la burocracia en la tarea primaria de la institución docente, en el momento de su descenso. A decir por la profesora, la SEP mantiene un interés grande por la estadística de las calificaciones de los alumnos, ha dictado a las escuelas que disminuyan el alto índice de reprobación. No importando que la realidad refleje una alta reprobación de los alumnos. Situación que crea fuertes fricciones entre la profesora, la autoridad del plantel y la SEP. Debido que a la docente, más que preocuparle el porcentaje mínimo de reprobados que debe registrar, le interesa asentar una calificación que refleje lo más posible el estado de rendimiento en que el alumno se encuentra. De otra manera, si atiende la disposición de la SEP, considera que es una forma de estarse engañando a sí misma. Cuando en una reunión de profesores, se mostraron gráficas de aquellos que tienen un mayor número de reprobados, y ella se encontraba entre estos últimos lugares, su opinión fue que no cree que los otros maestros tengan pocos alumnos reprobados, debido a que esto es imposible de lograr. Acto seguido, acudió a ella la coordinadora para averiguar porque rebasó el límite establecido de alumnos reprobados. Como respuesta, la profesora Cristina invita a la coordinadora a sus salones donde da clase, a observar dos aspectos: como imparte su materia de Ciencias y como realiza la evaluación a sus alumnos, con el fin de mostrar evidencias de que lleva a cabo adecuadamente la enseñanza y de que muchos alumnos no han cumplido con las tareas y estudios que ella ha dejado, por lo que han salido reprobados. Esta circunstancia revela un

factor más a través del cual podemos observar el sufrimiento de angustia, enojo y coraje, por el que atraviesa nuestra protagonista, cuando el desarrollo burocrático de la organización mantiene una supremacía de dominio, entrometiéndose y restando autoridad en las decisiones del quehacer propio de las profesoras al evaluar a los alumnos, actividad que es parte de la tarea primaria.

Con lo anterior, el espacio psíquico de la institución docente se reduce, pues las formaciones narcisistas que lo componen a través de sus sujetos, en este caso, el director que representa la autoridad escolar, la coordinadora que representa a la SEP y la maestra Cristina, no se comprometen más en acuerdos para perseguir la meta en conjunto. Es decir, las cargas libidinales que requiere la institución para formar un espacio psíquico - motor mediante el cual la institución entra en funcionamiento -, al parecer se encuentran ausentes y con esto se empobrece dicho espacio, porque no está siendo nutrido por las cargas que debería depositar el narcisismo de sus sujetos. El espacio psíquico institucional también se reduce, por la falta de identificación de las autoridades escolares y la SEP con la tarea primaria - la evaluación a los alumnos es parte de dicha tarea -, lo que impide los vínculos institucionales y con ello su realización, sometiéndola al cumplimiento de una orden burocrática e intentando impedir la autonomía de la profesora para decidir el desempeño de esta parte de la tarea primordial que le corresponde.

Dicha medida de la evaluación que estableció la SEP, no ha sido asumida por la profesora, debido a que no está de acuerdo con ella.¹⁶ Sin embargo, por lo que señala, otros

¹⁶ Para la profesora María Luisa en el aspecto de la evaluación, se muestra inconforme también "...yo siento que no ayudamos a los niños con el hecho de pasarlos, (...) sin embargo dos o tres ocasiones lo he hecho, por la presión que ejerce la autoridad ante uno, esto es lo que de alguna manera me tiene decepcionada. La profesora afirma que en otros casos se ha resistido a aprobar a los alumnos cuando estos no debieran, por su bajo rendimiento. De esta manera para justificarse, envió documentos a la SEP explicando las evidencias de porque están reprobados estos alumnos."...ya hice dos escritos contestando del porque los alumnos estaban reprobados con evidencias porque las mande con evidencia (...) aún no tengo la respuesta"

El mismo problema observé en la docente Celia, al referirse a su director de la escuela, cuando intentaba persuadirla de que disminuyera su índice reprobación: "...él me perseguía por toda la escuela, si me encontraba en la dirección me decía, ¡maestra su índice de reprobados!, si lo encontraba en el patio, ¡maestra su índice de reprobados!, toda la vida andaba detrás de mí, que, ¿Me va a decir de mi índice toda la vida? (...) ¡me enloquecía este hombre!" La negativa de la profesora de reducir su número de reprobados, porque consideraba que falseaba información, esto le costó, obligarse a solicitar su cambio de plantel, porque su sueldo le llegaba cada vez más reducido, dice la maestra, con la falsa justificación, de tener faltas e impuntualidades.

Otra manera diferente de experimentar la evaluación de los alumnos en fechas actuales, es el malestar que le ha traído, conforme lo que señala la profesora Magdalena. En medio de una depresión intensa que dice

profesores se han sometido por temor a la presión que esta autoridad ejerce sobre ellos, esto argumenta con mayor fuerza, que efectivamente el espacio psíquico de la institución se reduce, por la prioridad que se le otorga a un mandato burocrático, pues deja poco margen para establecer vínculos institucionales, entre el colectivo de maestras/os. Considero también, que este cambio establecido por la SEP, es un punto de ataque a la comunidad institucional porque obstaculiza el cumplimiento del deseo del profesorado de llevar a cabo parte de la tarea primaria que le corresponde.¹⁷

Desmembramiento institucional. Profesora - padres de familia

Discierno, en este caso de la docente Cristina, que los padres de familia constituyeron uno de los actores miembros de la institución de la docencia, pues ellos también sostuvieron en común tanto como los profesores y los alumnos, el ideal de educar, como ya señalé. También los progenitores compartieron la transmisión de la institución a través del trabajo de educar a los hijos para hacerlos estudiantes, mediante la construcción subjetiva de una idea de maestra casi sagrada y unos valores de respeto a la misma y responsabilidad en los estudios, estos y otros más, constituyeron ingredientes imprescindibles de la institución docente.

En los últimos años, se han dado transformaciones importantes, la profesora observa que la imagen que en el pasado irradiaban ante los padres de sus alumnos, en la actualidad se ha deteriorado y este hecho no es adecuado para el trabajo educativo. Si antes los tutores confiaban en las/los profesores para la educación de sus hijos, en la actualidad existe

tener, y que el neurólogo del ISSSTE le ha dicho que tiene, "...`angustia', porque así me lo ha manejado el neurólogo, o sea, 'se deprime porque hay algo que ya no va a poder hacer, o sea que me gusta ser maestra' " La enseñante afirma con respecto a los estudiantes que, "ya no quiero trabajar con ellos, ya no quiero" Debido a que dice, se le hace insostenible enfrentar la carga de trabajo de la evaluación y a los mismos estudiantes, a quienes calificaba diariamente a un total de 250. Pero en los últimos meses se le hace una tarea agobiante y angustiante, de tal manera que ha optado por reducir dicha carga de evaluación. Sus actividades en el salón de clase se han transformado de tal forma, que selecciona la lectura, como una actividad que le permite tener ordenados a los alumnos, y que es del gusto tanto de estos últimos, como de ella. "Entonces están atentos, están callados y si me dejan tomar la lectura"

¹⁷ Otra forma diferente de desvío de la tarea primaria lo constituye la experiencia de la profesora Celia, quien imparte la asignatura de música, en cuanto que prioriza el aprendizaje de valores para la convivencia social, sobre la educación musical que ella imparte en la secundaria, dice. "Por qué también les decía, quizá aquí no aprendan música, pero seguro van aprender a ser responsables, puntuales, uff, valores, si la vida no es solo dinero, pero hay que tener valores, si no tiene valores, lo demás es nulo, y eso les gustaba también, porque había unos alumnos que eran drogadictos, rateros, bandas, (...)".

desconfianza, debido a que la maestra/o se ha transformado en la figura alrededor de la cual, los tutores y la sociedad en general se quejan de los males de sus jóvenes. La profesora supone, que la imagen actual de maestra/o, representa para los padres de familia *"...el maestro que no estudia, el maestro que no se arregla correctamente, que no se expresa correctamente, no prepara sus clases, el que falta..."*¹⁸

Conforme con las aportaciones teóricas de Schvarstein (1995), en que plantea las diferencias que existen en los individuos que integran una organización, algunos de ellos son más permeables que otros a las imposiciones del mundo externo. Puedo sugerir que la profesora Cristina se mantiene a los cambios en sus condiciones de trabajo que se han dado, particularmente en la depreciación de su profesión y figura docente. Ante este hecho que es común al gremio, ella ha podido adaptarse, pues mantiene un equilibrio en que no se deja absorber totalmente por este clima de desvalorización, al contrario conserva su singularidad - su mundo interno- de poder sostenerse como una autoridad frente al grupo de padres de familia.

En otro aspecto, no únicamente la profesora imagina que representa una imagen de maestra devaluada ante los padres, en esta circunstancia, también construye la representación de un mundo persecutorio, que si bien las circunstancias del contexto adquieren esta característica, la profesora internamente tiene la disposición de percibir, construir y significar un mundo persecutorio dada su singularidad predominantemente perseguidora, interpreto esto según Schvarstein. (1995). Pues por acciones que no realiza, pero que amenazan con surgir, piensa que puede ser denunciada y tratada como una delincuente. La maestra reproduce lo que sospecha, que una madre de familia puede decir de ella, *"... 'tu maestra es una fulana de tal porque hizo..., porque tomó..., pero yo voy a ir y la voy a demandar', ahora los papás vienen y dicen 'pues la voy a ir a demandar, la voy a acusar de que usted le hace', o sea algunas veces*

¹⁸ La profesora Patricia, también coincide en la idea que tiene de que actualmente representan para los padres de familia, una imagen negativa, *"...actualmente lo que dice el maestro es cuestionado, yo he tenido la fortuna de que no se me haya cuestionado, porque hay mamás que yo las cito, saben cómo trabajo y hasta aconsejan mucho a sus hijos, la maestra te ayuda, la maestra te acompaña, la maestra, hasta de otras cosas te habla para que tu salgas adelante"* Pero aún y a pesar de esta circunstancia, la profesora dice sentir con sorpresa, que los padres de familia tienen un buen concepto de ella.

tendrán la razón, pero en otras, la mayoría de las veces se están aprovechando de que el gobierno les está dando las condiciones”.

Ante esta circunstancia, la profesora dice sentir un sufrimiento de desolación y de soledad, pues los tutores que están involucrados en el logro de la tarea primaria, se han desligado de la comunidad institucional¹⁹, que por este hecho muestra sus grietas. De esta manera, la maestra Cristina sabe que sola es imposible realizar con éxito dicha tarea. *“Yo vengo y les hablo de las drogas, efectos secundarios y demás, y cuando yo mando llamar a los papás, los papás consumen droga, los papás son maleantes. Y les digo ¿por qué no vino su papá?, ‘no pues es que mi papá está en el reclusorio’, o, ¿por qué no vino su mamá?, ‘es que mi mamá me abandonó’, y después vienen los tíos y los veo raros también, ¿con quién hablo?, ¿a quién le digo que me ayude?, o sea, ¿cómo le digo que está utilizando, que está vendiendo aquí droga?, si es lo que ellos ven en su medio”*

Los sentimientos de sufrimiento expresados por la profesora Cristina, en este caso, al parecer tiene sus raíces en la institución que se ha deteriorado, pues sus integrantes se dispersan y de esta manera es muy difícil lograr la tarea primaria de educar. La institución ya no posibilita la permanencia de unos valores, principios, actuaciones, normas, orden etc., requerido para cumplir con su cometido. Según como la profesora observa esta situación, los padres de familia ya no educan para el orden en la escuela²⁰, ni para transmitir unos hábitos e ilusión en sus hijos sobre su futuro, la maestra se ha convencido de que sola no lo puede lograr; de esta manera se imposibilita la realización de la tarea primaria.

Pienso que en este colectivo que se desmiembra, gravitan fuerzas que operan sobre la institución, pero no son precisamente aquellas que trabajan para la sinergia del conjunto en función de un ideal, sino al contrario, son cargas que trabajan para establecer la diferencia, para ir en contra de dicho estatuto.

¹⁹ Es decir, los miembros que constituían la institución de la profesión docente: maestras y maestros, padres de familia y los alumnos y alumnas.

²⁰ El profesor Marcelino. *“He visto que la desintegración familiar está en aumento cada vez más y es cuando el alumno tiene problemas de aprendizaje y tiene muchísimos problemas, cambios de conducta, pero la causa que he observado es la desintegración familiar”*

No existe una red de identificaciones solidarias entre la profesora y los padres de familia. "Su alejamiento equivale a la pérdida de las partes del yo sacrificadas al vínculo libidinal que la identificación sostiene" (Kaës, 1996: 40) La parte de sí mismos que la maestra y los padres de familia depositaban en común acuerdos para educar a los jóvenes, ahora ya no existe, porque han dejado de identificarse en el logro de la meta principal que los unía.

3. Nuevas pautas institucionales de la profesión docente

En el Plan de Estudios de la RES 2006, se explicitan los siguientes lineamientos, con respecto al trabajo del profesorado que debe ser colegiado.

"...que los maestros y directivos conozcan sus componentes fundamentales, articulen acciones colegiadas para impulsar el desarrollo curricular en sus escuelas, mejoren sus prácticas docentes y contribuyan a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad" (SEP, 2006: 5)

Considero que el trabajo mancomunado como una de las acciones que la SEP ha pretendido que realicen los y las maestras, en el marco de esta reforma, para mejorar la calidad de su trabajo, depende sustancialmente de los lazos narcisistas que los miembros de la institución docente - en este caso el profesorado - tengan establecidos (Kaës, 1996). Sin embargo, para el momento actual, dicho mandato oficial, tiene serias dificultades para llevarse a cabo, debido al escenario de declive institucional que revela la profesora Cristina.

No obstante en estas circunstancias, se advierte en la docente que no únicamente experimenta malestar, también siente el renacimiento de una ilusión, que la hace regresar día a día nuevamente a la escuela, que le procura satisfacciones y tranquilidad. "*...si una maestra no llega cada lunes motivada, los alumnos se la acaban*"

a) Los alumnos: Bety y Mario

El malestar que ha ocasionado a la profesora los cambios correspondientes a la desarticulación²¹ de los vínculos institucionales que sostenía con los alumnos; si no es para ella

²¹ El concepto de desarticulación tiene que ver con la falla de las formaciones psíquicas, esto expresa que la institución ha entrado en crisis según Kaës (1996). Corresponde con la puesta en duda, del vínculo entre cada uno de los individuos con la institución: la supresión de los contratos, los acuerdos, y los consensos inconscientes;

una constante absoluta, es frecuente. En el plantel existen grupos de profesores y profesoras, incluyéndose ella, que realizan trabajo colectivo, aunque no todo tiene que ver directamente con la tarea primaria, atienden parte de ella, al intentar incidir en la educación de algunos alumnos que cuentan con posibilidad para ello. En esto, el colectivo de profesoras/es establece vínculos para plantear los problemas de estos estudiantes y deciden acciones propicias para resolverlo como lo muestro en lo siguiente.

Cuando Bety, ya mencionada anteriormente en este capítulo, llegó como estudiante a la secundaria fue rechazada por el profesorado en general, pues no adoptaba un comportamiento adecuado y ordenado para permanecer en la escuela, ni mucho menos en el aula, no atendía mínimas reglas de comportamiento. Al paso del tiempo, los profesores/as, entre ellos la maestra, fueron aceptando a Bety, llegaron a un acuerdo: aunque ella quizá nunca va a poder construir aprendizajes significativos del nivel de secundaria, han decidido tenerla en la escuela hasta que concluya su secundaria, pues imaginan que es víctima de abuso sexual en su casa, la escuela va a protegerla mientras su mamá trabaja, *"aquí por lo menos está cuidada, nadie la va a tocar, nadie la va a golpear, nadie la va a agredir"*. El resultado de esto, es que a Bety le gusta la escuela, aunque no haga nada.

Al parecer la maestra, junto con sus compañeros colegas, han aceptado que es imposible educar a la estudiante como ellos quisieran de acuerdo con los contenidos curriculares de secundaria, sin tener que sentirse impotentes o fracasados, porque no está en sus manos resolverlo, y que lo mínimo que ella aprenda para convivir socialmente ya es ganancia, de esta manera, supongo que en la profesora Cristina existe tranquilidad cuando algunos casos de alumnos difíciles, se resuelven por acuerdos colectivos entre maestros. Alrededor de esta tarea, los profesores encontraron formas de hacer representables sus cargas, que estaban dirigidas principalmente a la realización de la tarea primaria en el pasado, al parecer ahora estas mismas, son ligables a las acciones pensadas para educar a la alumna, en la medida que se pueda. Como esta energía halló un cauce, ya no se acumuló en el vacío, se generó bienestar en la profesora alrededor de esta tarea. De esta manera acuerdan que Bety

así como libera energías que se hallaban mantenidas en los vínculos; evita también cualquier invención nueva de los vínculos. Como aclaración diremos que la institución docente no se ha declarado totalmente inestable, porque todavía existen rasgos de la tarea primaria para establecer vínculos.

"...no va a obtener los conocimientos, pero a lo mejor aprende a estar en un lugar y a vivir con las normas".

Este campo institucional persiste con ciertas cargas psíquicas opuestas, debido a que mientras unas actúan para desunificar, atacarlo y destruirlo; otras como en este caso, trabajan para unificar, esencialmente por medio del *"desarrollo de la función del ideal, de representaciones de la causa única, de sinergias de carga libidinal"* ((Kaës, 1996: 32) Al mismo tiempo pienso, que promueven el retorno al ideal colectivo y esto contribuye a reducir la tensión de la profesora y supongo del resto de profesores también. Por eso existe más tranquilidad en ella, porque se forma un espacio psíquico institucional, gracias a las cargas que entre unos y otros se dan mutuamente para unificar. Es decir, con esto se produce un límite para el sufrimiento de la profesora, *"...ya nos estamos adaptando a ella, ya la entendimos, que no es que sea grosera, yo les dije, no es que sea grosera, es que ella tiene un problema"*.

El caso de otro alumno, semejante al anterior por la forma de resolverlo colectivamente entre el profesorado, es "El niño de la calle", a quien puse el nombre de Mario. Este estudiante, conforme lo señala la maestra, ya no asistía a clases, pero entre la trabajadora social y algunos maestros incluyendo a la profesora Cristina, han logrado que Mario regrese y se interese por la escuela, es decir, está motivado para aprender los contenidos curriculares de este nivel. Aún y a pesar de que Mario huele mal y es rechazado por sus compañeros, pues solo puede bañarse una vez por semana en una casa en que le dan permiso. De esta manera, Mario no lleva la bata para trabajar en el laboratorio, ni tiene dinero para pagar sus prácticas en la materia de ciencias, estos costos son cubiertos por la profesora Cristina, así como cuaderno y lápiz.

Considero en este caso específico, que el trabajo que realizan en conjunto algunos profesores, está dirigido a cumplir con la tarea primaria de educar. Pero además observo los vínculos que se establecen entre maestros/as, gracias a la función que cumple el ideal del yo. Las y los maestros preocupados por este caso, han actuado para regresar a Mario a la escuela, han evitado su deserción. Así mismo, el alumno ha evidenciado, según la información que nos comunica la profesora, su interés por el estudio, con esto, él también ocupa su lugar institucional, pues comparte con el colectivo de maestras y maestros la construcción del ideal

educativo. Esto también propicia estabilidad a la profesora y no deja de asombrarse, porque puede lograr más con un niño que no tiene familia, que con jóvenes que tienen casa y familia

b) El diálogo con los alumnos y las alumnas

La docente favorece constantemente el diálogo con los alumnos/as, en el marco de la clase de tutoría que tiene una vez por semana con su grupo del que es asesora, o bien, de manera informal cuando se presta la ocasión. En estos espacios, la maestra trata con sus estudiantes diversos problemas: de reprobación, de drogadicción, de violencia, y otros. Cuando existe un problema serio de reprobación, ella inicia el diálogo con sus alumnos reprobados y les pregunta: "*¿Qué hago mal?, ¿no me entiendes?, ¿te lo vuelvo a explicar?, ¿necesitas que yo cambie mi forma de trabajo?, ¿crees que el examen estuvo muy difícil?, ¿por qué se te hizo difícil?, ¿Qué tema crees que no se manejó correctamente?, ¿Qué no te expliqué bien?*". Con base en estas preguntas, la profesora orienta este diálogo con sus alumnos, de tal manera que ellos reconozcan la implicación que tienen en sus bajas calificaciones.

Esta plática que según la maestra propicia, es un mecanismo que creó, como resultado de los cambios que empezó a observar en sus alumnos en los últimos años, con la intención de disminuir no únicamente el problema del bajo rendimiento de ellos, sino también como ya señalé, los problemas graves de violencia y comportamientos indebidos, como: el caso de los y las jóvenes que se tocan partes íntimas de su cuerpo, sin el más mínimo recato. O bien, aquellos alumnos que forman un grupo y todos al mismo tiempo golpean a un compañero diferente diariamente. La profesora asegura que este diálogo ha servido, porque ha notado que estos problemas, si bien no han desaparecido, si han disminuido, a raíz de la plática que sostiene con los y las jóvenes, acerca de los valores como el respeto, la responsabilidad, la honradez, etc. El debilitamiento de los vínculos institucionales, entre los alumnos y la profesora, ha dado lugar a propiciar y experimentar como una iniciativa de ella, nuevas formas de relaciones, en que la pretensión es despertar el interés del alumno por el estudio, sin que medie el autoritarismo²².

²² Observemos como otras profesoras promueven el diálogo con sus alumnas. Patricia "*Bueno yo sigo conservando la esencia, de la comunicación y las relaciones entre el alumno y profesor*". *La comunicación siempre la he manejado no la he abandonado*. Cabe hacer notar conforme a lo señalado por la profesora, que aún y con los cambios de declive de la institución docente, ella ha considerado el diálogo con los y las estudiantes, como un elemento fundamental a lo largo de su ejercicio docente por medio del cual logra enderezar a algunos alumnos.

Quizá ahora se trata de buscar otros caminos diferentes para seguir andando, en este caso, el diálogo.

"... algo hacemos los adultos para recibir esta agresividad, y entonces así lo veo o sea con la experiencia, cuando veía yo que le daba agresión y recibía agresión, dije no, no, no se trata de medir fuerzas, porque estoy viendo que yo estoy perdiendo cuando yo me quiero medir o sea yo puedo más, yo grito más, él me gritaba más, me llegó a tocar, hay niños que se le van a uno casi encima ¿no?, y dije no, no es por ahí, ya vi que ellos no tienen respeto por nada y si no tienen respeto, estoy al levantar la voz o al decir alguna palabra, lo estoy agrediendo y entonces lo estoy haciendo más agresivo, fue cuando dije no, tengo que cambiar mi forma de actuar, tengo que ser ahora al revés menos agresiva, ya no grito, aparte de que la garganta ya me empieza a dar problemas, ya empiezo a sentirla reseca y luego, entonces ya le he bajado, le he bajado ya no grito, y más bien hablo con ellos."

De esta manera, la maestra ha encontrado por un lado, nuevas formas de poder continuar con su trabajo, y por otro, sentirse mejor y recuperarse. De esta manera, al parecer siempre sucede algo que la vuelve a motivar para continuar. Puede ser un curso al que asistió y le está sirviendo para su trabajo, o bien alumnos que aceptan dialogar con ella y le obsequian

"¿Cómo los voy a controlar?, no es el grito es la actitud que uno tenga, grita mucho, no la respetan, se burlan de ella y sí es cierto" (...) "Los alumno son tan nobles como nosotros les permitamos que sean, y van a ser tan agresivos también como les fomentemos eso, o sea mi clase la doy con toda la libertad con toda la tranquilidad, mi presencia yo me la pongo no me la pone nadie". También consigue según lo que señala que los padres de familia sean sus aliados en esta empresa. En esto último la docente Laura concuerda "ahora es con los papás, ya no tanto con los chicos, sino incidir en los papás porque yo creo que el asunto viene desde ahí, desde ahí, que somos las generaciones como dice una lectura que leí, somos la última generación donde tuvimos papás rígidos y donde no, nos gustaba como nos trataban y somos la primera generación de padres permisivos, donde permitimos que nuestro hijo nos grite, es más hasta nos falte el respeto y delante de quien sea. Entonces cuando uno habla así con los papás ellos lo reflexionan un poquito más y algunos intentan cambiar y se nota el cambio, algunos intentan hablar con ellos y obtienen respuestas positivas, y uno lo que trata de hacer con ellos es tratar de entenderlos."

El diálogo y los consejos a los estudiantes también se observan en la profesora María Luisa, en el momento en que se dirige a ellos. *"...yo puedo vivir con una familia de drogadictos, rateros, prostitutas, y si yo no quiero serlo no lo voy a hacer y voy a buscar la manera y la forma de salirme"* En otro momento dice la misma docente *"... niños que están cabizbajos, no están poniendo atención a la clase y de repente voy a su lugar, y les doy una palmada en la espalda, y le digo ¿algún problema hijo? Hay niños, como que lo tiene aquí en la garganta, luego le dicen, si es que mi papá, y otros que no me dicen. ¿Qué quieres tú para ti? Los problemas de los padres son los problemas de los padres, ellos ya hicieron su vida, ya hicieron sus logros con todo lo que implica, Tuvieron matrimonio o llegaron a ser buenos estudiantes, pero ahora ¿tú qué quieres para ti? Para que mis sentimientos de alguna manera de culpa, por lo que no pudimos hacer por los otros, con estos que tenemos actualmente pues salgan adelante, sean hombres de provecho y mujeres también"*

En la docente Leticia también fue encontrado el diálogo, como un medio de orientación a los/las alumnas *"una forma de comunicarme con mis alumnos, es interesándome por lo que está de moda porque de esa manera pueden ellos sentirse como apoyados u orientados no nada más criticarlos o juzgarlos, él decirles, por qué sí, él por qué no, porqué es conveniente algo, o porqué se pueden dañar con algo de lo que está de moda, entonces algunos alumnos me empezaron a tener confianza."*

una sonrisa, una carita feliz, una palabra, un apapacho. Se considera a sí misma como *“facilita, no necesito mucho”* Opina de sí misma, que tiene muy alta su autoestima y esto le permite recuperarse, es decir, le gusta ser maestra y sabe que su trabajo lo hace bien. Además, piensa que posee una experiencia muy valiosa, sobre cómo tratar diferentes problemas actuales a los que se enfrenta como maestra de secundaria. Por esto quisiera dedicarse cuando se jubile, a la actualización y formación de maestras y maestros, para enseñarles porque no es bueno agredir a los alumnos y como tranquilizarse frente a ellos.

La profesora Cristina, aún y con el proceso de debilitamiento que la institución ha mostrado, a través de lo que ella revela, al parecer todavía persiste la institución en su subjetividad, de manera intensa, con los cambios que le son inherentes. Su pensamiento no se ha inhibido con las transformaciones de los/las estudiantes y los padres de familia, esto se demuestra con la capacidad que ella tiene de formar vínculos para reinventar la tarea primaria - educar aún y con sus limitaciones que muestran estos alumnos - , y dirigirla hacia una meta que ha de intentar lograr colectivamente.²³

²³ Considero, con base en los datos de la entrevista, que algo semejante ocurre con la profesora Patricia. Quién además de pensar el diálogo, entre profesora y los/las estudiantes, como una medida importante para orientarlos. También piensa que el diálogo entre maestra y padres de familia de sus alumnos no debe ser abandonado, este se debe seguir fomentando en todo momento, aunque estos mismos hayan cambiado, y se presenten con gritos y amenazas hacia la maestra, porque reprobó a su hijo/a, *“ya no hay ese enlace de que maestra se lo encargo, como anteriormente.* Ante esto la profesora dice que hace un esfuerzo de diálogo para convencer y comprometer a dichos padres, en la educación de sus hijos. Esto generalmente le da buen resultado. Interpreto a partir de lo que señala la profesora Patricia, que con frecuencia los tres sujetos de la institución: alumna, padres de familia y profesora, establecen vínculos narcisistas entre ellos, debido a que el elemento del diálogo que la enseñante introduce, fomenta y funciona, logra el cometido de realizar la tarea primaria de educar. De lo anterior deduzco que esta profesora no pierde de vista la brújula de por dónde continuar. Y que mantiene subjetivamente como la maestra Cristina, a la institución. Esta profesora dice sentir un malestar de desánimo cuando algo no le funciona de sus estrategias que emplea, pero casi siempre se reanima porque se recuerda a sí misma, que lo suyo son los alumnos. Es decir, no pierde de vista la tarea primaria *“...me quedo con los alumnos, o sea mi trabajo es con los niños y yo siento mucha satisfacción, en cuanto el niño regresa, maestra es que este es mi título, o me los encuentro en la calle, maestra tenía usted razón, en que se acuerda cuando me habló de la problemática de los chicos de las bandas, dice, yo estaba en una de ellas y comprobé lo que usted me dijo y ya me salí, entonces hasta digo bueno, yo ya no me acuerdo.*

Otro intento de mantener el diálogo con los padres de familia para educar al estudiante, es de la maestra Laura. *“Con los papas hay que hablar con mucho tacto, hay que, hay que pensar las palabras que uno va a decir para que no las malinterpreté, hay que ver la manera en que uno gesticula para que tampoco sientan que los está uno agrediendo, eso es lo que yo ahora he hecho, y si yo los veo que empiezan a alterarse, yo los dejo hablar, no les contesto en el momento, los dejo hablar y ya que terminaron de hablar, entonces pues lo que más trato de buscar, es hacerlo con ejemplos, bueno y si fuera el caso de su hijo, al que le hubieran pegado por ejemplo, ¿usted estaría de acuerdo?, si fuera el caso de su hijo que le hubieran encontrado alguna sustancia, y a su hijo le hubieran dado una*

Para concluir, de acuerdo con la teoría de Dubet (2006), considero que la docente Cristina da cuenta de la existencia de la institución docente todavía en su prosperidad, a partir del elemento hallado de la "vocación" en su trayectoria profesional. Ella señala que descubrió su vocación en el momento que ingresa a trabajar como docente de secundaria, ocupación que no tuvo en perspectiva cuando fue estudiante.

Otro elemento encontrado en la profesora Cristina, fue la transmisión de la institución docente, que permitió una continuidad a la misma. Esta se dio entre colegas, el profesorado de mayor antigüedad creó mecanismos, sin ser parte de un mandato oficial, más bien institucional, para asegurar que los y las maestras de nuevo ingreso al plantel de secundaria, adquirieran los conocimientos que no fueron producto de una formación docente siguiendo un plan de estudios en la Normal Superior. Más bien constituía un bagaje de conocimientos profesionales adquiridos en la experiencia cotidiana del quehacer educativo. La maestra Cristina de recién ingreso respetó la autoridad, conocimientos y experiencia del profesorado con más antigüedad, las/los consideró unos/as expertas y de esta manera unieron su ideal de educar, así como su proyecto profesional para formar parte de un gremio institucional.

Esta manera de regular el trabajo docente institucional entre colegas, me llevó a pensar que solo pudo ser posible a condición de que existiera una cierta flexibilidad de la organización escolar, que otorgó autonomía para tomar decisiones sobre dicho trabajo experto. La regulación del trabajo docente entre colegas fue fundamental para hacer perdurar a dicha institución.

La presencia del declive institucional de la profesión docente, se expresó mediante la desarticulación de los contratos narcisistas entre sus miembros. La maestra como miembro de esta institución, revela el rompimiento de estos contratos a partir de la relación que establece, con los alumnos, los padres de familia y las autoridades educativas.

En lo que corresponde a los alumnos, la profesora Cristina también experimentó el desencuentro con ellos. Pero aparece un elemento más en ellos, la pérdida de sentido de su propia educación que representa la anulación de los lazos institucionales.

sustancia ¿Usted estaría así?, ¿Creé usted que sería lo correcto? Y ya no lo toman tan de manera violenta y agresiva ¿No?, ni se desquitan con uno, tiene uno que buscarles la manera de hablar con ellos".

En cuanto a otro signo más que indica la decadencia institucional de la profesión docente, corresponde con el desconocimiento solidario para marchar hacia el ideal educativo, entre la maestra y algunos padres de familia. Este hecho ha representado uno de los más importantes que la maestra considera ha afectado a los cambios en los alumnos, porque piensa que la familia ha dejado de comprometerse en la educación de sus hijos. Retomando a Kaës (1996), el desprendimiento de este pilar institucional, es importante porque contribuye a la debilitar institucional docente.

La actividad de la evaluación, como parte de la tarea primaria, se reveló en la trayectoria de la profesora, como una faena que sin pertenecerle a la burocracia, no obstante, pretende invadir. Esto lo que representa, de acuerdo con Kaës (1996), un ataque contra la comunidad institucional, debido a que atenta contra el deseo de la profesora de ejercer parte de esta tarea primaria que le corresponde. También considero que esto constituye una amenaza a la autonomía del trabajo docente.

Otra forma de ataque contra la institución docente, es cuando los alumnos se resisten a tomar su clase creando desorden en el salón. Esto atenta contra el deseo de educar de la docente Cristina y demuestra que la institución ha disminuido la capacidad de establecer un orden y de proteger a la profesora contra la angustia que le provoca el caos.

Existe una importante relación entre el debilitamiento institucional de la profesión docente y algunos rasgos de malestar que siente la profesora:

- Desolación y soledad momentánea, porque experimenta que los padres de familia la han dejado sola en la realización de la tarea primaria de la institución que es educar;
- Esporádicamente, pérdida de confianza en sí misma, una sensación de fracaso y culpa, por el alto índice de reprobación.
- Experimenta sensaciones de desorientación y azoramiento; así como agotamiento y desgaste, frente a la realización de la tarea primaria. A veces una tarea secundaria como la atención a los alumnos que consumen drogas o tienen necesidad de hablar, se puede convertir en lo más prioritario.
- En ocasiones frustración e impotencia por no poder ayudar a resolver los problemas que en el mundo de ahora tienen los estudiantes.

- A veces desgaste y agobio, por la dificultad de establecer un orden en la clase.
- Angustia momentánea, porque la extensión de sí misma depositada narcisísticamente en ciertos alumnos, se encuentra con vacíos al no haber reciprocidad por parte de ellos. Y de esta manera no puede realizar su deseo de educar.
- Experimenta sensaciones de coraje frente a una autoridad escolar que invade su trabajo correspondiente a su tarea esencial.
- A veces temor a no poder controlar sus impulsos y maltratar a un alumno, y a su vez terror de que este alumno regrese a vengarse, ya que también trabaja con delincuentes y drogadictos.

No obstante y lo anterior, considero que aún con la angustia y demás sufrimientos por el hecho institucional, también encontré que la institución aún persiste internamente en la profesora Cristina y de manera intensa, con distintos problemas de ahora. Y que es precisamente lo que la hace volver cada inicio de semana a la escuela, con una nueva motivación que la ocasiona diversas circunstancias. La profesora busca enlaces, vínculos, deposita nuevamente cargas en donde se han extraviado: propicia un diálogo relativamente profundo con el alumnado que considera lo necesita, y estrecha lazos con colegas para hacer posible la tarea primaria.

CONCLUSIONES

He pretendido dar cuenta de la existencia de la profesión docente como una institución, su debilitamiento y la relación que esto último guarda con el malestar de dos profesoras de secundaria pública principalmente¹, en un periodo que abarca de 1980 a 2007.

A partir del análisis e interpretación teórica de la reconstrucción de las trayectorias profesionales y de las transformaciones de los contextos institucionales, construí una propuesta de explicación del fenómeno social y psíquico de la institución docente y la relación que esto guarda con el malestar de las maestras, cuando la primera llegó a un estado de declive. La comprensión de estos fenómenos también fue a partir de la influencia que tuvieron en ellos ciertos acontecimientos históricos y los cambios en el deterioro de sus condiciones objetivas de trabajo.

De acuerdo con los casos analizados, mostré que existe un incremento de malestar docente a partir de los inicios de este milenio que está relacionado con las dificultades que expresa la institución de la docencia en los últimos tiempos. Frente a las transformaciones de las condiciones objetivas en que han trabajado las docentes, producto de los cambios de la sociedad de orden económico, político y social que iniciaron a principios de la década de los años 80. El impacto de estas transformaciones en la construcción de las subjetividades en cada sujeto es diferente, aunque con ciertas similitudes. Al respecto, más que pretender generalizar, llevé a cabo el análisis e interpretación de dos casos a profundidad como ya señalé. Me basé esencialmente en la descripción subjetiva, es decir, de lo que perciben, interpretan y sienten las maestras, acerca del deterioro de sus condiciones objetivas, en un clima de declive de la profesión docente como institución.

Ante los cambios en las condiciones objetivas de trabajo, principalmente en el deterioro de su salario y descenso social de su profesión, las/los maestros normalistas de secundaria, reaccionaron de manera diferenciada. Por un lado Sandoval (2007) sostiene, que muchos

¹ Es decir, de las profesoras Cristina y Asunción. El resto de los otros siete casos, los analicé de tal manera, que extraje de ellos los datos recurrentes con respecto a los resultados de los casos analizados a profundidad. Los nueve casos pertenecen a tres planteles de escuelas secundarias ubicadas en las delegaciones de Iztapalapa y Cuauhtémoc.

profesores normalistas de secundaria desertaron de este nivel, para regresar a ocupar sus plazas de primaria, al ver que la secundaria ya no cubrió sus expectativas de ascenso social.

En cambio en dos de los casos entrevistados² que ingresaron a laborar también a mediados de los años 80, igualmente percibieron cambios de descenso de la profesión y del deterioro del salario, no por esto desertaron de la profesión, continuaron dando clases en los planteles de secundaria. En el caso concreto de uno de estos maestros, la elección de su carrera normalista estuvo determinada por factores como: el prestigio social de la profesión, una plaza vitalicia y salario adecuado para vivir. La pérdida de esto constituyó una gran desilusión, debido a que ya no podía dedicar tiempo completo a esta labor de maestro, porque tuvo que buscar otro oficio para completar sus gastos familiares. Es decir no podía disfrutar enteramente su ocupación docente.

No obstante, los casos de las maestras, Asunción y Cristina, estudiados aquí, marcan ciertas diferencias con respecto a los anteriores en la construcción de sus subjetividades, frente a las mismas condiciones objetivas del deterioro del valor de la profesión y del salario. Ellas, que ingresaron en los inicios de los 80, no percibieron dicho deterioro como tal, porque al parecer no tuvieron en perspectiva durante su formación, el ejercicio del trabajo docente. Las vacantes que iban dejando los maestros normalistas que desertaban para ir en busca de mejores ingresos, más el incremento grave del desempleo en el país, representaron para las profesoras mencionadas, una opción laboral atractiva.

Dadas las circunstancias particulares a las que se enfrentan las diversas maestras que componen el nivel de la educación secundaria, y la forma personal de significar estos hechos, se puede decir que interiorizan subjetivamente y de manera diferenciada, las condiciones objetivas que se edifican y transforman debido a una sociedad que se encuentra en permanentes cambios.

² Corresponde con las primeras entrevistas que se hicieron para el diseño de este proyecto.

1. Escenario de la institución de la profesión docente

Un acontecimiento de la sociedad que impactó de manera importante en los cambios que se produjeron en la escuela secundaria, fue la crisis económica de los primeros años de los ochenta, que como ya señalé, transformó las condiciones objetivas de los maestros y de esta manera impactó en sus subjetividades.

Durante estos años en el país se empiezan a dar cambios importantes dentro del sector económico. Por un lado el Estado desempeñó un papel relevante al establecer las condiciones que permitieron estas transformaciones, contribuyó en la gestión para empobrecer la riqueza destinada a la atención de las demandas sociales del país, propició la crisis económica y concedió más poder a la iniciativa privada, descobijando al mismo Estado. A grandes rasgos a través de este proceso, se llevó a cabo la transformación económica en el país que pasó de ser una economía basada principalmente en un Estado proteccionista a una economía de libre mercado. Dicha transición se dio en un periodo aproximado de diez años, de manera que para la década de los años noventa, se había dejado atrás el modelo económico anterior. Las principales consecuencias sociales que trajeron consigo dichos cambios fueron: el desempleo, el descenso del salario, y el empobrecimiento de las condiciones de vida de los trabajadores en general (Garrido, 1991).

El proceso gradual de debilitamiento en que fue quedando el Estado, afectó severamente la atención a las necesidades sociales, entre ellas la educación. El deterioro del sistema educativo fue una de las consecuencias, entre otras, de la disminución en los gastos de inversión para este servicio como resultado del reacomodo económico. Esto afectó seriamente a los profesores de la educación secundaria porque contribuyó a reducir su salario. Lo que significó para ellos, no únicamente el serio problema del empobrecimiento en el poder adquisitivo, también trajo consigo su contribución en la desvalorización de la profesión docente pues una ocupación que es mal pagada disminuye su valor ante la sociedad. (Schmelkes, 1990)

Este suceso que afectó negativamente a los maestros normalistas, representó un factor importante que trajo beneficios a las profesoras Asunción y Cristina, en el sentido de que encontraron un empleo que en ese momento resultó atractivo para ellas, en las vacantes que dejaban los primeros.

De la misma manera que en países europeos aparece documentada la existencia y declive de la profesión docente como una institución (Dubet, 2006), en nuestro contexto, la profesión docente en el nivel de la escuela secundaria se constituye como una institución, en la que a finales de los años setentas y principios de los ochentas empezaron a aparecer algunas condiciones que amenazaron su estabilidad. A grandes rasgos, es esta la atmósfera en que las profesoras Asunción y Cristina, tuvieron contacto por primera vez con esta institución.

2. Ingreso a la institución de la profesión docente, descubrimiento de la vocación y satisfacciones

Las maestras Asunción y Cristina, de profesiones de Contadora y Cirujana Dentista respectivamente, iban al encuentro del descubrimiento de una vocación, la de ser maestras, ocupación para la que no se formaron y mucho menos se imaginaron ejercer hasta que las transformaciones en las condiciones objetivas, que trajo el desarrollo histórico de la sociedad, las enfrentaron con una opción más de ejercicio profesional.

A través del contacto que tuvieron con el medio escolar, las profesoras fueron construyendo subjetivamente y de manera gradual una vocación, componente medular de la institución docente. (Dubet, 2006) Advirtieron que se sentían inclinadas y atraídas por los jóvenes estudiantes, en el sentido de educarlos, así mismo, aprendieron los conocimientos y las prácticas necesaria para el desempeño de este oficio en un contexto en que la institución docente perduraba con ciertas condiciones objetivas como la disminución del salario y la desvalorización que se empezaba a dar de la profesión, que posibilitarían más adelante entre otros factores, su declive.

Dichas profesionales se sumergieron en el rol de la docencia, mismo que estuvo considerado como una actividad tipificada, legitimada y socialmente reconocida. Como tal, dio estabilidad social a las maestras, porque sabían que desempeñaban un rol valorado por la sociedad en el sentido que lo plantean Berger y Luckmann (1995). De esta manera, se revelaron sus capacidades para ejercer el rol al mismo tiempo que se despertó el interés para formarse de manera empírica en su entrada directa a la organización escolar sin previa formación. Aprendieron de sus colegas las actividades que tenían que hacer para convertirse en maestras. Descifraron maneras de ejercer las actividades correspondientes del rol, observando e imitando

para incorporarlas, traducidas en conocimientos, habilidades y capacidades propias. Una de las cualidades que más apreciaron de si mismas, fue la capacidad de poder establecer y mantener el orden de los grupos de alumnos, así como lograr captar su atención para llevar a cabo la enseñanza. En el caso de la profesora Cristina la organización escolar a la que llegó a laborar por segunda vez, mostró su capacidad de instruir docente, por lo que se puede decir que existió, de acuerdo con Schvarstein (1995), una competencia social organizacional.

3. Los actores y la etapa de esplendor de la profesión docente como institución

En los dos casos analizados a profundidad, los actores que constituyeron la institución de la profesión docente fueron: las maestras, las/ los alumnos, los padres de familia y las autoridades escolares. Por medio de sus subjetividades, ellas y ellos se insertaron en la institución y contribuyeron a darle vida cada quien desde el papel que le correspondió jugar. Esto lo hallé en la totalidad de los nueve casos estudiados.

Para las dos profesoras, desde que ingresaron a laborar, las/os alumnos/as representaron el factor medular de su trabajo y el descubrimiento de su vocación, siendo diferente para las maestras de origen normalista, quienes descubrieron su vocación desde edades más tempranas, lo que las hizo elegir la formación de maestra; excepto una profesora normalista que deseaba ser abogada, sus padres no contaron con los recursos para costearle sus estudios, fue más adelante cuando empieza a ejercer la función docente que encontró satisfacción por esta profesión.

En la interacción social que las profesoras, Asunción y Cristina, sostuvieron con sus respectivos alumnos/as, y los padres de familia, al momento de realizar sus prácticas docentes, pude advertir y analizar la presencia de la institución de la docencia, a través una característica fundamental, la "eficacia simbólica" (Dubet, 2006), condición imprescindible en la cohesión de estos sujetos. En este sentido se advierte que existieron valores y principios comunes que se compartieron en los intercambios intersubjetivos entre los sujetos de la institución, cada quien se colocó frente a estos de acuerdo con su rol. Aconteció un entendimiento mutuo con respecto a la representación de una figura docente casi sagrada arraigada en las subjetividades de los/las alumnas, así como en los padres de familia, para quienes representó: autoridad, respeto y

confianza. Los alumnos guardaron disciplina, orden y se dejaron educar, por esta figura que los haría ser alguien en la vida, los padres de familia confiaron a esta imagen la educación de sus hijos pues estaban convencidos de que la escuela lograría a través de estas profesionales, hacerlos personas de bien, exitosas en la sociedad. La eficacia simbólica la vislumbré en el conjunto los casos analizados.

Las maestras se percibían como figuras respetadas y dotadas de autoridad, de lo que interpreto, que dichas cualidades no eran propiedad de ellas sino más bien que la figura de maestra formaba parte de la institución y como tal, representó y vivió en los personajes de la institución. De manera que bastaba ser maestra/o para ser observada/o con respeto.

Por su parte, las profesoras dicen que trataron a sus alumnas/os con cordialidad, guardaron una distancia con respecto a ellos/as, no se mantenían a su mismo nivel. Se consideraron a sí mismas con la autoridad para educar; sobre todo la maestra Asunción y un profesor señalan que no eran amiga/o de los estudiantes, eran educadores, consejeras/os, orientadoras/res, pero no amigas/os. Al parecer esto formó parte del entendimiento mutuo entre los sujetos de la institución.

Las experiencias relatadas por las profesoras también revelan que no todo funcionó con armonía, también existieron alumnas/os que presentaron fracaso escolar y problemas de conducta, que al parecer escapaban de la institución. Pero fueron dificultades infrecuentes, en que se sintieron acompañadas por los padres de familia y la sociedad en su labor pues sabían que desempeñaban una función de enorme valor social, es decir, se encontraron ante el amparo de la institución en que existió generalmente orden y armonía en el desempeño de la profesión.

Pasando a otro plano de interpretación de los datos, el de la dimensión psíquica, para lo que consideré las aportaciones teóricas de Kaës (1996), desde el enfoque psicoanalítico. Con base en esto concluí, que la institución de la profesión docente tuvo presencia en nuestro contexto debido a que se constituyó un espacio psíquico institucional. Cada uno de los actores externalizó de sí mismos factores psíquicos institucionales, que al ir al encuentro de unos con otros, construyeron ensambles que conformaron la condición imprescindible sin la cual no hubiera sido posible el funcionamiento de esta fundación.

Lo que me permitió ver Kaës (1996) a través de su teoría, en la relación de los sujetos con la institución son varios aspectos. Por un lado, explicar la importancia y los mecanismos de los vínculos que se establecieron entre los integrantes para conformar y hacer posible la institución de la profesión docente, a través de las formaciones psíquicas intermediarias, entre las más sobresalientes para esta investigación: el ideal del yo, identificación y contrato narcisista. Esto lo observé en la generalidad de los casos.

El ideal del yo estuvo representado por la idea de sujeto educado. Cada uno de los actores, conforme al papel que les correspondió desempeñar en la institución, aspiró al ideal. El conjunto - maestras, padres de familia, alumnado y autoridades escolares - se identificó con el ideal común, que es precisamente el punto de la dependencia y pertenencia de los sujetos con la institución. También se llevó a cabo un contagio mental del deseo, mediante una relación intersubjetiva, en la que el deseo constituyó una característica de dicha transmisión. De esta manera los sujetos institucionales se identificaron con el deseo de los otros y lo compartieron.

Considero que las maestras desearon educar para llegar a formar personas exitosas dentro de la sociedad, en su pretensión de llegar al ideal depositaron algo de sí mismas, cargas psíquicas narcisistas; al mismo tiempo ellas percibieron que representaron modelos a seguir por parte de sus estudiantes; los mismos alumnos/as tenían sueños en el sentido de que por medio de la educación llegarían a tener un ascenso social; los padres de familia compartieron estos anhelos. Lo que hizo posible la institución, entre otros elementos, fue la reciprocidad que se dio entre ellas/os en el seguimiento de este ideal común. Cada uno de los sujetos de la institución, portaron y dieron un sentido trascendental al trabajo de educar. Aconteció así el "ensamble de inclusión mutua" en que se articulan las relaciones del elemento y el conjunto.

En otro aspecto, Kaës (1996) aporta elementos importantes para pensar cómo es que la institución de la profesión docente se transmite y tiene continuidad en la sociedad. Durante este periodo detecté en los relatos de las maestras Asunción y Cristina, una manera de transmitir la institución de la profesión docente en la familia, a través de la transmisión del narcisismo. El narcisismo primario del sujeto se constituye a partir del narcisismo de los padres, con esto se garantiza la continuidad narcisista de la generación, y con ello las bases para la construcción de las formaciones psíquicas institucionales. En el caso concreto de la institución

docente, los padres hacen de sus hijos los portadores de sus deseos no realizados, que les permite construir sus ideales. La maestra Cristina señala que tenían alumnas/os que edificaban sueños para su futuro. Junto con esto también se transmitieron valores de respeto, disciplina y responsabilidad, así también como una figura docente con autoridad que los alumnos respetaron, como lo ilustran las profesoras Asunción y Cristina. En su conjunto, todo esto sirvió para desempeñar el trabajo fundamental de la institución. Probablemente por esto existió una mayoría de alumnos más disciplinados/as y responsables con su educación.

Por otro lado, retomando a Kaës encontré otra manera de transmisión de la institución de la docencia en la profesora Cristina y una maestra más. La primera logra la autorización de las maestras experimentadas para su ingreso al grupo institucional tiempo después de incorporarse a laborar por primera vez en la escuela, a través de la transmisión intersubjetiva mediante la identificación del deseo de educar de la profesora, con el deseo de educar de las maestras expertas, quienes valorarían de acuerdo con unos criterios su entrada a la institución de la profesión.

En lo anterior se puede observar también la existencia de la institución docente, como conocimiento objetivo y subjetivo, de acuerdo con el planteamiento de Berger y Luckmann (1995). Encontré que las profesoras expertas de la institución, debieron de construir un modelo del rol de maestra, válido, general, disponible y plausible, a partir del cual valorarían si la profesora Cristina reunía las características de este modelo para ser aceptada. De esta manera, la profesora interiorizó este modelo subjetivamente, mediante lo cual observaron que reunía los atributos para ser miembro de la institución. En este aspecto faltó información para observar con precisión dicho modelo.

El contexto organizacional fue idóneo como uno de los factores imprescindibles que contribuyó al funcionamiento de la institución docente. Retomando a Schvarstein (1995), existieron diversos componentes de dicha organización que ayudaron a tal fin, uno de ellos fue la capacidad que esta tuvo para promover el cumplimiento del rol docente de antemano prescrito, sin inhibir la autonomía de las maestras. Es decir, las maestras no únicamente representaron una autoridad para los estudiantes y para los padres de familia, también

significaron figuras de mandos importantes para las autoridades del plantel escolar, esto se pudo observar en dos situaciones.

Por un lado, en el proceso de transmisión de la institución en que las maestras/os expertas deciden quienes se hacen merecedoras de ingresar a la institución docente, ellas mantienen autonomía para tomar estas decisiones, de esta manera regulan el trabajo docente que consideran de calidad.; También tuvieron autoridad para tomar las decisiones de “enderezar a los alumnos”, cuando algunos tuvieron malas notas, problemas de conducta o ambas cosas. A partir de esto se puede decir, que en los dos casos de las profesoras que laboraron en planteles diferentes ubicados en las delegaciones Miguel Hidalgo y Tlalpan; existió en cada uno la capacidad de las organizaciones para promover la realización de sus deseos de educar, pues esta fue la razón de peso que las hizo tomar la decisión de quedarse a trabajar en la educación secundaria. La actividad profesional de educar que realizaron las maestras ejerciendo su autonomía, constituyó el trabajo fundamental de esta institución, la tarea primaria, lo cual pude observar en tres casos más de profesoras.

4. Algunos elementos de transición.

Llegada la década de los años noventa, ambas profesoras convergen en el mismo plantel escolar ubicado en la delegación Cuauhtémoc. Para estas fechas, las condiciones de trabajo objetivas de los/ las maestras de secundaria se iban transformando, debido a que se mantiene el deterioro desde hace aproximadamente diez años atrás. Investigadores dieron cuenta de ello: dentro de las políticas del gobierno, la educación de estos niveles dejó de ser una prioridad, lo que se reflejó en la disminución del presupuesto; la educación ya no fungió más como un medio de movilidad social ascendente; la profesión docente se desvalorizó en la sociedad, perdió prestigio y estatus; el salario de las/los maestros se empobreció hasta en un 74% durante los años setentas y ochentas (Del Campo, 1990), de tal manera que muchos/as profesoras tuvieron que recurrir a la doble jornada de trabajo; y finalmente, se perdió la seguridad laboral para el profesorado de nuevo ingreso. Frente a esta situación, los cambios en su conjunto provocaron opiniones en los investigadores como, la necesidad de realizar estudios de las/os maestras/os que dieran cuenta del desgaste psicológico y agotamiento por la sobre carga de trabajo. (Schmelkes, 1990; Del Campo, 1990; Quiroz, 1992; Meneses, 1998)

Considero que estas condiciones de trabajo objetivas que se iban deteriorando cada vez más, contribuyeron entre otros factores al debilitamiento de la institución de la docencia.

Para este momento de los inicios de los noventa, existió otro acontecimiento que influyó en el cambio de las condiciones objetivas de los maestros, fue la Reforma Educativa de 1992. Fueron dos las iniciativas que impactaron en las docentes, Asunción y Cristina y en el resto de los casos estudiados: los nuevos lineamientos en la Evaluación a los alumnos y la estrategia de la Revalorización de la Función Magisterial, aunque en este rubro observé formas muy peculiares de responder frente a dicho impacto.

Los cambios en el componente organizacional de la evaluación que trajo la reforma educativa, se entrelazó con el hecho de que se empezaba a deteriorar la imagen venerada del/la profesora en la subjetividad de los estudiantes. Particularmente, la maestra Asunción se representó los cambios en los lineamientos de la evaluación como una pérdida de interés de los alumnos en sus estudios y la imposibilidad de poder manejar este problema de apatía. Así también significó un factor que contribuyó a la pérdida de autoridad de ella frente a sus alumnos, porque la evaluación como amenaza ya no funcionó, este hecho figuró para ella un lugar de indefensión. Para la maestra Cristina, la actividad de la evaluación representó una tarea complicada que aún no entendía bien, pero consideró urgente crear mecanismos prácticos para realizarla, sin tener que agobiarse por el trabajo que implicó.

Frente a tales hechos, al parecer de transición, las profesoras construyeron pensamientos subjetivos diferentes: mientras que la maestra Asunción fue sensible desde este momento a los cambios en los adolescentes y percibió que ya no representaba la imagen de antaño para ellos. En la maestra Cristina no encontré evidencia de que haya experimentado esta sensación, aunque sabía que los adolescentes se estaban transformando. Al respecto, interpreto que en la maestra Cristina la institución todavía perduraba, pero no así en la maestra Asunción.

Las señales de debilitamiento de la institución docente que se empezaron a manifestar durante esta época fueron:

Por un lado, el detrimento de la figura de autoridad y respeto que encarnaban y radiaban las profesoras. Para las autoridades escolares, la profesora dejaba de representar la

figura de toma de decisiones más importantes en la educación de los jóvenes, en su lugar, iba surgiendo una vigilancia que con el tiempo se haría más estricta para “obligar” al profesorado a realizar su trabajo esencial. Lo anterior se dio porque aumentaron las cargas de trabajo frente a grupo, como consecuencia en parte de que crecía la matrícula de alumnos pero no de maestros en proporción; y también, porque se empezó a reducir el tiempo de descanso y relajamiento, hecho que impidió el alivio de tensiones generado por el arduo trabajo, sobre todo testifica la docente Asunción. De esta manera se hacían cambios en la organización de la escuela, dejando de ser congruente con una institución que iba perdiendo eficacia, debido a un nuevo escenario que surgía con problemas diferentes.

Por otro lado un hecho importante, que trajo beneficios a las profesoras en sus ingresos frente a un salario que se había devaluado en exceso, fue la iniciativa del gobierno federal de reconocer la necesidad de revalorizar la función social del magisterio durante esta reforma, a través del establecimiento de Carrera Magisterial. La mayoría de las maestras entrevistadas y el profesor poseen carrera magisterial, excepto una que dice tener otros ingresos superiores en otro trabajo y no requiere de dicho estímulo.

El aumento en el sueldo de las maestras, no necesariamente implicó que la figura docente de autoridad y respeto se hubiese recuperado, pues la institución de la profesión docente, que apenas empezaba a mostrar algunos rasgos de deterioro siguió su curso de debilitamiento hasta fechas actuales.

5. Declive institucional docente y el malestar de sus actores.

Entrando el nuevo milenio, la institución de la profesión docente muestra ya su inestabilidad, encontré que este hecho está relacionado con el aumento en el malestar de las maestras.

Casi todas las transformaciones en las condiciones objetivas siguieron su curso, con la constante de que se fueron agravando aún más: el cambio en los comportamientos de los estudiantes; el aumento de horas de trabajo frente a grupo; la reducción del tiempo de descanso; el aumento en la rigidez del control y la vigilancia; una forma de evaluación a los alumnos más compleja; la intromisión más intensa de la burocracia en el trabajo docente,

cambios en la forma de desempeñar el rol docente, algunos de ellos relacionados con los lineamientos normativos de la enseñanza que trajo consigo la Reforma a la Educación Secundaria (RES) 2006, y otros cambios con las nuevas condiciones objetivas de trabajo.

Este nuevo escenario de transformaciones en la organización escolar que la autoridad administrativa tuvo que hacer en el plantel para enfrentar los cambios, poco beneficiaron a las profesoras. Ya que por un lado, no fueron consideradas en las decisiones de dichas medidas, por ejemplo entre otras, a la profesora Asunción no le preguntaron si quería reducir su tiempo de descanso; mientras que a la maestra Cristina tampoco le tomaron parecer si quería detectar a los/las alumnas con problemas de adicción. Por otro lado, estas iniciativas ayudaron a desvalorizar aún más el trabajo docente y la figura de autoridad. Estos acontecimientos intervinieron en la construcción del nuevo contexto de la organización escolar y al mismo tiempo se tradujeron en factores, algunos con mayor fuerza que otros, que debilitaron a la institución de la profesión docente, lo que provocó el aumento en el malestar para ambas profesoras.

Una de las evidencias más importantes que encontré en las experiencias de las trayectorias profesionales de las profesoras para ilustrar el declive de la institución de la profesión docente a través de la mirada teórica de Kaës (1996), fue la anulación de los vínculos institucionales entre cada una de ellas y sus respectivos estudiantes a quienes dieron clase. Interpreté de ambas enseñantes, que grupos de jóvenes de secundaria ya no construyen más el pensamiento subjetivo que permitía tener la representación de una imagen de “la maestra” como una autoridad intocable y de respeto, esto provocó el desorden y la indisciplina de los jóvenes que les impide tener referentes para: dejarse educar, tener normas de comportamientos en el salón de clase, tener hábitos de estudio que les permita realizar sus tareas y sobre todo carecen del sentido de la importancia que tiene su propia educación. Este hecho es advertido por las dos maestras y el resto de los casos analizados en los procesos de la enseñanza y la evaluación con ciertas variantes.

La evaluación a los estudiantes que al paso del tiempo se fue haciendo más compleja, ha significado para ambas maestras un trabajo arduo y complicado, pero con diferencias importantes. Para la maestra Asunción figura un trabajo agobiante e inagotable, que ha

representado una pérdida importante de autoridad porque ya no decide en cien por ciento la calificación de sus alumnas/os. Esto lo observé también en otra profesora agobiada en exceso por las nuevas prácticas de la evaluación. Esta última docente responsabiliza a la actividad de la evaluación, de sus síntomas de ansiedad y depresiones severas, a tal grado que tiene que acudir a consultas psiquiátricas y por una orden médica distanciarse de esta actividad profesional por un tiempo. Para la profesora Cristina, esto mismo lo convierte en la búsqueda y el encuentro de mecanismos más simples, que sin dejar de hacer la tarea, le permita concluirla sin tanto agobio y agotamiento, más no representa una de las actividades que le provoquen mayor malestar. De esta manera, las diferentes formas de dar sentido a un mismo hecho implican tener ganancia de bienestar frente a una institución de la docencia que se debilita.

En esta práctica de la evaluación encontré algo más, un problema institucional planteado por Schvarstein (1995), las diferentes vulnerabilidades de sus integrantes cuando esta se encuentra en declive. Mientras que una profesora crea mecanismos para hacerse menos trabajosa la actividad de la evaluación; otra docente se enfrenta a una dificultad de indefensión; en cambio el sufrimiento de una tercera, es tan intenso que requiere atención psiquiátrica. Más adelante vuelvo al tema de la evaluación.

Otro elemento teórico que aportó Kaës (1996), fue el desvío que considero relativo de la "tarea primaria"; este hecho encontrado en la docente Cristina permitió observar entre otros, el declive de la profesión docente como institución. El aumento de adolescentes con problemas de adicción en épocas actuales, llevó a la organización escolar a crear una función que no existía, la "detección de jóvenes estudiantes adictos" dentro del plantel. Esta última se hace necesaria porque se pretende resolver los problemas de drogadicción para llevar a cabo la tarea primaria de educar, sin embargo con esto se provoca el desvío en parte a la tarea primaria.

A través de esto se pudo observar, como los contratos narcisistas planteados en la teoría de Kaës (1996), que antes sostenían a la maestra y los alumnos conformando una institución, ahora se han anulado en muchos de ellos. Lo anterior representa, que la institución atraviesa por un estado de debilitamiento y esto se explica por una falla en la reciprocidad de los contratos narcisistas. Las cargas psíquicas que se requieren para movilizar la tarea primaria,

están ausentes en varios de los sujetos estudiantes y momentáneamente en la profesora Cristina, así la institución tiene fallas en su función.

La iniciativa de intentar comprender los problemas personales del estudiantado para resolver la indisciplina y dar paso a la tarea primaria, la advertí en un total de 5 profesoras y el profesor. Pero la diferencia con respecto a la docente Cristina, es que esta última muestra un involucramiento intenso en los problemas de sus alumnas/os. Este grupo de docentes tienen sensaciones de impotencia cuando observan que son mínimos los frutos de sus acciones en este aspecto.

Ante esta situación, también hallé en la maestra citada, que el debilitamiento de la institución tiene relación con diferentes formas de malestar docente: de confusión y azoramiento por perder de vista que su tarea primaria es educar; de sentimientos de impotencia y fracaso por no poder rehabilitar a los adictos o resolver los problemas de los otros alumnos; de angustia porque la profesora momentáneamente pierde la senda, se enfrenta a una pérdida de sentido en su trabajo, de acuerdo con Dubet (2006).

Las trabas a la realización de la tarea primaria constituyen una herramienta más considerada de la teoría psicoanalítica. Encontré que dichos obstáculos amenazan el espacio psíquico institucional de la profesión docente y se encuentran relacionados con el malestar, porque atentan contra el cumplimiento del deseo de educar dentro de la comunidad institucional en ambas maestras. Los impedimentos para la actuación de la tarea de educar se dan principalmente por parte de ciertos estudiantes con problemas de adicción o de comportamiento, quienes intentan establecer frecuentemente una estrategia de dominio para evitar el proceso de la enseñanza.

Las trabas a la realización de la tarea primaria se llevan a cabo en marcos de violencia. Una profesora señala que los jóvenes la han llegado a sacar tanto de quicio, que ha tenido que contener un coraje intenso y recurrir a la ayuda de las autoridades de la escuela para calmar las agresiones del alumnado. Dos profesoras más responsabilizan a los estudiantes agresivos de sus graves trastornos psíquicos. Finalmente, cuatro profesoras y el profesor afirman que efectivamente la violencia de los alumnos ha aumentado en los últimos años, pero tienen suficiente experiencia y saben tratar a los adolescentes e intentan comprenderlos y guiarlos.

Dentro de este último grupo se encuentran dos maestras y un maestro de origen universitario, así mismo dos profesoras de procedencia normalista.

El aspecto de la violencia por parte de grupos de estudiantes, evidenciada en las nueve trayectorias profesionales analizadas, constituye un hecho inherente a la institución de la profesión docente. Retomando elementos teóricos de Fernández (2009), la profesión docente integra contradicciones, tanto en el periodo de esplendor como en el de su declive. Pues en este caso específico, la institución no únicamente ha fungido como poder regulador para establecer el orden de los estudiantes en su etapa de estabilidad. También la violencia le es inherente y se ha expresado más intensamente a la llegada de cambios intempestivos en las condiciones objetivas de trabajo del profesorado en que acontece la decadencia de la profesión docente como una institución. La violencia también la observé en dos maestras y no solamente en los jóvenes adolescentes. Probablemente, conforme lo que plantea esta misma autora, la violencia constituía un monto de conocimiento que la misma organización escolar de secundaria pretendía ocultar o bien soslayar.

Ante una mayoría de alumnos, que al parecer psíquicamente no tienen posibilidades de estrechar lazos identificatorios para adherirse a una institución que los educaría para el porvenir, las maestras no pueden realizar su deseo de educar. Sin esto último se enfrentan a un vacío que les genera malestar de angustia, soledad, confusión y de pérdida de confianza profesional momentánea. Pero no únicamente esto, cuando perciben que los alumnos con problemas de conducta, delincuencia, o drogadicción se podrían ir al abismo, concluyo de acuerdo con Kaës (1996), que las maestras sienten angustia porque una parte de ellas mismas narcisizada depositada en los estudiantes, podría ir al abismo. Así mismo se expresa un dolor sentido por la posible pérdida de aquellos jóvenes. Pero también existe culpa en ellas por no saber qué hacer por estos alumnos que se podrían ir al abismo. Considero que estos sentimientos los observé en tres profesoras preocupadas por el destino incierto de algunos jóvenes.

Así también encontré obstáculos a la tarea primaria a través de la intromisión más intensa que antes del desarrollo burocrático, concretamente en la actividad de la evaluación a los alumnos en que ya no tienen independencia para realizarla como antes. Las dos profesoras

Asunción y Cristina expresan un enojo profundo y coraje intenso, negándose a seguir los nuevos mandatos de la evaluación. Un sentir parecido lo han expresado la mayoría de las profesoras y el profesor. Dos de ellas han tenido un enfrentamiento difícil con la autoridad del plantel escolar al negarse a seguir dicho dictado de evaluación. Al parecer la inconformidad generalizada que encontré en los nueve casos, manifiesta la defensa que hacen de la tarea primaria de la institución que les corresponde ejercer

Por otro lado, considero que el funcionamiento de la institución se encuentra amenazado también por los obstáculos en su transmisión. La profesionalidad que las maestras de nuevo ingreso tenían que esforzarse por demostrar para ser aceptadas por el grupo de profesoras expertas y con experiencia docente, garantizó en otro tiempo la configuración de una maestra experta digna de pertenecer al grupo institucional, que se sacralizaba por parte de los otros sujetos de la institución. En la actualidad, encontré que la transmisión de la institución por el grupo de versadas profesionales, al menos como se realizaba, no existe más en el discurso de las profesoras, por lo que al parecer esta práctica se ha ido perdiendo. El testimonio de esta transmisión lo encontré solamente en dos profesoras de diferentes delegaciones, Cuauhtémoc e Iztapalapa.

Otra de las conclusiones a las que llegué, fue que el desarrollo burocrático ha contribuido también al derribe del fetiche - la representación sagrada de la imagen docente -, con su intromisión más acentuada que antes en el plantel a través del Buzón Escolar. Esto mantiene una relación importante con el malestar docente de la profesora Cristina: sentimientos de sentirse amenazada y atemorizada por la SEP, si ella pierde el control y arremete con palabras violentas o agresión física a un estudiante. Una situación parecida, pero con un nivel de gravedad en su malestar la observé en dos profesoras más, quienes dicen sentirse acorraladas, angustiadas y deprimidas; y han tenido que recurrir a tratamientos psiquiátricos.

La familia fue parte de los sujetos que constituyeron la institución de la profesión docente. Los padres de familia también se identificaron con los otros actores institucionales en el seguimiento del ideal educativo, por lo que selló con los otros un contrato narcisista que los ligó a ese rasgo común. En este aspecto también se puede apreciar la decadencia institucional

de la docencia, a través de la ruptura del contrato establecido con las figuras veneradas. A decir por ambas profesoras Asunción y Cristina, los padres de familia ya no depositan su confianza en ellas para educar a sus hijos. Los cambios en los padres de familia fueron evidenciados por la totalidad de los casos analizados. Aunque con algunas singularidades, en tres casos afirman que se saben dirigir con seguridad y autoridad a los padres de familia, mientras que el resto mantiene ciertos conflictos con ellos.

En síntesis, actualmente se debilitan los hilos de la red de identificaciones solidarias que alguna vez tejieron los sujetos para hacer posible la tarea de educar y sostener a la institución que actualmente amenaza con la dispersión. El distanciamiento de cada uno de sus miembros equivale a la pérdida de su yo sacrificadas al vínculo libidinal que alguna vez se formó.

Frente a lo anterior, considero retomando a Kaës (1996), que esta última podría restablecerse, debido a que las profesoras todavía guardan rasgos subjetivos de la institución, quizá con mayor intensidad en la maestra Cristina.

La profesión docente como institución fue eficaz para establecer el orden en el proceso de educar a los estudiantes de secundaria. Para esta época en que los jóvenes se transformaron en actores diferentes, la institución docente empezó a dejar de ser el aparato regulador de comportamientos que lograría la meta de la educación de la mayoría de los adolescentes.

En el entorno de una institución que se resquebraja, la mayoría de estas profesoras encuestadas, con mayor o menor intensidad, buscan mecanismos de cómo continuar. Si la institución perdura subjetivamente con fuerza en ellas, crearán mecanismos para restituirla, es decir, buscaran nuevamente enlaces en donde se han extraviado, como en el caso de la profesora Cristina. Crear y actuar otros mecanismos en que las cargas puedan ser representadas, ahora al parecer a los estudiantes hay que comprenderlos/as, hay que saber porque son así, hay que dialogar con ellas/ellos. Actuar sin autoritarismo, más bien con una actitud hacia el diálogo, tratar de convencer al alumno/a de que se desea hacer un bien para él/ella, "tarea que se dice fácil". O quizá tratar de generar condiciones para ver si el deseo de educarse resurge, si es que alguna vez se constituyó.

En parte, para hacer posible lo anterior, el desarrollo de la institución docente requiere de una adecuada organización flexible que permita a sus sujetos la realización de sus intereses,

en el sentido de educar, como miembros de una institución de la docencia. Pues una organización rígida empeñada en el cumplimiento de reglas y normas que soslaya los intereses y deseos de sus sujetos, debilita a la institución.

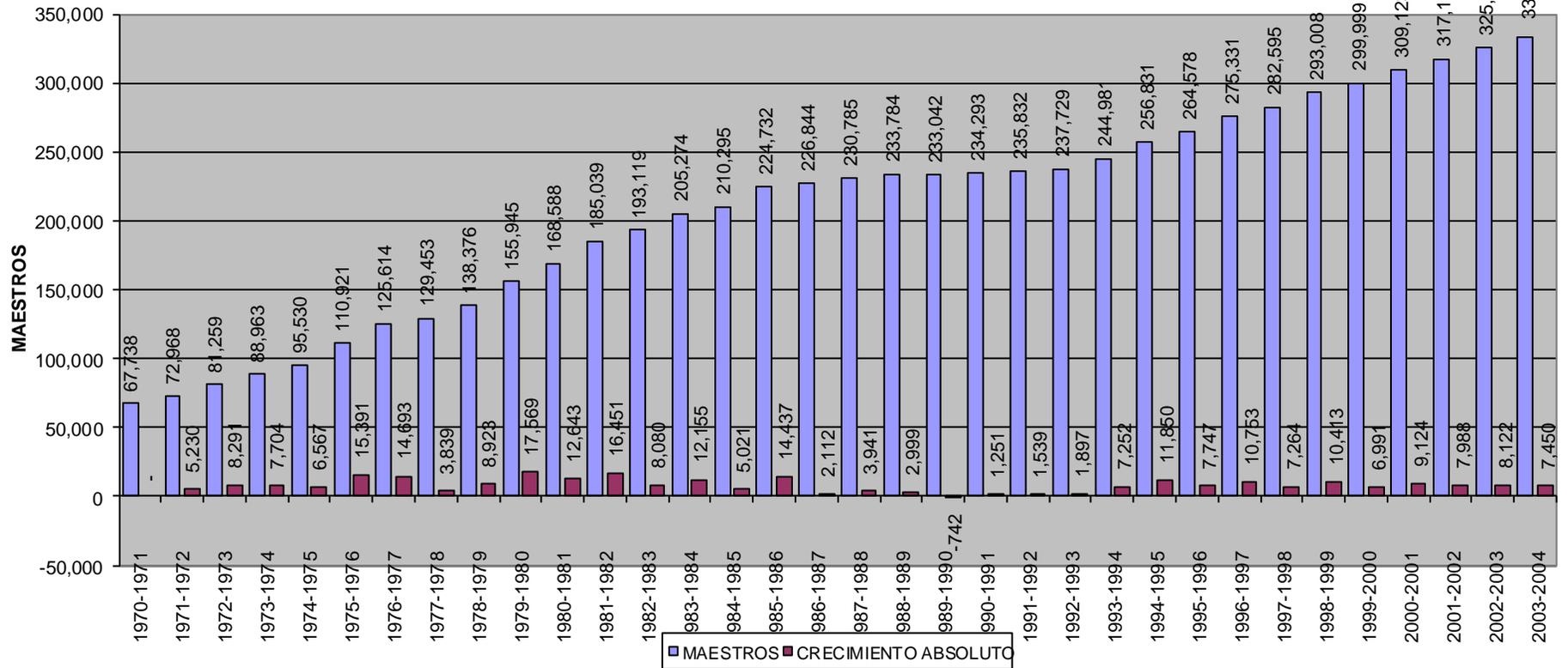
Para finalizar, es preciso decir que los hallazgos aquí presentados corresponden con un tipo de maestra/o que experimentó la institución de la profesión docente. Habría que hacer otra investigación para saber cómo están procediendo las nuevas generaciones de maestras/os, que no conocieron a la profesión docente como institución que amenaza con desaparecer y que dicha disipación tiene que ver también con sus subjetividades.

ANEXO

- a) Gráficas
- b) Guía de entrevista
- c) Relación de entrevistas

ANEXO 1. Gráfica 1

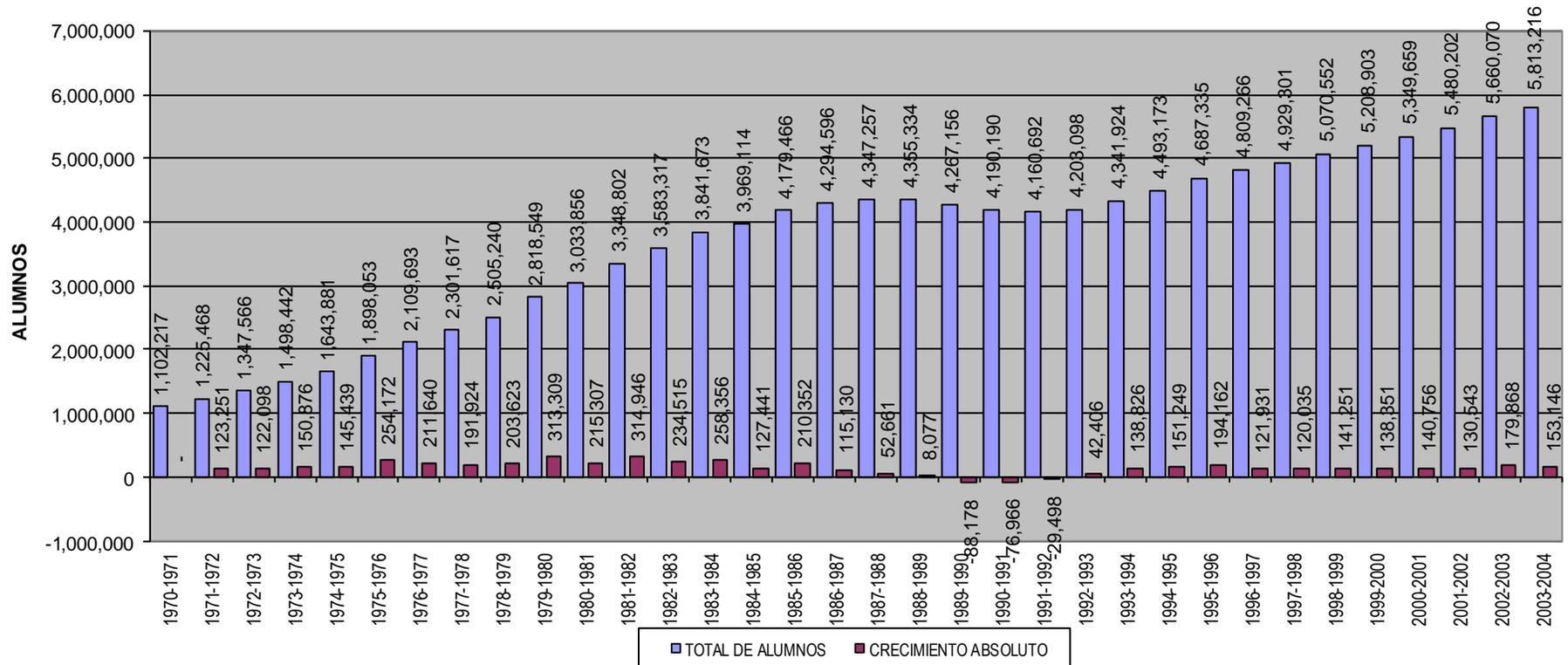
**EDUCACION SECUNDARIA.
CRECIMIENTO DE NÚMERO DE MAESTROS POR AÑO 1970-2004**



Gráfica elaborada por: Acacia Toriz Pérez
Fuente: Tercer informe de Gobierno (2003)

ANEXO 1 Gráfica 2

EDUCACIÓN SECUNDARIA CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA POR AÑO (1970-2003)



Gráfica elaborada por: Acacia Toriz Pérez.
 Fuente: Tercer Informe de Gobierno, 2003.

ANEXO.2

GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

introducción.

La entrevista tiene como objetivo, reconstruir su trayectoria como maestro/a de secundaria enfocada específicamente a los cambios de sus prácticas como docente de secundaria, así como las condiciones y los factores que usted considera han propiciado dichas transformaciones.

La información que usted me proporcione no está escrita en ninguna parte, por esta razón, su colaboración es muy valiosa para la investigación, porque representa un testimonio histórico invaluable, acerca de la experiencia de sus prácticas profesionales de los últimos tiempos.

PREGUNTAS DE IDENTIFICACIÓN (La entrevista es anónima)

¿Cuál es su edad?

¿Trabaja actualmente? o bien ¿es jubilada/o?

¿Qué asignatura imparte o impartió?

PREGUNTA DISPARADORA DEL RELATO:

Querría que me contara ampliamente la historia de sus prácticas como docente de secundaria, desde su formación en la institución donde estudió, los primeros años de su práctica docente en la escuela secundaria, como fue después y finalmente como son sus prácticas actualmente.

PREGUNTAS REFERIDAS A LA ETAPA DE FORMACIÓN.

Podría comenzar contando acerca de la época de su formación como maestro de secundaria. ¿Qué prácticas realizaba para poder llegar a ser maestro de secundaria?; es decir, ¿cómo aprendió a ser maestro de secundaria?

¿Tenía alguna idea particular de lo que significaba un maestro de secundaria?, en caso de ser así, ¿Cuál era ese significado?

ETAPA DE INGRESO POR PRIMERA VEZ A LABORAR COMO MAESTRO DE SECUNDARIA.

Relate lo más ampliamente y de ser posible en forma cronológica, como aprendió a ser maestro de secundaria, cuándo ingresó por primera vez a trabajar a la escuela secundaria, ¿Quiénes participaron de su aprendizaje?; ¿cómo era la escuela secundaria?

¿Qué cosas considera que tuvo que aprender en la escuela secundaria, para ser maestro de secundaria?

Cuando ingresó a laborar como profesor de secundaria, ¿existía algún concepto del maestro dentro de la escuela?, de ser así, ¿en que consistía este concepto?

¿A que obstáculos se tuvo que enfrentar en el aprendizaje para ser maestro, y en su desempeño como maestro durante estos primeros años de vida laboral?

ETAPA INTERMEDIA COMO MAESTRO DE SECUNDARIA.

¿Una vez que aprendió a ser maestro de secundaria, qué sucedió posteriormente con sus prácticas como docente? Recuerde en lo posible en forma cronológica, los diferentes momentos de su trayectoria como docente.

¿Han cambiado sus prácticas como maestro de secundaria?, y de ser así, ¿Cómo han cambiado?

¿Qué características adoptaron los diversos cambios de sus prácticas docentes?

¿Cuáles han sido los factores que han contribuido a modificar dichas prácticas?

¿Se ha encontrado con dificultades que contribuyan a hacerle difícil su tarea docente?

¿Recuerda algunas etapas importantes que le hayan impresionado de estas dificultades? , en caso de ser así, describa lo más extensamente posible

¿Cómo ha intentado resolver estas dificultades?

¿Existen algunas dificultades que no haya podido resolver?, en caso de ser así ¿en qué consisten y cómo le afectó?,

¿Esto último tiene alguna relación con la idea que tenía entonces o que tiene, de lo que significa un maestro de secundaria?

¿A lo largo de la historia de sus prácticas como docente, ha modificado en una o varias ocasiones, la o las concepciones de lo que significa un maestro de secundaria?

ETAPA ACTUAL:

Actualmente ¿cómo son sus prácticas como profesor de secundaria?

¿Se ha encontrado con dificultades que contribuyan a hacerle difícil su tarea docente?

¿Cómo ha intentado resolver estas dificultades?

¿Actualmente existe algún concepto que defina al maestro de secundaria?

¿Existen algunas dificultades que le impidan acercarse a la idea que tiene del maestro de secundaria?

¿Qué época de su historia como profesor de secundaria, considera que se sintió mejor al ejercer su tarea como docente y por qué?

ANEXO 3

RELACIÓN DE ENTREVISTAS FUENTES PRIMARIAS

NOMBRE	DELEGACIÓN	FORMACIÓN NORMAL SUPERIOR	ASIGNATURA QUE IMPARTE
Asunción	Cuauhtémoc	Contadora Pública IPN	MATEMÁTICAS
Cristina	Cuauhtémoc	Cirujana Dentista UNAM	CIENCIAS
Leticia	Cuauhtémoc	Institución privada	Inglés
Laura	Iztapalapa	Profesora de Biología NS	CIENCIAS
Patricia	Iztapalapa	Profesora de matemáticas NS	MATEMÁTICAS
María Luisa	Iztapalapa	Profesora de matemáticas NS	MATEMÁTICAS
Magdalena	Iztapalapa	Profesora de Español. NS	ESPAÑOL
Marcos	Iztapalapa	Biología UNAM	CIENCIAS
Cristal	Iztapalapa		Orientadora
Celia	Jubilada, ejerció en diversas escuelas secundarias	Escuela Nacional de Música. UNAM	
Eugenia ¹	Iztapalapa	Institución privada	INGLÉS

¹ La entrevista de la profesora Eugenia de Inglés, no se utilizó en el análisis, debido a que la información que se requirió para la presente investigación, no arrojó lo esperado. Pues la entrevistada se resistió a dar su testimonio en la solicitud que se le hizo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, Armando (2007): “Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México, el caso de la educación básica”; en *Revista Latinoamericana de estudios educativos (México)*. Volumen XXXVII, números 1 y 2. Centro de Estudios Educativos, A. C., México: 267-304.
- Ariza, Marina y Oliveira de, Orlandina (2004): *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*. Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, México.
- Arón, Ana María y Milicic, Neva (2000): Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar; en *Revista Latinoamericana de Psicología*. Volumen 32, número 3. Fundación Universitaria Konrad Lorenz; Bogotá, Colombia: 447-466.
- Avitia, Antonio (2001): *Vademécum. Secundaria Mexicana*. Porrúa, México.
- Barraza, Arturo y otros (2007): “Síndrome de Burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango”; en *Investigación Educativa*, Número 6. Universidad Pedagógica de Durango, Durango: 1-6.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1995): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bertaux, Daniel (2005): *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra, Barcelona.
- Bolívar, Antonio (2002): “De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación”; en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*; <http://redie.uabc.mx/vo/4no1/contenido-bolivar.html>. Volumen 4, número 1. Granada. Consultado 10/IX/2012.
- Caballero, Arquímedes (1995): “La educación secundaria como satisfactor de las necesidades de su tiempo”; en *Perspectivas de la educación secundaria, 2do Congreso Nacional. La escuela secundaria mexicana: Tradición, valores, Proyecto Pedagógico, y perspectivas*. Volumen 20, Número 25. Colegio de Profesores de la Educación Secundaria, Moisés Sainz, A. C., México: 21-25.

- Calvo, Beatriz y otros (1993): “Docentes de los niveles básico y normal”; en La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. 2do. Congreso de Investigación Educativa, Cuaderno número 2. CISE-UNAM-DIE-CINVESTAV-CEE, México.
- Campo del, Jesús Martín (1990): “Una perspectiva sindical de los problemas de la educación”; en Cero en Conducta. Año 5, número 17. Educación y Cambio, A. C., México, enero-febrero: 6-13.
- Castillo, José Juan (1990): Condiciones de trabajo: un enfoque renovador de la sociología del trabajo. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Civera, Alicia (2003): “La historiografía del magisterio en México (1911-1970)”; en Luz Elena Galván, Susana Quintanilla, y Clara I. Ramírez (coords), Historiografía de la educación en México. Número 10. COMIE-SEP-CESU, México: 231-257.
- Cordié, Anny (1998): Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Coffey, Amanda y Atkinsom, Paul (2003): Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Denman, Catalina y Haro, Jesús. (2000): “Introducción: Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social”; en Por los Rincones. Antología de los Métodos Cualitativos. El Colegio de Sonora, México: 9-25.
- Díaz, Angel (1993): Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. UNAM-Nueva Imagen. México.
- Díaz de León, Ramón (1995): “Análisis de la estadística básica del sistema educativo Nacional”; en Perspectivas de la escuela secundaria. 2° Congreso nacional. La ESCUELA SECUNDARIA Mexicana: Tradición. Valores, Proyecto Pedagógico y Perspectivas. Volumen 20, Número 25. Colegio de Profesores de la Educación Secundaria, Moisés Sainz, A. C., México: 41-47.
- Ducoing, Patricia (2007): “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”; en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática Educación Secundaria. Vol. XII. Num. 32. COMIE AC, México, enero-marzo: 7-62.

- Dussel, Inés (2007): “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional”; en Emilio Tenti Fanfani (compilador); *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, Buenos Aires: 143 – 170.
- Dubet, Francois (2006): *El declive la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa, Barcelona.
- Esteve, José Maria y otros. (1995): *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Anthropos-Universidad Pedagógica Nacional, Barcelona/México.
- Esteve, José Maria y Vera, Franco (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos-Universidad Pedagógica Nacional, Barcelona/México.
- Esteve, José María (2003): *El malestar docente*. Paidós, Barcelona/Buenos Aires/México.
- Esteve, José Maria (2006): “Identidad y desafíos de la condición docente”; en Emilio Tenti Fanfani compilador, *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, Buenos Aires: 19 – 69.
- Fernández, Rodolfo (1987): “La educación en la escuela secundaria. Un problema de poder”; en *Cero en conducta*. Año 2, Número 9. Educación y Cambio, A. C., México, mayo-agosto: 40-43.
- Fernández, Lidia (2009): *Instituciones educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas*. Paidós, Buenos Aires/Barcelona/México.
- Fernández, Sergio (1997): “Carrera Magisterial: ¿Promoción o control docente?”; en Aurora Loyo, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. Plaza y Valdés-UNAM, México: 213-133.
- Flores d’Arcais (1990): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ediciones Paulinas, Madrid.
- Freud, Sigmund (2001): Introducción del Narcisismo; en *Obras Completas*. Tomo XIV Amorrortu, Buenos Aires.: 65-98.
- Gallino, Luciano (1983): *Diccionario de sociología*. Tr. Stella M Siglo XXI, México.
- García, Susana (2007): *El “Pretexto Baladí”: un secreto a voces acerca de la participación de los estudiantes en las reformas del régimen escolar*: IIMAS-UNAM, México (texto inédito).

- Garrido, Celso (1991): “¿Reforma económica neoliberal en México? Nuevo pragmatismo en las relaciones entre mercado e intervención política pública”; en Teresa de Sierra (coord.), *Cambio estructural y modernización educativa*. UPN-UAM- COMECSO, México.
- Gaulejac, Vicent (2002): “Lo irreductible social y lo irreductible psíquico”; en *Revista Perfiles Latinoamericanos*. Vol. 10, Número 021. FLACSO, México, diciembre: 49-71
- Gil, Monte (1997): *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Síntesis, México.
- Gómez, Antonio (1997): “La creación de la escuela secundaria”; en *Revista Educación 2001*. Número 22. Editorial Educación 2001 S. A. de C. V, México, marzo: 47-49.
- Gonzalbo, Pilar y Zárate, Verónica (2007): *Gozos y sufrimientos en la historia de México*. El Colegio de México e Instituto de investigaciones Dr. José María Luis Mora. México.
- Grajales, Tevni (2000): “El agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León, México: Un estudio de Géneros”; en *Monografías de Estudiantes e Investigación Adventistas*. <http://www.org/autores/monografias/mono.htm>. Universidad de Montemorelos. Consultado 25/IX/2009.
- Guevara, Gilberto (1995): “La educación básica, piedra angular para la construcción de una sociedad democrática”; en *Perspectivas de la escuela secundaria. 2º congreso nacional. La escuela secundaria mexicana: tradición, valores, proyecto pedagógico y perspectivas*. Colegio de Profesores de Educación Secundaria. Moisés Sáenz, A. C.:11-17.
- Guevara. Iris. (2002): *La educación en México. Siglo XX*. UNAM– IIE. Textos Breves de Economía, México.
- Gundermann, Kroll Hans (2001): “El método de los estudios de casos”, en María Luisa Tarrés coord. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Porrúa-CM-FLACSO, México,: 249-288.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós. Barcelona/Buenos Aires/México.
- Hernández, Luis. (2011): *Cero en Conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. México. Fundación Rosa Luxemburgo-Para Leer en Libertad. www.rosalux.org.mx; brigadaparaleerenlibertad@gmail.com. Consultado 16/II/2012.
- Hillmann, Karl (2005): *Diccionario enciclopédico de sociología*. Herder, España.
- Ibarrola, María. (1996): “Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. Situación actual y propuestas”; en María de Ibarrola y otros, *La educación*

- secundaria. Cambios y perspectivas.* Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México: 15-47.
- Kaës René, y otros (1996): *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos.* Paidós, Buenos/Aires México.
- Knobel, Michele y Lankshear, Colin (2000): *Maneras de ver: el análisis de los datos en investigación cualitativa.* Número 9, Centro Pedagógico de Durango, AC. México.
- Kyriacou, Chris (2003): *Antiestrés para profesores.* OCTAEDRO, España.
- Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand (2008): *Diccionario de Psicoanálisis.* Paidós, Barcelona/Buenos Aires/México.
- Lara, José Antonio (2007): *El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México.* SEP-INDAUTOR, México.
- Leah, Levin. (1999): *Derechos Humanos. Preguntas y Respuestas.* Correo de la UNESCO. México.
- Lescieur, Pedro. (1995): “Es preciso satisfacer la cobertura del servicio con calidad, con el agregado de la atención al rezago”; en *Perspectivas de la Escuela Secundaria. 2º Congreso nacional. La escuela secundaria Mexicana: Tradición. Valores, Proyecto Pedagógico y Perspectivas.* Colegio de Profesores de Educación Secundaria. Moisés Saenz A. C. México: 29-38.
- Loyo, Engracia (1999): *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928.* El Colegio de México, México.
- Martínez, Deolida (1992): *El riesgo de enseñar.* Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, México.
- Martínez, Salvador y Ordorika, Imanol (1993): *UNAM: Espejo del mejor México posible. La Universidad en el contexto educativo nacional.* Colección Problemas de México. Era, México.
- Meneses, Ernesto (1986): *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria.* Centro de Estudios Educativos. México.
- Meneses, Ernesto (1998): *Tendencias educativas oficiales en México. 1976-1988.* Centro de Estudios Educativos-UIA, México.

- Menzies, I y Elliot Jaques (1994): Defensa contra la ansiedad. Rol de los sistemas sociales. Lumen-Horné, Buenos aires.
- Mucchielli, Alex (2001): Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Síntesis, España.
- Muñoz, Aldo (2005): Plataforma Educativa 2006. Cuaderno de trabajo, III Magisterio. http://www.observatorio.org/plataforma_2006/3_Magisterio.pdf. Observatorio Ciudadano de la Educación (2006). Consultado el 11/II/2012.
- Noriega, Margarita (2000): Reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994. UPN y P y V, México.
- Observatorio Ciudadano de la educación (2006/3): Plataforma educativa 2006. Cuaderno de trabajo. III Magisterio. <http://www.observatorio.org/plataforma>. Consultado 11/II/ 2012.
- Organización Internacional del Trabajo (1992): El trabajo en el mundo. OIT, Ginebra.
- Pescador, José Ángel (1998): “Evaluación de la Reforma de 1992”; en Educación 2001, Revista de educación moderna para una sociedad democrática. Número 39. Educación 2001, S. A. de C. V. México.
- Poggi, Margarita (2006): “Prólogo”; en Emilio Tenti Fanfani compilador, El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI, Argentina.
- Quinceno, Margarita y Vinaccia, Stefano (2007): Burnout: “Síndrome de quemarse en el trabajo SQT”. En Acta Colombiana de Psicología, 10 (2): 117-125. <http://regweb.ucatolica.edu.co/publicaciones/psicologia/ACTA/v10n2/articulosrevista/art-11%20117-125.pdf>. Consultado 8/XII/2008.
- Quiroz, Rafael (1992): “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria”; en Nueva Antropología, Volumen XII, No. 42. CONACULTA-INAH, México: 89-100.
- Quiroz, Rafael y Weiss, Eduardo (2005): “Balance y perspectivas de la educación secundaria en México”; en Eduardo Weiss, Rafael Quiroz y Annette Santos, Expansión de la educación secundaria en México. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. México: 93-155.
- Reyes, Ramiro (1990): “Las posturas del magisterio frente a la modernización”; en Cero en Conducta. Año 5, Número 18 y 19. Educación y Cambio, A. C., México, marzo-junio: 14-15.
- Ricossa Sergio (2004): Diccionario de Economía. Siglo XXI, México.

- Rodríguez, Lucía y otros (2006): “Estudio de caso en México”; en Magaly Robalino y Antón Corner, *Condiciones de trabajo y salud docente*. OREALC-UNESCO, México.
- Rubio, María José y Varas, Jesús (1999): *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*; CCS, Madrid.
- Saenz, Moisés (1970): *Antología de MOISÉS SAENZ*. Ediciones Oasis, México.
- Salinas, Samuel e Imaz, Carlos (1984): *Maestros y Estado. Estudio de las luchas magisteriales. 1979 -1982*. Tomo I y II. Línea, México.
- Sánchez, Manuel y Corte, Francisca (2004): “Política salarial de competitividad. El caso de los maestros de secundaria 1993-2003” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXIV, número 1. Centro de Estudios Educativos A C, México: 113 – 133.
- Sandoval, Etelvina (1992): “Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente”; en *Nueva Antropología*. Volumen XII, número 42. CONACULTA-INAH, México: 57-72.
- _____. (1996): “La secundaria: elementos para debatir (y pensar el cambio de) su organización y gestión”; en María de Ibarrola y otros. *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México: 15-47.
- _____. (2002): *La trama de la escuela secundaria: Institución relaciones y saberes*. UPN-P y V. México.
- _____. (2007): “La reforma que necesita la educación secundaria”; en *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática Educación Secundaria*; Volumen XII, número 32. COMIE A. C. México, enero-marzo: 7-62.
- Santos, Annette (1998): “Historia de la educación secundaria en México (1923-1993)”; en Gabriela Ynclán compiladora, *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., México.
- Sauri, Gerardo (2003): *La visión asistencialista sobre los derechos de la infancia del presidente Vicente Fox. Tercer Informe de Gobierno*. México. [h://www.derechos.org.mx](http://www.derechos.org.mx).
- Schvarstein, Leonardo. (1995): *Psicología Social de las Organizaciones*. Paidós, Buenos Aires.
- Schvarstein, Leonardo. (2002): *Psicología Social de las Organizaciones. Nuevos aportes*. Paidós, Buenos Aires.
- Schmelkes, Silvia (1990): “Los retos de la modernización de la educación Básica”; en *Cero en Conducta*. Año 5, número 17. Educación y Cambio, A. C., México: 14-24.

- Street, Susan. (1980): Una aproximación hacia la construcción social de la acción pedagógica. Informe de Trabajo. Fundación Javier Barrios Sierra, México.
- Taracena E. (2002): “La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales”; en Perfiles Latinoamericanos. Revista de la Sede Académica de México de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 10, número 21. FLACSO, México
- Travers, Cheryl y Cooper, Cary (1997): El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente. Paidós, Buenos Aires.
- Tello, Carlos. (2007): Estado y desarrollo económico: México 1920-2006. Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Economía. México.
- Tenti, Emilio (2006): “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”; en Emilio Tenti Fanfani (compilador), El oficio docente. Vocación trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Toriz, Acacia (2004): Los significados de la evaluación matemática en la escuela secundaria. Un enfoque de género. Tesis de Maestría en Pedagogía. UNAM. México.
- Torre, Carlos Alberto y otros, (2006): “Sindicatos de maestros y el estado: conflictos de valores y estrategias de colaboración en la reforma educativa en los Estados Unidos, Canadá, Japón, Corea, México y Argentina”. Ignacio Llamas Huitrón (Coord.), El mercado en educación y situación de los docentes. UAM-Plaza y Valdés. México: 225-273.
- Vela, Fortino (2001): “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”; en María Luisa Tarrés coordinadora. Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. Porrúa/CM/FLACSO, México: 63-95
- Victorino, Liberio (2005). Políticas educativas. La educación en México Siglo XX perspectivas. Castellanos editores. México.
- Weiss, Eduardo (2005): “Retos y perspectivas de la educación secundaria en México”; en Eduardo Weiss, Rafael Quiroz y Annette Santos, Políticas y estrategias para la educación secundaria. Expansión de la educación en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO, México.

- Yuso, José Antonio (2008): “Burnout y Mobbing en Enseñanza Secundaria”; en *Revista Complutense de Educación*. Volumen 19, número 1. Universidad Complutense Madrid, Madrid: 157 -173.
- Zapata, Adalberto y Aguilar, Margarita (1986): “La tarea docente, una práctica enajenada”; en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. Volumen XVI, número 3 - 4. Centro de Estudios Educativos, A. C., México: 177-200.
- Zapata, Francisco (2005): *Tiempos neoliberales en México*. El Colegio de México, México.
- Zogaib, Elena. (1997): “La influencia del Banco Mundial en la Reforma Educativa.”; en Aurora Loyo (coord.), *Los actores sociales de la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. Plaza y Valdés, México: 101-135.
- Zorrilla, Margarita (2003): “Educación Básica”; en Margarita Zorrilla y Lorenza Villa. *Políticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. Número 9. COMIE-SEP-CESU, México: 23-53.
- _____ (2008): *Informe Final. Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Escuela Segura*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Documentos Oficiales

- SEP Ley General de Educación. (2003). PAC, S. A. de C. V. México.
- INEGI (1995): “Tabulados básicos distribución porcentual de la población de 15 años y más por entidad federativa y grupos de edad conforme a nivel de institución”; en *Conteo de población y vivienda 1995*. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/> Consultada el 20/IX/2012.
- Poder Ejecutivo Federal (1989): *Programa para la Modernización Educativa: 1989-1994*. México.
- SEP (1992): *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Secretaria de Educación Pública. México. 19 de mayo.
- SEP (1993): *Artículo 3ro. Constitucional y Ley General de Educación*. Populibro, S. A. de C. V. México.
- SEP (1994a): *Carrera Magisterial*. Secretaria de Educación Pública. México.

- SEP (1994b): Comisión Nacional de Carrera Magisterial. Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP (2006): Reforma a la Educación Secundaria, 2006. Secretaría de Educación Pública. México. SEP (1982a): “Acuerdo número 98, por el que se establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria”. Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. 7/XII/1982. www.reformasecundaria.sep.gob.mx. Consultado el 9/II/2012
- SEP (1982b): “Acuerdo número 97, por el que se establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas”. Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. 3/XII/1982. <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo97.pdf> Consultado: 9/II/2012.
- SEP (2011) Subsecretaría de Educación Básica. Dirección Gral. de Materiales Educativos. “Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base”. http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/Modelo_Educativo_FTS.pdf. Consultado: 10/II/2012.
- SEP, (1994). “Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación primaria, secundaria y Normal” Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. file:///CI/prueba/constitución/6220.htm(1 (1 de 3). 19 de septiembre. Consultado el 21/06/2012.
- SEP (2006). “Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria”, en Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. www.sep.gob.mx Consultado 9/II/2012.
- SEP (2012) Buzón Escolar. http://www.sepdf/buzón_escolar/index. Consultado 15/VI/2012
- Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal (2004). Derechos de los niños y de las niñas en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal. Conductas inadecuadas que los vulneran. Secretaría de Educación Pública. México.
- UNICEF (1990) Convención sobre los Derechos del Niño. <http://www.unicef.org/spanih/crc/>. 2 de septiembre. Consultado 3/VI/2011.

Periódico

La Jornada