

El docente de secundaria ante las reformas educativas en México. De apóstol a empleado desechable

Middle school teachers and education reform in Mexico. From advocates to expendable employees

Volumen 18, Número 1

Enero-Abril

pp. 1-23

Este número se publica el 1° de enero de 2018

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31656>

Inés Lozano Andrade
Bradley A. Levinson

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

El docente de secundaria ante las reformas educativas en México. De apóstol a empleado desechable

Middle school teachers and education reform in Mexico. From advocates to expendable employees

Inés Lozano Andrade¹
Bradley A. Levinson²

Resumen: Este artículo trata sobre las condiciones que vive el docente de secundaria ante los cambios derivados de la implementación de diversas reformas educativas en México (2006, 2011, 2013). Se realiza una investigación cualitativa que emplea entrevista semi-estructurada a 18 docentes de este nivel en la ciudad de México. El objetivo es describir e interpretar los significados y sentidos que tienen los docentes acerca de cómo viven estos cambios y de los factores que generan su situación. El análisis revela cómo los docentes de secundaria han significado su labor cada vez menos autónoma y, por tanto, más alienante, este último concepto es fundamental para comprender la sensación que están viviendo hoy en función de la implementación de estas reformas que han generado sensaciones que van desde el desencanto hasta el malestar. Los resultados revelan que los docentes hacen mención a la indisciplina e indiferencia de los jóvenes como una problemática central; a una pérdida del poder derivada de imposiciones para acreditar forzosamente al estudiantado independientemente de su desempeño; a la pérdida del prestigio social de su labor por las campañas mediáticas realizadas recientemente, las cuales justificaban la nueva y última reforma que afecta sus condiciones de estabilidad laboral, lo que les genera una sensación de incertidumbre y discontinuidad. La enajenación, como pérdida del dominio que tienen sobre sus acciones y la pérdida de seguridad en sus perspectivas, se plantea como un factor importante para ser considerado en la comprensión de la situación crítica de la escuela secundaria en México.

Palabras clave: docente de secundaria, reforma educativa, enajenación, burnout.

Abstract: This article is about the work conditions that teachers are facing as a result of the last education reform of the Mexican public middle school (2006, 2011, 2013). A qualitative study is carried out using a semi-structured interview with 18 teachers of this schooling level in Mexico City. The objective is to describe and interpret the feelings and meanings teachers have ascribed to these changes and to explore some of the elements that have caused them. The analysis reveals how middle school teachers have seen their work becoming less autonomous and therefore more alienating. The concept of alienation is fundamental to understand what their feelings are in these days of reform implementation, which have generated feelings ranging from disenchantment to discomfort. This study reveals that teachers put the blame on the indifference and indiscipline of their students as a central problem; their loss of power to fail students regardless of the students' performance; their loss of prestige due to recent media campaigns justifying the new and recent reform, which affects their conditions of job stability and gives them a sense of uncertainty and discontinuity. The alienation, as a loss of control over their actions and loss of certainty in their understanding, is posed as an important factor to be considered when understanding the critical situation of the middle school in Mexico.

Key words: secondary school teachers, education reform, alienation, burnout.

¹ Profesor e investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México, Investigador con perfil deseable PRODEP y con nivel I del Sistema Nacional de Investigadores en México. Sociólogo y Doctor en Pedagogía. Dirección electrónica: jines2101@yahoo.com

² Profesor-investigador de Indiana University, School of Education, Estados Unidos. Doctor en Antropología. Dirección electrónica: brlevins@indiana.edu

Artículo recibido: 25 de abril, 2017

Enviado a corrección: 4 de setiembre, 2017

Aprobado: 13 de noviembre, 2017

1. Introducción y encuadre teórico

Vivimos tiempos de crisis. Son tiempos de la sociedad desbocada de Giddens (2000) en que sentimos no tener control sobre nuestras existencias, que nada es seguro y sí incierto. Que todo lo sólido se desvanece en el aire y solo queda la sensación de lo líquido³. Que las perspectivas de seguridad y la seguridad en las perspectivas se agotaron (Hargreaves, 2005). Retomando una extensa cita de Wright Mills:

Cuando la gente estima una tabla de valores y no advierte ninguna amenaza contra ellos, experimenta el bienestar. Cuando estima unos valores y advierte que están amenazados, experimenta una crisis, ya como inquietud personal, ya como problema público. Y si ello afecta a todos sus valores, experimenta la amenaza total del pánico... Pero supongamos que la gente no sienta estimación por ningún valor ni perciba ninguna amenaza. Esta es la experiencia de la indiferencia, la cual, si parece afectar a todos los valores, se convierte en apatía. Supongamos, en fin, que no sienta estimación por ningún valor, pero que, no obstante percibe agudamente una amenaza. Esta es la experiencia del malestar, de la ansiedad, la cual, si es suficientemente total, se convierte en una indisposición mortal no específica [...] El nuestro es un tiempo de malestar e indiferencia... (Wright Mills, 1983, pp. 30-31)

Estos fenómenos se manifiestan de distinta manera en distintos lugares y grupos. En México particularmente, en la educación formal. En los niveles en que los jóvenes son los usuarios se han comenzado a registrar estos fenómenos en los actores que en ella concurren; es decir, estudiantes que cada vez valoran menos el papel social de la escuela, padres de familia que se apartan de la educación formal y se han convertido en testigos o en cómplices de los hijos, docentes que ingresan en un proceso de desgaste (síndrome de Burnout) cada vez más veloz y profundo.

En efecto, desde hace años los docentes mexicanos de educación básica han vivido una serie de situaciones que han propiciado, cada vez más, una sensación parecida a la que Esteve (1998) define como "malestar," que ha sido entendido por dicho autor como los efectos permanentes negativos que afectan a las condiciones psicológicas y sociales que se ejercen en la docencia y que encuentran su explicación en los siguientes factores en los docentes españoles: la ausencia y precariedad de recursos materiales para la realización del trabajo docente; las condiciones de trabajo intensificadas; la violencia que se vive cada vez

³ Metáfora iniciada por K. Marx y continuada por Z. Bauman.

con nuevas expresiones en las instituciones escolares, y que no solamente se desarrolla entre el estudiantado, sino que repercute significativamente en los docentes; la modificación en el rol de la persona docente y en los agentes tradicionales de socialización; la modificación del apoyo social al docente y en último término, la imagen social del profesor cada vez más deteriorada.

Al respecto, la literatura revela que la persona docente mexicana de secundaria desarrolla su práctica en condiciones complejas y conflictivas. Más aún con la llamada reforma educativa, que ha impactado de diversas maneras en sus condiciones laborales. Lozano (2006; 2013) y Sandoval (2001), entre otros, han planteado que en este nivel educativo se concentran una gran cantidad de fenómenos que impactan la labor del docente. Entre dichos fenómenos se mencionan los siguientes: intensificación del trabajo (cada vez más responsabilidades, como hacerse cargo de programas para padres, de valores, contra la obesidad, tutorías, etc.); inequidad en las formas de contratación, salarios y prestaciones (los normalistas, al contrario de los no normalistas, quienes hasta hace algunos años tenían mayores posibilidades de adquirir más número de horas y ascenso escalafonario e incluso, de carrera magisterial); obsesión por el orden y el control del alumno (son jóvenes que normalmente su edad oscila entre los 12 y los 15 años, por ello la secundaria se ha convertido en un lugar en donde en buena medida los adultos se dedican a la vigilancia y control de los alumnos); desprofesionalización del trabajo⁴ (una buena cantidad de los docentes no laboran con el perfil profesional propio y son asignados en espacios curriculares distintos a los que les pertenecerían); liderazgo directivo autocrático o gestión escolar autoritaria; alto número de asignaturas a impartir por cada una de las personas docentes (se han registrado casos en que los profesores se hacen cargo de hasta cinco asignaturas distintas); alto número de estudiantes a atender por cada uno de los profesores (los profesores que llegan a tener hasta 10 grupos, pueden tener 500 estudiantes a su cargo).

Esta situación podría explicar en parte el hecho de que la escuela secundaria mexicana es la que menores niveles de aprendizaje logra en sus estudiantes, de acuerdo con las pruebas y estudios realizados tanto nacional como internacionalmente, aún a pesar de que recientemente los índices de reprobación y deserción han disminuido notablemente con respecto a los últimos 10 años.

⁴ Aunque existe un debate sobre si la docencia es o no una profesión, aquí nos referimos básicamente a la autonomía como un criterio esencial y, en ello, es evidente que el auge de exámenes estandarizados y el currículo de "guion" le resta dicha autonomía y creatividad al docente.

Sin embargo, existe la tendencia nacional e internacional a considerar que la educación es el pilar del desarrollo económico de un país y que dentro de ella el docente es lo más importante. El docente es considerado, hoy en día, como el responsable de lo que ocurra en la escuela. No es gratuito, pues, que este exceso de responsabilidad genere en el docente niveles de angustia y ansiedad. Las reformas recientes instauradas en la educación básica en México abonan esta idea. La actual reforma del año 2013 pone el énfasis en los procesos de ingreso, permanencia y promoción de los docentes con la finalidad oficial de elevar la calidad educativa a partir de la "rendición de cuentas" desde la evaluación docente. Sin embargo, esta reforma ha creado reacciones, hasta hace poco, desconocidas entre los docentes.

La literatura acerca de los docentes en México es variada en cuanto a sus líneas de investigación. Con respecto a sus representaciones, sensaciones, actitudes y en suma, sobre la subjetividad que impregna su profesión, son menos y más recientes. Aún más novedosas resultan las investigaciones que se refieren a las representaciones sociales que el docente genera con respecto a su trabajo. Este tipo de investigaciones parecen encontrar sus antecedentes más cercanos en la década de los ochenta. (Ver: Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz, 2013) En este momento se genera un parteaguas; por una parte, se da el advenimiento del neoliberalismo con su política eficientista, de rendición de cuentas, de austeridad y privatización estatal; por el otro, la salida del capitalismo de estado benefactor y el socialismo, y con ello, la cada vez menor influencia del marxismo en los estudios sociales.

Esto repercutió en la manera de abordar el objeto en cuestión. Con el neoliberalismo, el docente comenzó a sufrir ajustes en su trabajo. Mayor intensificación y desprestigio de su labor, entre otros elementos que comenzaron a tener repercusiones en su subjetividad. Por una parte, algunos autores, como veremos a continuación, anclados en su formación marxista, relacionaron lo que estaba pasando con el docente y sus condiciones laborales con el concepto de enajenación. Más adelante, desde ópticas más psicológicas, surgen conceptos como el de malestar docente, y más recientemente se ha puesto en boga el análisis del sufrimiento y del síndrome Burnout. Los primeros enfatizan la manera en que el capitalismo repercute en las condiciones de trabajo, las cuales se hacen indómitas, impuestas, tortuosas y desgastantes. Asimismo, analizan cómo a partir de estas surgen construcciones simbólicas propias de la enajenación. Los segundos se limitan a caracterizar comportamientos y actitudes psicológicas sin hacer necesariamente una vinculación con lo social.

Como antecedente del primer grupo de investigaciones tenemos a Díaz Barriga (2002), quien en un libro publicado en 1983, en un ensayo, se plantea analizar algunos mecanismos que provocan frustración en la tarea del docente. Distingue frustración de angustia, por cuanto la primera es inmovilizante, mientras la segunda es fuente de acción. Define la frustración como una sensación que genera insatisfacción o privación de la satisfacción a una demanda. Para lograr su objetivo se plantea el análisis de estos procesos a partir de tres grupos de factores.

El primer grupo se refiere a las condiciones sociológicas e históricas del surgimiento y desarrollo de la docencia. Aquí menciona cómo esta ha sido históricamente una ocupación asociada al monje y al esclavo, ambos subordinados y mal vistos por la sociedad. Aun cuando, a la vez y de manera contradictoria, emergen discursos que pretenden dignificar su labor. Además, está el deterioro de su imagen social. Si bien es cierto que en la etapa posrevolucionaria el docente fue un agente de la construcción del estado nación. y que por ello tenía una gran relevancia en el aparato estatal, además de una imagen social fundamental; fue con el advenimiento del neoliberalismo, que se le comienza a visualizar como un agente ineficiente y costoso para el sistema. Aunado a lo anterior, se menciona la ausencia de autonomía en el trabajo que realiza ya que el docente como ente es desprofesionalizado. Otro aspecto asociado es la escasa retribución económica que revela el valor del trabajo docente para los miembros que le pagan.

El segundo grupo está conformado por la dimensión pedagógica. De ello se menciona que el docente siente frustración por la ausencia de reconocimiento simbólico y material a la labor que realiza; además otro aspecto pedagógico es la dificultad que implica la innovación didáctica. Finalmente, un tercer aspecto que se menciona es la carga afectiva emocional que implica el trabajo con múltiples estudiantes en una jornada donde se tiene que, además, atender a todos con "calidad" y según sus "estilos personales de aprendizaje".

En México, una investigación que podría ser considerada como pionera en cuanto al análisis de la subjetividad del docente ante su trabajo es la de Zapata y Aguilar (1986). Ellos se proponen el estudio de la tarea del docente como una práctica enajenada. Para ello, retoman el concepto de enajenación desde la percepción de Melvin Seeman (en Zapata y Aguilar, 1986), quien la define como "el conflicto entre la orientación valorativa del individuo y su rol ocupacional" (en Zapata y Aguilar, 1986, pp. 179). Este autor, encuentra cinco dimensiones operativas que la conforman: la impotencia, anomia, absurdidad, aislamiento y falsa conciencia. A partir de este planteamiento, los autores realizan un estudio basado en

las dimensiones de anomia e impotencia por considerarlos primordiales. Construyen un cuestionario con preguntas abiertas y lo aplican a 80 docentes de primaria en varios estados de México. Los resultados revelan que los docentes se encuentran enajenados, pues manifiestan anomia e impotencia, esto como resultado de que son desvalorados socialmente en su labor y que no pueden modificar las condiciones de su práctica cotidiana donde vislumbran una imposición constante de los directivos y políticos.

Por su parte, Cornejo (2006) plantea el análisis del trabajo docente desde la teoría de la alienación de Marx, la cual combina con el aporte psicoanalítico de Gerard Mendel. Del primero se toma la idea de que el trabajo es la actividad que le permite al humano desarrollar todas sus potencialidades creativas, pero que en el sistema capitalista esto ha cambiado dado que en este sistema el humano deja de tener control sobre los procesos y sobre el producto de su trabajo y aún más, que es dominado por los procesos y los productos en su devenir laboral. Pierde el poder y la autonomía sobre ellos y al contrario, es dominado. Se menciona que, para Marx, hay cuatro formas de alienación: respecto de su producto, respecto de su actividad productiva, de otros hombres y de la especie humana.

Posteriormente, se mencionan las características de la institución escolar como aquella en la que se reproducen las condiciones necesarias para la acumulación del capital a través del currículo oculto y formal, aunque se admiten resistencias al interior. Se caracteriza la escuela desde Foucault (2002) como una institución de convivencia cerrada, singularizada por el autoritarismo, la obligatoriedad de los vínculos, actividades programadas, administración de la disciplina y existencia de relaciones afectivas. A partir de ello, se señala que el trabajo docente no puede ser considerado como cualquier otro trabajo, pues se habla de un servicio donde el producto a obtener es difuso, de ahí que se mencione el producto-conocimiento como aquello que el docente genera y al que se subordina y enajena. Este producto-conocimiento, en la lógica neoliberal, es visualizado cuantitativamente y justificado con los discursos de la calidad educativa y conceptos asociados.

Sin embargo, las nuevas reformas educativas en México, para no modificar la esencia de las estructuras escolares y curriculares, se han centrado en la única variable que pueden o pretenden manipular: el docente en su formación y su práctica. El trabajo docente aumenta, se flexibiliza, se hace polivalente, se reconvierte, se intensifica con estas reformas que han promovido con sus medidas la pérdida de autonomía y de poder sobre su propio trabajo, como podrá apreciarse más adelante. Todas estas imposiciones que se han venido gestando repercuten en la salud y enfermedad del docente. Desde los ochenta existe

evidencia de elevados niveles de desgaste y estrés entre los docentes latinoamericanos. El malestar docente es el reflejo de la enajenación que vive en su proceso y en su producto de trabajo que genera pérdida del placer y una intensa frustración. A decir de este autor, una salida es que el docente recupere el poder sobre su actividad para mejorar su salud mental, pues al tener injerencia en la selección del currículo, su planeación, ejecución, sobre la administración escolar y los demás elementos que influyen en el ámbito escolar, sentirá su trabajo como propio y no como una imposición que le genera resentimiento, resignación y en suma, malestar.

Este tipo de investigaciones ponen el énfasis en como los condicionantes macrosociales repercuten, por diferentes mediaciones, en las formas de vida cotidiana del docente y como esto va acompañado de una construcción de significados al respecto. Otro tipo de investigaciones se han centrado en los efectos que el docente vive en su cotidianeidad. De ellos hablaremos a continuación.

Los estudios que se han centrado en el malestar y burnout predominantemente han demostrado aspectos importantes. Por ejemplo, Rodríguez (2012), en un reporte con los resultados de una investigación latinoamericana acerca de las condiciones del trabajo docente para analizar sus niveles de satisfacción, señala que estos coinciden al indicar que la calidad educativa tiene mucha relación con el docente y las condiciones en las que desempeña su quehacer cotidiano. El autor menciona una serie de estudios que, desde distintos campos disciplinarios, coinciden en señalar que los riesgos del deterioro material y simbólico de la profesión docente son un indicio del fracaso educativo y de serias implicaciones en la calidad de vida y trabajo del profesorado.

En particular este trabajo, realizado en Guanajuato, concluye que la labor educativa implica para los docentes gran cantidad de horas de trabajo. Además, que la infraestructura física de las escuelas presenta diversas carencias y problemas de seguridad, así como la falta de espacios propios para los maestros. Las principales exigencias del trabajo en el aula tienen relación con permanecer de pie toda la jornada, forzar la voz, dar clases en ambiente ruidoso y con temperatura inadecuada. Se menciona el entorno social circundante, el cual presenta dificultades que obstaculizan la labor docente, además de que las manifestaciones de violencia van en aumento. Finalmente, se mencionan los problemas institucionales, como por ejemplo: el tipo de gestión escolar, la imposición de normas y políticas desde las instancias superiores, entre otras, son el principal factor de insatisfacción laboral de los docentes.

Un estudio similar es el de Quintero (2014), quien elabora un estado del conocimiento sobre malestar docente desde la postura psicoanalítica en varios países de Latinoamérica. En este intenta establecer una articulación entre el capitalismo globalizante neoliberal y el malestar del docente. Esta categoría (malestar) es retomada de Freud desde donde se plantea cómo el docente ha entrado en una etapa de crisis caracterizada por la frustración de no ser lo que su imaginario le había planteado. Lo anterior, debido a que el Capitalismo, con su lógica mercantilista, pretende eficientizar la escuela. Esto reforzado con la imposición de una racionalidad técnica instrumental que, desde la psicología educativa y la administración de empresas, han desprofesionalizado al docente restándole autonomía al someterlo a la actividad planeada rigurosamente para el logro de ciertos resultados pre-determinados y la rendición de cuentas. El docente, ante esta situación, ve cómo la escuela se convierte en una institución en crisis donde la relación con el discente se centra en el logro de buenos resultados estandarizados. Al docente se le ve públicamente como el responsable de los malos resultados a la vez que como el único que puede mejorarlos. Pero en un momento histórico en que su iniciativa para ello se ve ignorada y mermada, le queda el sufrimiento de la imposición, lo cual se convierte en malestar. El malestar entonces se visualiza como una serie de síntomas que, de acuerdo con los resultados de las investigaciones consultadas en este texto, se manifiestan en frustración, impotencia, quejumbre, victimización, ausencia parcial de las clases, enfermedad física etc., que revelan su desencanto por una profesión que ya no es lo que esperaban.

Un trabajo cercano al presente es el de Toriz (2009), quien se plantea el análisis de los factores laborales asociados al malestar del docente de secundaria. De inicio menciona un factor poco considerado en este nivel: que los docentes de secundaria, al igual que los demás en México, han sido devaluados en su imagen social y económicamente en sus ingresos, pero que a diferencia de los otros docentes de educación básica, los de secundaria han sufrido una doble devaluación por cuanto hasta hace algunos años eran considerados de un nivel superior e incluso, tenían ingresos superiores al resto. Hoy no es así, lo cual les ha afectado notablemente. Como resultado de la investigación, menciona el factor del respeto y la confianza perdida que los docentes de secundaria han sufrido con respecto a los padres, y, en consecuencia, al estudiantado. Además de los factores relacionados con la intensificación del trabajo, el desinterés de los y las estudiantes y otros mencionados en diversas investigaciones.

Aunque muchos de los estudios se refieren a los factores externos que afectan los

niveles de satisfacción/ malestar o burnout, la mayoría llegan a considerar que en buena medida estas son construcciones subjetivas que pueden modificarse, ya sea con trabajo grupal entre docentes, con trabajo terapéutico individual, o bien re estructurando las representaciones y actitudes hacia el trabajo, como si eso solo fuera una ideación sin referentes reales externos. Los trabajos que hablan de alienación se centran básicamente en las condiciones de trabajo, por ello, se considera que al modificar estas también se modifican las representaciones.

Muchas de las investigaciones mostradas han empleado instrumentos "validados" en otros contextos. Y aunque se dicen 'universales', en lo que refiere al docente mexicano parece que son más relevantes otros aspectos propios de nuestra historia y devenir actual, como lo es la gran incertidumbre en la estabilidad de los empleos y la inseguridad provocada por la situación socioeconómica y política por la que atraviesa nuestro país.

Estas conclusiones son importantes, pues promueven una reflexión teórica y metodológica sobre el uso de modelos desarrollados por investigadores de otros países con condiciones sociales distintas a las nuestras y que, con frecuencia, llevan a subvalorar la importancia de elementos que conforman la situación económica y social que son determinantes del proceso de construcción de la subjetividad docente acerca de su trabajo (Al respecto, los ya mencionados trabajos de Zapata, 1986; Toriz, 2009 y Rodríguez, 2012, entre otros, ejemplifican este uso de categorías e instrumentos construidos en otros contextos). En este sentido, es importante no solo la descripción de los niveles de malestar existente, sino encontrar su relación con los diferentes factores macro, meso y micro sociales. En este caso, cuando hablamos de docentes de secundaria mexicanos, nos enfrentamos a fuertes modificaciones que van de lo curricular-pedagógico y sobre todo, en lo referente a sus condiciones laborales. Dichos cambios son producto de las políticas educativas concretadas en una serie de reformas sucesivas (2006, 2011 y 2013) que han provocado cambios sustanciales en las formas de hacer, sentir y pensar las nuevas condicionantes laborales.

Es así como de forma inicial nos preguntamos ¿cómo ha construido el docente de secundaria su subjetividad⁵ respecto a su labor en el contexto de las reformas educativas? Por lo anterior, el propósito de este trabajo es: describir, interpretar y comprender cuál es y

⁵ Entendemos por *subjetividad* el proceso mediante el cual el individuo, en un contexto social, es capaz de elaborar significados, sentidos, creencias y otras diversas formas de construcción de su realidad (Berger y Luckmann, 2008).

cómo ha construido su subjetividad el docente de secundaria mexicano con respecto a su labor en el contexto de las reformas educativas actuales.

2. Metodología de investigación

El abordaje del objeto se realiza desde el interés práctico y crítico de la ciencia social que plantea Habermas (1982) para tratar de comprender (encontrar los significados y sentidos que los sujetos indagados otorgan a lo que hacen, piensan o sienten) y hacer crítica (entendida como el desvelamiento de la ideología dominante en las prácticas y discursos) de lo que ocurre en dado fenómeno. En este sentido, el paradigma y metodología empleados para este trabajo es la cualitativa, toda vez que pretendemos, como objetivo general, la interpretación y comprensión de significados y sentidos de los docentes en cuestión. Lo anterior, considerando que los humanos contruyen socialmente su realidad y que esta, por tanto, es contextual y finita en el espacio y tiempo.

En dicho sentido, los docentes de secundaria del Distrito Federal y zona conurbada conforman el referente empírico que se considera para este análisis. Particularmente, se consideraron como informantes de calidad a 18 docentes de diferentes zonas del Distrito Federal y Estado de México que formaron parte de dos diferentes grupos de maestría⁶ y que aceptaron ser parte del estudio. En la Tabla 1 se especifican las características de la población.

⁶ En ambos casos, se trataba de un seminario taller que, aunque con distinta denominación, pretendía lograr una reflexión e investigación de la práctica docente en los participantes. Esto promovía un nivel de sensibilización con respecto al objeto a estudiar, pues lo consideraban como parte de su realidad a reflexionar y modificar.

Tabla 1. Datos de docentes de secundaria informantes de la Ciudad de México. 2014

Característica	Estado de México	Distrito Federal	Total
Género			
Femenino	7	3	10
masculino	3	5	8
Antigüedad docente			
2-5 años	1	0	1
6-11 años	2	2	4
12-20 años	5	4	9
21 o más	2	2	4
Horas de nombramiento:			
10-18	0	1	1
19- 2	2	2	4
25-30	7	3	10
31 o más	1	2	3
Estado civil			
Soltero	3	2	5
Casado	4	3	8
Divorciado	3	3	5
Tipo de secundaria			
Técnica	4	3	7
General	6	5	11
Promedio de edad			
	45.2 años	44.3 años	
Totales	10	8	18

Fuente: Elaboración propia, 2015

La técnica de recopilación de la información fue la entrevista semiestructurada, la cual se realizó de Agosto a Noviembre de 2014. Esto corresponde al inicio del ciclo escolar siguiente respecto al seminario taller cursado, por lo cual la relación docente y evaluativa conformaban parte del pasado entre informante e investigador, de tal manera que no había algún interés pragmático de su parte que pudiera tergiversar la información en el sentido de que el informante pretendiera intercambiar su participación por algún aspecto evaluativo.

Ahora bien, para darle validez a este trabajo se emplea la constante vigilancia epistemológica para evitar posibles sesgos de la información proporcionada. La entrevista fue realizada en una oficina privada y grabada con anuencia de los informantes. La guía de entrevista fue construida con base en un cuadro categorial que emerge de la revisión de la literatura mencionada y da pauta para su elaboración.

Los resultados fueron procesados bajo la técnica de análisis cualitativo de la información donde se busca, a través de la escucha y transcripción las categorías sociales emergentes para lograr lo que Geertz (1982) llama la "generalización en la particularidad." Dichas categorías, en este caso, se refieren a los elementos y factores que se asocian con la construcción de la subjetividad docente. Las categorías se organizaron en un orden que permite articularlas unas con las siguientes. Esto fue una construcción de los autores y no de los informantes. Los testimonios que son expuestos reflejan la tendencia mayoritaria de los docentes, con ello intentamos lograr una generalización de la particularidad.

3. Análisis de los resultados.

3.1. El problema central: el estudiantado y la pérdida de significado y sentido escolar

Los docentes de secundaria, a decir de los informantes, se enfrentan al hecho de que la escuela ha perdido un gran sentido de legitimidad para el estudiantado. La secundaria, así como la escuela, en general, se encuentra en crisis; es decir, en un cambio que no acaba de fraguarse y que la actual reforma pretende resolver impactando en la práctica y la formación del docente y dejando indemnes a los demás actores y factores. Los y las estudiantes de secundaria actualmente desarrollan una cultura juvenil contextualizada en una sociedad predominantemente posmoderna en donde la crisis institucional propicia la indiferencia, el hedonismo y el narcisismo. Todos ellos valores nuevos que no son los idóneos para desarrollarse en la institución escolar.

Estudios previos revelan que el estudiantado no encuentra un sentido y significado legítimos para su estancia en la escuela secundaria. Los y las discentes afirman que van a la escuela porque no se quieren quedar en su casa a hacer aseo, porque van a echar relajo con sus amigos, porque en las escuelas se divierten, y un último significado, más reciente y que denota el contexto de acoso al docente, del cual hemos hablado: porque van a divertirse del docente (como cuando hacen ruidos extraños, bromas, desafíos y otro tipo de manifestaciones en contra de lo que el docente plantea). Al respecto, menciona un docente a manera de ejemplo:

El primer problema es que los muchachos ya no creen que sea una movilidad social estudiar, entonces les jala más el dinero que el estudio y por otro lado como ven a muchísimos profesionistas desempleados pues terminan casi por desacreditar lo que están realizando; como van a la escuela sin la necesidad de encontrarse con el

conocimiento, pues terminan prácticamente yendo a dar lata, la indisciplina es uno de los factores fundamentales [...] Empieza con situaciones muy leves, de repente empiezan a hablar, se empiezan a parar, no traen su tarea, no estudian, no participan y pueden llegar a empezar a aventar papelitos o a aventar cosas, decir majaderías, pelearse entre ellos o agredir ya directamente al profesor.

Además, los mismos estudiantes afirman que no le encuentran sentido a las diferentes asignaturas que la secundaria propone como parte de su currículo, y con respecto a la escuela. ⁷La mayoría normalmente cree que matemáticas y español serían suficientes para poder desarrollarse en la sociedad. Otros creen que las mejores asignaturas son educación física y a veces educación artística. También, consideran que las asignaturas sociales y el resto de las no mencionadas son, inclusive, un relleno que los adultos intentan para que los maestros tengan trabajo y los mantengan ocupados en la escuela.

Estas representaciones negativas del estudiantado sobre la escuela han repercutido en sus prácticas, en donde, según los informantes, la indisciplina, la incivilidad y la indiferencia campean. Los maestros perciben que el principal problema al que se enfrentan en la secundaria desde hace tiempo es la indisciplina y el desinterés del grupo de estudiantes (le llaman de distintas maneras: apatía, flojera, comodidad, rebeldía, violencia, indiferencia, etc). También consideran que estas actitudes van haciéndose cada vez más extensivas al grueso de la población estudiantil, independientemente del género, además de que cada vez se presenta esto a edades más tempranas (hasta hace unos pocos años se decía que los de segundo eran los alumnos con "peor comportamiento" y ahora se habla de los de primero como los que "ya vienen así"). Y, ¿qué elementos contextuales permiten entender esto? A continuación, mencionamos algunos que los docentes reiteran más frecuentemente.

3.2. Primer momento: la pérdida del poder docente y los cambios en la evaluación

"[...] ¿Y de qué va a servir la reforma si de todas maneras nos obligan a no reprobar a los alumnos?" es el testimonio representativo de los docentes al respecto. En efecto, es bien conocido el hecho de que a partir de que realizó el ingreso de México a la Organización para

⁷ Levinson (2012) ha planteado que hay tres motivos para estar en la escuela: el estructural, el situacional y el existencial. Además manifiesta que el estructural siempre ha estado presente (el discurso de que se necesita la escuela para ser alguien en la vida).

la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en Mayo de 1994, el gobierno adquirió una serie de compromisos económico- políticos, entre otros, con el fin de mejorar el nivel educativo de los mexicanos. Una primera medida que se consideró adecuada fue la de calificar al estudiantado con una escala de 5 a 10, lo cual se manifestó en el acuerdo 200 que vino a promover que estos, según los informantes, adquirieran el "oficio de estudiante" y que con un mínimo de esfuerzo, pudieran acreditar las asignaturas, aún sin aprender lo debido, y con ello evitar los altos niveles de reprobación y deserción existentes.

De ahí lo que continuó fue una constante exigencia a los docentes para evitar que sus estudiantes reprobaran. Como comenta un docente que representa el sentido de la mayoría de los informantes:

[...] Los directivos no nos aceptan más que 5% de reprobados. Házle como quieras – me dicen-. Déjales un trabajo extra o si no pues repruébalos con seis –me dicen- pero no me traigas reprobados.

Si la evaluación era considerada como una herramienta del poder docente, no lo es ya más. Desde las altas esferas se promueve que el estudiantado apruebe a como dé lugar. El resultado: el promedio de escolaridad se ha incrementado notablemente en los últimos años, pues pasó de 6.5 años en 1990 a 9.2 en 2017. (Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática, INEGI⁸, 2013; Secretaría del Trabajo y Previsión Social, STPS⁹, 2017). Algo notable pues, de acuerdo con las pruebas nacionales e internacionales, es que se siguen teniendo fuertes rezagos en los aprendizajes. Los docentes dicen que estas medidas les han restado autoridad con el estudiantado, ya que estos se niegan explícita o implícitamente a hacer tareas intra o extra clase, a estudiar para exámenes y a obedecer las reglas básicas para aprender. No hay nada que los obligue debido a que ya se han percatado de que, de todas formas, "van a pasar la materia".

[...] Un grupo de segundo se puso de acuerdo para no hacer nada con ningún maestro al fin que de todas maneras iban a pasar... y luego dicen que uno busque las estrategias para motivarlos. Estamos atados de manos y de todas formas uno siempre es el culpable.

⁸ Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática

⁹ Secretaría del Trabajo y Previsión Social

Si la persona estudiante hace lo que le van a evaluar y el docente trabaja lo que va a evaluar (Casanova, 1998) o si la evaluación es la cola que mueve el perro del currículum, el docente percibe que la evaluación no es ya más esto, sino una especie de farsa para elevar la escolaridad de manera artificial.

Además de lo anterior, es ya un secreto a voces, pero no oficializado, que las autoridades, sobre todo los directivos de los centros escolares, los inspectores y sus superiores, indican que ya no se debe reprobar a ningún estudiante y que si este va mal y el docente decide reprobalo, debe hacer un reporte individualizado para dar cuenta de las razones por las cuales se decidió esto. Además, debe presentar un plan de recuperación y los exámenes o instrumentos que van a permitir lograr esta recuperación. El docente, en ese sentido, ha perdido, según ellos, esa legitimidad que le daba el poder de la evaluación. En muchos casos, el docente ha decidido ya no reprobar a nadie:

[...] Antes sí reprobaba a unos cuantos, pero tenía un montón de problemas con los directivos, los padres y hasta con los alumnos. Ahora ya no repruebo a nadie y soy feliz. Ya no tengo problemas con nadie y hasta me dicen que soy buena maestra...¿como la ve?

Para el docente, el hecho de no poder evaluar a la antigua usanza, es un candado a su trabajo y le genera una sensación de futilidad, pues él percibe que el estudiantado, si antes cuando menos trabajaba para la evaluación, hoy ya ni siquiera eso, pues sabe que a fin de cuentas no se puede reprobar y que evidentemente, sin ningún o con muy poco esfuerzo, va a pasar. La inmunidad del estudiante ante el incumplimiento de las actividades escolares es, entonces, un rasgo de estos momentos en el que el docente de secundaria percibe una amenaza a los antiguos valores que permeaban su trabajo. Él percibe, en su subjetividad, que el estudiante ya no quiere aprender y que no hay nada que le permita obligarlo a hacerlo, "aunque sea por su bien". Obviamente esto es una generalización, pues, bien sabemos que las personas aprenden en todo momento y contexto, pero los informantes se quejan de cómo el discente está desinteresado por aprender el currículum formal.

3.3. Segundo momento. La pérdida del prestigio: El rol del docente en la etapa de los derechos

Una vez que la OCDE reveló los resultados de las evaluaciones internacionales en donde la escuela secundaria mexicana salía con pésimos resultados, se emiten las políticas

que, con respecto a la formación y contratación de docentes, deberían seguirse en países como el nuestro. Entonces, fuerzas políticas y económicas se dan a la tarea de crear el ambiente mediático adecuado para desarrollar ese cambio. "Mexicanos primero"¹⁰, Televisa y TV Azteca, estaciones de radio y periódicos se encargan de desprestigiar el trabajo de los docentes en educación básica, ya que enfatizan los aspectos negativos.

Los docentes perciben que están desamparados. Que no hay quién defienda sus derechos y que solo son objeto público de desacreditación. Que cada vez pierden más su prestigio social y que han pasado, en la imaginación pública, de ser apóstoles de la educación a trabajadores flojos, poco preparados y que ganan mucho. El documental *De panzazo*, exhibido públicamente en todo el país, fue una de esas armas que reveló las intenciones del grupo político en el poder y que antecedió al debilitamiento y derrumbe del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a través del encarcelamiento de su lideresa y, con ello, (de acuerdo con los discursos de varios políticos), se ha tenido la intención de recuperar el control de la educación por parte del gobierno quitándola al sindicato.

[...] ya es uno de lo peor. Siempre están con que los maestros son flojos, que si así se visten, que si no trabajan, que si son aviadores¹¹. Como si ser profe fuera peor a ser delincuente... o político ja ja ja.

Los docentes han sido acusados públicamente, en diversos espacios masivos, como sujetos que están mal formados y que sus prácticas educativas "*nefastas*" se evidencian en los resultados de los estudiantes en las diversas pruebas nacionales e internacionales, estas han sido usadas como un arma para desprestigiar al cuerpo magisterial. Además—dicen los informantes— se señala que tienen prebendas o ventajas que nadie tiene (plazas de por vida, altos salarios y múltiples prestaciones) que no son acordes con lo que logran en las aulas. Un maestro dice:

[...] Están haciendo como con la compañía de Luz y Fuerza¹²: primero nos desprestigian ante la gente, como a ellos les pasó y luego viene la aplicación de las

¹⁰ Es una organización creada en 2005 por un grupo de empresarios mexicanos, entre ellos Emilio Azcárraga, quienes contrataron a investigadores mexicanos (entre sus miembros está Silvia Schmelkes) con el fin de hacer estudios sobre la educación básica, y de ahí, elaborar propuestas que actualmente se materializan en políticas educativas reflejadas en las reformas tomadas por los gobiernos mexicanos. Obvio es que esos estudios y propuestas se encuentran orientados a la satisfacción de las intenciones de los grupos empresariales nacionales e internacionales.

¹¹ Se entiende, en el argot mexicano, como aquel que se encuentra en la nómina y recibe un pago, pero que no asiste a realizar su trabajo.

leyes para cambiar todo... es la política del terror. Y ¿qué se puede hacer, si la gente allá afuera siempre dice que la culpa es de los maestros?

Aunado a lo anterior, vivimos lo que Lipovetski (2005) llama la *Era de los derechos*, en donde se ha estado priorizando a los llamados grupos vulnerables, entre los cuales están los niños y adolescentes, de ahí que hoy el joven se convierta en "un transgresor con licencia" con quien hay que tener cuidado en cómo se le trata.

[...] Ya no puedes llamarle la atención a los alumnos. La otra vez un profe le llamó la atención a una niña para que se sentara bien y no enseñara más de lo debido y al otro día el papá venía enojado casi a golpearlo porque ¿cómo me había atrevido a verle las piernas a su hija.

En consonancia con lo anterior, el docente percibe que los padres son los principales obstáculos en la educación de los y las estudiantes. Por una parte, está su ausencia casi total en la educación de sus hijos. Las escuelas para padres, que las secundarias implementan frecuentemente, cuentan solo con la presencia de algunos de ellos, sin llegar a ser mayoría ni lejanamente. Por otra parte, quizá al otro extremo, se encuentran los padres o madres que se convierten en una amenaza constante a la labor del docente. Padres que amenazan, que demandan o denuncian, que vigilan y cuestionan al docente y directivos. A veces, de manera premeditada; a veces, por defender a sus hijos con razón justificada; a veces, porque se da un exceso de sobreprotección de lo que ellos creen que es contra la integridad educativa de sus vástagos. Los docentes perciben que, hoy en día, esto último, es lo que permea en las acciones paterno-maternas hacia la escuela.

La sociedad actual, que se ha denominado como Capitalismo Postindustrial, Modernidad reciente o Postmodernidad, entre otras formas, según el autor, ha tenido repercusiones serias en la escuela: la tolerancia a la diversidad, como categoría principal de esta tendencia histórico social, propone que los adolescentes sean considerados en su diversidad, individualidad y que, por tanto, deben ser respetados y no violentados. Surgen movimientos anti violencia y nuevos conceptos: el *bullying* se oficializa en el discurso común. El pueblo se convierte rápidamente en "sabio aficionado" que puede opinar y ¿por qué no?

¹² La compañía de Luz y Fuerza del Centro era una empresa paraestatal que proporcionaba el servicio de energía eléctrica en la zona central del país. Sin embargo, como parte de la estrategia neoliberal del gobierno de Felipe Calderón, el 11 de octubre 2009, se reprivatizó con el argumento, difundido ampliamente por los medios de comunicación durante meses anteriores, de que era ineficiente operativa y financieramente. Tal cual se ha hecho actualmente con petróleos mexicanos y tal cual se ha hecho con otras empresas paraestatales.

Enjuiciar y demandar al que acose a su hijo. Pero no solo el estudiante "bulea" al alumno. Lo hace también el profesor con sus tareas, regaños y exigencias.

El docente siente con angustia su pérdida de prestigio social. Prestigio, en el discurso científico sociológico, equivale a reconocimiento. Si el docente, dicen diversos estudios, trabaja para el reconocimiento (Guerrero, 1992; Hargreaves, 1996), y si éste ya no se está dando o se está minimizando ¿que se puede esperar entonces en las representaciones sociales sobre el profesor? Si los padres, los comunicadores, los gobernantes y hasta los discentes han absorbido la representación social de que el docente está haciendo mal casi todo, entonces ¿para qué está trabajando? solo queda, como dicen algunos informantes, el sentido económico como finalidad.

3.4. Tercer momento. La pérdida de la seguridad: la reforma educativa de 2013.

A partir de lo anterior, el Estado mexicano lanza la reforma educativa¹³ que algunos docentes ven como reforma laboral, ya que pretende, más bien, modificar las condiciones de ingreso, permanencia y promoción en el servicio docente bajo la justificación de que es necesario que se rindan cuentas y se mejore la calidad educativa.

La sensación que ha generado, en la mayoría de los docentes, es de incertidumbre, de desconfianza, de inseguridad laboral y con ello, de desesperanza.

[...] La reforma educativa ha generado un clima de incertidumbre en la mayoría de los docentes mexicanos...

[...] Esta reforma no tiene nada nuevo, ya había planteado lo mismo la alianza por la educación con nulos resultados; lo único nuevo es la amenaza al docente con lo de permanencia y el sostenimiento "en lo básico de las escuelas"¹⁴ a cuenta de los padres, maestros y alumnos... ¡muy triste!

La inseguridad laboral afecta más a quienes tienen mejores condiciones laborales, quienes suelen ser aquellos con mayor de antigüedad en el servicio. Sin embargo, también repercute en los más jóvenes, que ven su futuro incierto. Las perspectivas de seguridad y la seguridad en las perspectivas (Hargreaves, 2005) se han perdido también para todos ellos.

¹³ La reforma en cuestión, aunque aparenta centrarse en lo educativo y curricular, en realidad es una reforma laboral que pretende evaluar a los docentes para su ingreso, permanencia y promoción, con nuevos reglamentos que ponen en riesgo su estabilidad laboral en caso de no evaluarse o no acreditar la evaluación en tres intentos.

¹⁴ La reforma educativa de 2013 propone una autonomía en la gestión escolar, que para muchos docentes, implica el inicio de una privatización.

La reforma educativa ha propuesto una serie de modificaciones que son, en su mayoría, consideradas como "punitivas" por parte de los docentes informantes. Se habla de que el docente que no demuestre que sabe (lo qué y cómo lo evalúen las autoridades educativas) y que puede lograr altos logros con los estudiantes, será removido de la labor docente al cabo de tres intentos consecutivos cada año. Esto se convierte en una amenaza a su seguridad laboral y familiar.

[...] Yo siento que quieren privatizar a la educación", "Yo digo que quieren correr a todos los viejitos", "Quieren darle la escuela básica a los particulares", "... yo mejor me voy a jubilar ya... ¿para qué me espero?

Los líderes (políticos y sindicales) se convierten en enemigos del docente. Son jueces y verdugos. El docente de secundaria que, de por sí estaba intensificado y con malestar, está entrando al parecer en una peligrosa fase (para él y para la educación) de anomia en que deja de apreciar los valores que antaño percibía.

4. Reflexiones finales

Hemos dicho que la persona docente vive una enajenación cada vez más profunda en el marco de las reformas macroeconómicas neoliberales y las reformas educativas que conllevan. Aquí hemos dado cuenta de las representaciones sociales que los y las docentes de varios planteles de la zona conurbana de la Ciudad de Mexico construyen en torno a su desempeño profesional. Se nota que bajo una gobernanza educativa cada vez más autoritaria y eficientista se les han restado las migas de prestigio y de influencia que tuvieron en otras épocas¹⁵. Se convierten en los chivos expiatorios de un sistema de bajo rendimiento.

Habría que reconocer que en el ambiente actual, no solo son los profesores los que se sienten relegados o desempoderados. Curiosamente, también lo sienten los mismos estudiantes y padres de familia que tanto les reclaman a los profesores. Todos se encuentran inmiscuidos en una tendencia muy complicada y contradictoria de cambios neoliberales, donde se individualizan y tecnifican dramáticamente los incentivos de estar en la escuela. Veamos el problema más a fondo: Existe una larga tradición psicológica que plantea la dicotomía de la motivación intrínseca y extrínseca para aprender. Y por más que la

¹⁵ Al respecto, ver: Levinson, B., J. Blackwood., V. Cross. (2012). Recipients, agents, or partners: Contradictions of teacher participation in Mexican secondary education reform. *Journal of Educational Change*, 14(3).

quisiéramos promover, los docentes tienen que reconocer tristemente que raras veces se logra una motivación intrínseca con nuestros estudiantes. Ese interés por conocer sin algún premio extrínseco.

Más bien, en la escuela secundaria suelen motivar a los alumnos con base en las amenazas, los castigos, o los premios, o bien ahora, la promesa de alguna utilidad futura de las competencias aprendidas o el mismo certificado de estudios. Según el antropólogo John D'Amato (1992, en Levinson, 2012), el estudiantado generalmente asiste a la escuela por motivos estructurales o motivos situacionales. Los **estructurales** son los motivos referidos a la estructura socioeconómica **fuera** de la escuela (el querer avanzar económicamente, el querer ser "alguien" en la vida). Los **situacionales** son los motivos referidos al placer social o auto-estima producido **adentro** de la escuela: el estudiar para convivir con los compañeros, para "quedar bien" con el maestro y sentirse estimado, etc.

En ambos casos, son motivos que tienen poco que ver con el contenido, al respecto D'Amato, pone énfasis en lo obligatorio de la escuela, ni siquiera admite la posibilidad de una relación más significativa con el conocimiento escolar. Por eso, a estas dos formulaciones propuestas por D'Amato, agregaríamos una tercera: los motivos **existenciales**, el goce y el ímpetu de apropiarse del conocimiento escolar para crecer en lo personal y resolver problemas existenciales. Ahora bien, a muy grandes rasgos, el primer motivo—el estructural—ha sido históricamente, y tal vez sea todavía, el más común; luego, el situacional está en segundo lugar, y el existencial lejanamente en tercer lugar. Lo idóneo es tener todos presentes.

Históricamente, la secundaria mexicana incorporaba cada vez más estudiantes de capas sociales muy humildes, con la promesa de una recompensa estructural o situacional. Ahora, como los mismos profesores lo cuentan, tenemos que reconocer que el motivo estructural ha cobrado cada vez **menos** fuerza, pues les consta a muchos jóvenes que yendo para "el otro lado" (cruzando la frontera estadounidense por emigración) o poniendo un buen negocito, puede ser más redituable que seguir "matándose" en la escuela para una carrera profesional. En México se comenta mucho la desgraciada situación de los "ninis," los que ni estudian ni trabajan. No hay oportunidades de trabajo, y pocas esperanzas de que se generen tales oportunidades en algún porvenir cercano. Se quita pues el motivo estructural y entonces, se dicen los jóvenes: "¿Para qué estudiar?" Y hasta que se resuelva la situación política económica para crear mejores oportunidades profesionales, se les da la

oportunidad—si no la obligación--a los educadores de construir y reforzar los motivos situacionales y existenciales de la escuela.

Pero la nueva generación de reformas educativas disminuye o de plano quita la posibilidad de alcanzar estos tipos de pedagogía y relación afectiva y significativa en la escuela. A pesar de la famosa "formación integral" y pedagógica centrada en la persona estudiante, que se pregona en algunos documentos de la reforma, se insta a los maestros a enfocarse en "el contenido" de las materias para que el estudiantado salga bien en los exámenes estandarizados. Esto convierte el ambiente de la escuela en uno donde reina la competencia y la fetichización de "las notas". O sea, se apuesta nada más a un motivo estructural para hacer el "juego" de los estudios de la escuela, y hemos visto que de por sí este motivo va mermándose.

Por su parte, los docentes de secundaria han sido durante los últimos años los más observados y criticados en el ámbito nacional debido a los resultados obtenidos en las pruebas internacionales. Los compromisos que México ha adquirido con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han llevado a que el Estado tome medidas para "mejorar" los niveles de escolaridad y de aprendizaje. Esas medidas se han centrado principalmente en el ingreso, permanencia y promoción.

La pérdida del poder que la calificación les proporcionaba y, según su propia expresión, les ha sido arrebatada por medidas oficiales que solo pretenden elevar el promedio de escolaridad reduciendo las tasas de reprobación y deserción, ha repercutido junto con la complacencia de las autoridades y padres, en el fomento de un "yo ilimitado" en los jóvenes, quienes cobijados en los derechos que tienen se han empoderado no para el bien de la escuela y sus propósitos, sino para el goce dentro y fuera de ella. Aunado a lo anterior, el papel detractor de los medios hacia los docentes ha contribuido a que estos pierdan su reconocimiento social y con ello, una de las principales motivaciones para ser docente. Además está el hecho de la pérdida de la seguridad laboral que a través de la reforma se implanta, y que genera desesperanza.

El docente de secundaria se encuentra enajenado porque no siente control de lo que hace. Todo le es una imposición. Vive una relación ajena con las políticas y decisiones educativas que afectan sus ritmos de vida cotidianos. Tiene la impresión de que sus objetivos se alejan en vez de acercarse. Que su trabajo es insatisfactorio y no percibe que haya algún líder interesado en defender sus posturas o siquiera escucharlas. Para él los objetivos y valores educativos por los que vivía, le parecen hoy cuestionables porque ya el

sentido económico está permeando cada vez más su práctica, y en suma, porque cuestiona el valor de la reforma tal cual está planteada, además de su ejecución.

De cualquier manera hay que comprender que tanto el docente como los demás actores educativos se encuentran ligados a la misma lógica de dominación que pretende imponerles programas, planes, estrategias, evaluaciones y por qué no, una vida cotidiana escolar. Desde esta perspectiva, la situación se hace más compleja y, por tanto, necesaria de analizar desde diferentes ópticas disciplinarias y contextuales.

Referencias

- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (2008). *La Construcción Social de la Realidad*. Madrid: Amorrortu.
- Casanova, Antonia. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP.
- Cornejo, Roberto. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de psicología*, 15(2), 9-28.
- Díaz Barriga, Ángel. (2002). Los procesos de frustración en la tarea docente. *Revista docencia*, (17), 64-76. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100729233046.pdf>
- Esteve, José. (1998). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.
- Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y castigar*. México, siglo XXI.
- Geertz, Clifford. (1982). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Giddens, Anthony. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Guerrero, Antonio. (1992). Perspectivas teóricas sobre la profesión docente. *Revista Complutense de Educación*, 3(1-2), 43-72. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110043A/18017>
- Habermas, Jürgen. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, Andy. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e informática (INEGI). (2013). *Perfil sociodemográfico Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf

- Levinson, Bradley. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En Emilio Tenti (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 79-112). Buenos Aires: Unesco.
- Levinson, Bradley, Blackwood, Janet y Cross, Valerie. (2012). Recipients, agents, or partners: Contradictions of teacher participation in Mexican secondary education reform. *Journal of Educational Change*, 14(1), 1–27. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-012-9193-2>
- Lipovetsky, Gilles. (2005). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lozano, Inés. (2006). *Normalistas vs universitarios o técnicos vs rudos. La formación y práctica del docente de secundaria desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Lozano, Inés. (2013). *Currículum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria*. México: Díaz de Santos.
- Quintero, Marina. (2014). *El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay entre los años 1983 y 2013* (Tesis de maestría en educación). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Rodríguez Lucía. (2012) Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Revista Diálogos educativos*, 12(24). Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1053>
- Saucedo, Lourdes, Guzmán, Carlota, Sandoval, Etelvina y Galaz, Jesús. (2013) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*. México: ANUIES-COMIE.
- Sandoval, Etelvina. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a04.html>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS). (2017). *Información laboral*. Recuperado de <http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/perfiles/perfil%20nacional.pdf>
- Toriz, Acacia. (agosto-septiembre, 2009). *Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-062/1312>
- Wright Mills, Charles. (1983). *La imaginación sociológica*. México: FCE.
- Zapata, Adalberto y Aguilar, Margarita. (1986). La tarea docente: una práctica enajenada. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(3-4), 177-200.