ANÁLISIS INSTITUCIONAL DE PRIMARIAS: REFORMA EDUCATIVA COMO DETONANTE DEL SUFRIMIENTO DOCENTE

* * *

INSTITUTIONAL ANALYSIS OF ELEMENTARY SCHOOLS: EDUCATIONAL REFORM AS A TRIGGER FOR TEACHER SUFFERING

Santos Noé Herrera Mijangos[1]; Dayana Luna Reyes[2]; y Josefina Barojas Sánchez[3]

Sección: Artículos
Recibido: 24/09/2018
Aceptado: 28/02/2019
Publicado: 10/03/2019

Resumen

Las reformas educativas en México han sido un detonante para diversas manifestaciones y conflictos entre el gremio de los profesores y el Estado. Y ante el hermetismo en que la Secretaría de Educación Pública, mantiene a las escuelas en cuanto a lo que sucede en la cotidianidad de estas, el objetivo de este artículo consistió en realizar un análisis institucional del contexto externo e interno que padecen los profesores en las escuelas primarias. Se trata de un trabajo cualitativo de corte

[1] Profesor de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: psicologonoe@yahoo.com.mx ORCID: 0000-0001-6567-0986
[2] Profesora de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: daysi2902@gmail.com ORCID: 0000-0001-9687-2521
[3] Profesora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Correo electrónico: barojas642@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2916-2188

descriptivo e interpretativo que ha recolectado datos mediante entrevistas a profundidad con profesores de educación básica en Hidalgo, México. Los resultados ponen de manifiesto que el contexto externo e interno de la escuela primaria ha provocado que los profesores se desvíen de su tarea fundamental para dedicarse a complacer a sindicato, directores y padres de familia, así como atender las demandas de la reforma educativa y la evaluación que amenaza su permanencia en el sistema.

Palabras Clave: análisis institucional, reforma educativa, profesores educación básica

Abstract

The educational reforms in Mexico have been provoking several conflicts between teacher and the government. The Department of Education keeps the schools closed and it is very difficult to get in, so that it is impossible to know what is going on inside the schools. The objective of this study was an institutional analysis to know the internal-external context of elementary school as well as the sufferings that teachers get. This is a qualitative, descriptive and interpretative work. There were done several interviews to teachers; they are working in elementary education in Hidalgo, Mexico. The results show that the external and internal context of the schools has provoked that teachers forget the target of the education because they are pleasing: the union, directors and parents, as well as the demands of the educational reform and the evaluation that threatens their work

Key words: institutional analysis, educational reform, teachers, elementary schools

Amigo político, enemigo público y aliado estratégico

El distanciamiento del Estado y el gremio magisterial, es una problemática que enfrenta la educación en México, ambos fueron amigos y se beneficiaron mutuamente durante más de un siglo, desde la época del Porfiriato, particularmente con uno de los fundadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Justo Sierra Méndez hasta 2012 con la Maestra Elba Ester Gordillo que aunque nunca fue Secretaria de Educación, sus alianzas políticas la llevaron a ser considerada la mujer más influyente en la educación de México. Gordillo fue la líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) durante 24 años y sus nexos políticos con los presidentes en turno trajeron beneficios a los profesores. El apoyo del gremio magisterial en las elecciones del 2006 y 2012 fue determinante para Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón Hinojosa. Estas alianzas con el Partido Acción Nacional (PAN) le otorgaron puestos importantes como la Secretaria de Seguridad Pública (SSP), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y por supuesto la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre otros. Aunque también le provocó algunas rupturas importantes con el Partido Revolucionario Institucional (PRI), particularmente con Emilio Chuayffet del grupo de Atlacomulco quien le guardó la factura cuando se confrontó y perdió la dirigencia de la bancada del PRI en la administración de Vicente Fox.

A finales del 2012 se evidenció la primera señal de rompimiento entre los encargados en turno del Estado y los profesores, entre los amigos. El Presidente electo emergido de la cantera de Atlacomulco anunció que Emilio Chuayffet estaría a cargo de la Secretaria de Educación Pública y en su discurso de toma de protesta como Presidente de México, Enrique Peña Nieto notificó como un pilar de su administración, la Reforma Educativa que fue inmediatamente aprobada por el Congreso de Unión. La fractura total con el gremio magisterial comenzó con el arresto de Elba Ester Gordillo en febrero del 2013. Sin la líder del SNTE, la reforma educativa siguió su cauce, así también los conflictos emergieron con aquellos que habían sido amigos por más de un siglo. Los docentes comenzaron con manifestaciones en distintas partes del país. En Nochixtlán, Oaxaca inclusive hubo media docena de muertos y un centenar de heridos el 19 de junio de 2016. Según Cordero (2016), "artículos periodísticos dan cuenta de los problemas que ha enfrentado la reforma a partir del rechazo de los maestros" (p. 16).

El Estado ante las diversas manifestaciones del gremio magisterial no escatimó recursos para contrapesar a los profesores que dejaron de ser amigos para convertirse en enemigos públicos. "De 2013 a 2017, la SEP destinó 4 mil 443 millones de pesos a comunicación social a pesar de que el Congreso de la Unión le autorizó únicamente 406 millones de pesos en ese lapso. [En el 2017] el gasto en el rubro de comunicación social ascendió a 5.3 millones de pesos al día en propaganda" (Aristegui Noticias, 2018), aunque el gasto excesivo no le alcanzó a la SEP y los encargados en turno para convencer a los profesores de las bondades

de la Reforma educativa. En el 2018 con un voto cruzado, el gremio magisterial apoyó a un candidato de izquierda que durante la campaña prometió ayudar a los profesores. Con el cambió de gobierno, el gremio magisterial dejó de ser enemigo público y se convirtió en aliado para derogar la Reforma Educativa.

Las problemáticas

La educación en México enfrenta múltiples retos en su cotidianidad que van desde la mayor demanda debido al crecimiento demográfico en el país, hasta la aceptación de las reformas educativas que se han aplicado sistemáticamente desde inicios del presente siglo. En los últimos cien años, "la matrícula en educación primaria creció poco más de 16 veces al pasar de 868 mil alumnos a 14.8 millones" (Robles, Rojas y Ángeles, 2015, p. 20). En tanto que la educación básica, que se conforma de los niveles de secundaria, primaria y preescolar, ha requerido "un poco más de 1.2 millones de maestros en 226,300 escuelas" (SEP, 2017, p. 39).

Las reformas educativas en México llevan década y media: "En 2004 y 2006 se implementaron las reformas de la educación preescolar y secundaria" (Arzola, 2013, p. 59); tres años después, en 2009, inició la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con cambios medulares en el modelo educativo, "uno de cuyos rasgos más importantes fue que el plan de estudio y los programas de asignatura se organizaron bajo el enfoque por competencias" (Cuevas, 2015, p. 68). La RIEB se implementó por etapas: "En el ciclo escolar 2009-2010 se trabajó con los grupos de primero y sexto grados, en el ciclo 2010-2011, se incorporan los estudiantes de segundo y quinto; y finalmente en 2011-2012" (Arzola, 2013, p. 60) la reforma llega a los de tercero y cuarto grados.

Las reformas educativas de 2004, 2006 y 2009 no fructificaron como se esperaba, de lo cual fue reflejo el serio cuestionamiento que enfrentó el sistema educativo mexicano con los pésimos resultados de los estudiantes en las distintas pruebas nacionales como el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en las internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Por ello, en 2012 inició otro proceso con el cual se reformaron "los Artículos 3° y 73° constitucionales, se modificó la Ley General de Educación, y se crearon la Ley General de Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)" (SEP, 2017, p. 43). Estas reformas fueron muy ambiguas ya que, al poner en práctica el modelo educativo en las diversas regiones del país con reglas inflexibles y rígidas, dejaron "de lado la cultura escolar que tiene lugar en la vida cotidiana" (Cuevas, 2015, p. 82), aunque la orientación del currículo se sustente en los principios de *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer*, "desde la educación preescolar hasta la educación media superior" (SEP, 2017, p. 71).

El modelo educativo de la reforma de 2012 coloca a los estudiantes en el centro de la política educativa y como la razón de ser del sistema educativo nacional e incorpora las habilidades socioemocionales en la educación obligatoria que imparte el Estado. Así mismo, coloca a las escuelas en el centro del sistema educativo y a los padres de familia se les otorga una categoría especial: "de manera puntual, el Artículo 10° de la Ley General de Educación se reformó para reconocer a los padres de familia como agentes del sistema educativo, y promover su participación de manera más activa, organizada y corresponsable" (SEP, 2017, p. 179).

Para llevar a buen puerto las reformas educativas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha estado capacitando a los profesores y directivos de las primarias, aunque esta acción no ha sido exitosa ya que para capacitar a 1.2 millones de docentes se requiere de una labor titánica y una estructura que no tiene México en su sistema de educación básica. En un censo de 2011, se daban las siguientes cifras:

En los 534 centros de maestros y 40 extensiones de las 32 entidades federativas, se encontró que, en promedio, cada centro atendía a 267 escuelas (92 preescolares, 128 primarias, 47 secundarias y una normal), y para hacerlo, 83% del conjunto total contaba con un equipo conformado por no más de 10 personas [...] De acuerdo con los coordinadores, sólo 2 de cada 5 centros contaban con las condiciones de espacio necesarias para su buen funcionamiento. (Medrano, Ángeles y Castillo, 2015, p. 119).

Sin la infraestructura y el personal para capacitar, la SEP ha intentado suplir sus deficiencias con dos estrategias. Con la primera ha pretendido que sean los directivos los que capaciten a los profesores replicando la información que ellos adquieren; sin embargo, los directivos han dado testimonio de que no han "tenido una formación adecuada sobre la RIEB [Y que] Este proceso se dio a partir de tres diplomados: diplomado 1, a primero y sexto grados; diplomado 2, a segundo y quinto grados; diplomado 3, a tercer y cuarto grados" (Cuevas, 2015, p. 81). La impartición de estos cursos se realizó entre 2009 y 2011. En la segunda estrategia, aplicada recientemente, se ha intentado convertir a las primarias en centros de capacitación, donde los profesores se autocapacitan, de tal manera que "las escuelas se conviertan en comunidades de aprendizaje que hagan de la reflexión colectiva sobre la vida escolar y la práctica pedagógica un trabajo inherente a la profesión docente y al quehacer diario de las escuelas" (SEP, 2017, p. 136). Esta estrategia *in situ* pretende generar círculos y grupos de estudio que desarrollen soluciones orientadas al proceso de aprendizaje.

Con la precaria infraestructura y carencia de personal para capacitar a los profesores, la SEP ha faltado a su propio mandato que dicta que "los docentes deben recibir apoyo en su formación para desarrollar las capacidades que el aprendizaje exige" (SEP, 2017, p. 133). Y deja de lado los artículos 3° y 73° constitucionales que se reformaron en 2012 para crear la Ley del INEE

"incorporando la evaluación como una herramienta clave para la mejora continua" (SEP, 2017, p. 43). De igual modo, se debilita la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y del INEE "que define los mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los maestros" (SEP, 2017, p. 131), "e instrumentos técnicos utilizados para estas evaluaciones" (Degante, Robles, Serrano y Castro, 2015, p. 55). Como se aprecia, las reformas educativas se han contradicho. En los documentos emitidos se prometen grandes logros, pero en la práctica se ha llevado otro rumbo y tal reforma se ha perdido como un barco que sale del puerto con rumbo fijo, pero que las inclemencias del tiempo lo hacen perderse en altamar.

En la literatura sobre el tema se encuentran diversas investigaciones en torno a las condiciones de vida de los profesores, las reformas educativas y las consecuencias producto de los cambios en la cotidianidad de las escuelas y los docentes. El fenómeno del doble trabajo entre los profesores de América Latina es uno de los casos analizados: "Los resultados de la investigación señalan que uno de cada tres docentes tiene un segundo trabajo remunerado, el que principalmente se refiere al enseñar en una segunda escuela" (Murillo y Román, 2013, p. 893). Las conclusiones de estos autores conducen a reflexionar sobre el tiempo que los docentes le dedican a la preparación de sus clases en su hogar, a la colaboración con otros profesores y a la calidad de atención que brindan a los estudiantes cuando tienen uno y dos empleos. Arzola (2013) indagó en Chihuahua —un estado al norte de México— sobre "aspectos relacionados con las responsabilidades extracurriculares de los docentes, programas o comisiones; así como percepciones acerca del trabajo directivo y las relaciones al interior de los colectivos escolares" (p. 59). La investigación de Arzola permite conocer las dinámicas institucionales dentro de las escuelas primarias entre los actores institucionales: directivos y estudiantes, entre otros. Por su parte, Cuevas (2015) identifica e interpreta las representaciones sociales que tienen los directivos sobre la reforma educativa "encontraron dos representaciones sociales: la primera proyecta a la Reforma como un cambio favorable, mientras que la segunda expresa desconcierto hacia la RIEB" (p. 67). Otro aspecto que ha sido abordado es la forma en que los profesores de primarias de tiempo completo interpretan y dan sentido a su actividad profesional, y en las conclusiones destacan "una apropiación común relacionada con la trascendencia del rol de ser maestro a partir de las experiencias, las trayectorias formativas y los saberes tácitos" (Pérez, Ferrer y García, 2015, p. 512). Estos autores, debe acotarse, toman en cuenta el contexto y la cotidianidad académica.

Las problemáticas e investigaciones previamente descritas retratan un escenario que hace ver la distancia que hay entre lo que plantean las reformas educativas y la realidad que viven las escuelas y profesores de educación básica. Este artículo retoma las aportaciones de otras investigaciones y devela los sufrimientos de los profesores en las instituciones de educación básica, entendiendo el sufrimiento como un malestar físico o psíquico que puede ser

manifiesto en alguna parte del cuerpo o estar latente en el sentir del profesor. Estos sufrimientos ocasionan daños leves, moderados y severos en la vida social y personal del académico dentro y fuera de la institución educativa, lo que le provoca una incapacidad temporal, parcial o permanente (Herrera y Luna, 2017). Por ello, el objetivo principal es un análisis institucional del contexto externo e interno que sufren los profesores en las instituciones de educación básica a partir del planteamiento de varias preguntas de investigación. En cuanto al contexto externo, ¿ejerce violencia el Estado para la aplicación de las reformas educativas?, ¿son presionados los profesores por los partidos políticos y sindicatos para alinearse a sus demandas? Y respecto del contexto interno de las primarias, ¿qué tipo de violencia prevalece?, ¿tienen participación los padres de familia en la educación de sus hijos?, ¿qué implicaciones ha tenido en la vida académica de los profesores la implementación de las reformas y el nuevo modelo educativo?

Encuadre teórico

Las instituciones participan en la producción y reproducción de la sociedad, organizan las tareas socialmente necesarias, "contienen un conjunto de formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre, en todo momento, regulan nuestras relaciones, nos preexisten y se imponen ante nosotros" (Kaës, 1989, p. 22). Las instituciones representan a los encargados del orden establecido que organizan, protegen y dan seguridad a los seres humanos. Han regulado la sociedad desde hace siglos para protección del mismo hombre, recordemos la famosa frase: "el hombre es el lobo del hombre" (Hobbes, 2006, e.o. 1651). Cualquiera que amenace el orden establecido en la institución (Kaës, 1989), corre el peligro de ser expulsado ya que sin instituciones sería inconcebible cualquier civilización. Fernández (1996) afirma: "una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social" (p. 17), mantienen intercambios con el medio más allá de sus propias fronteras funcionando como caja de resonancia de los fenómenos externos e incidiendo a través de sus productos materiales y simbólicos. Los acontecimientos del contexto local afectan las dinámicas internas de la institución.

Para el propósito de este trabajo, se traen a escena tres tipos de instituciones: *totales, voraces y educativas*. Las primeras como asilos, hospitales psiquiátricos, cárceles, campos de concentración y cuarteles entre otras, se encuentran comúnmente rodeadas "por una barrera a la defección y la interacción social con el exterior, que a menudo es parte integral del establecimiento físico de la institución, en forma de puertas cerradas, muros altos, alambradas de púas, arrecifes, agua, bosques o páramos" (Goffman, 1961 como se citó en Coser, 1978, p. 15). En el siglo XIX se tenía orgullo de las prisiones y su eficiencia, Foucault (2004, e.o. 1975) describe dos modelos: Uno de ellos es Auburn, donde la principal regla era el silencio absoluto y los presos sólo podían hablar en voz baja con el permiso de los custodios; dicho centro penitenciario era similar al modelo

monástico que repetía a la sociedad misma. El otro consistía en el aislamiento absoluto y se pedía al recluso un análisis de sí mismo desde lo profundo de su conciencia. Foucault fija la formación del sistema carcelario el 22 de enero de 1840 cuando se inaugura la prisión *Mettray*, ya que esta prisión concentra todas las tecnologías coercitivas del comportamiento. En las instituciones *totales* los individuos que se encuentran recluidos están sometidos a los guardianes del orden. El interno es controlado de acuerdo a las reglas sin su autorización.

Las instituciones *voraces* son exclusivas y elitistas, para aquellos que están dispuestos a sacrificar todo por el ideal a seguir, demandan "renunciar a la autonomía conquistada por las personas que viven en la intersección de muchos círculos sociales, y sustituirla por una sumisión heterónoma a las demandas voraces de organizaciones que devoran íntegramente al hombre para moldearlo a una imagen al servicio de sus intereses" (Coser, 1978, p. 26). Estas instituciones voraces como los partidos políticos y la Iglesia Católica, pueden exigir el celibato (González, 2006) de sus miembros con el fin de neutralizar la creación de una familia y los compromisos que esto conlleva.

La institución *educativa* es considerada la institución universal portadora del mandato social de asegurar la continuidad de la comunidad que la sostiene a través de la transmisión de la cultura que la define como tal (Fernández, 1996, 1998). La escuela afirma la continuidad del grupo social más allá de la vida biológica de los individuos. Su principal tarea consiste en guiar la conducta de los individuos hacia representaciones deseables de la cultura para que éstos sean capaces de vivir en sociedad, aunque muy frecuentemente son "campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas" (Ball, 1994, p. 35). Hay un descontento entre actores institucionales, principalmente los profesores sienten impotencia porque las decisiones importantes en la vida académica no las deciden los académicos. "Una cosa que resalta en este tipo de situación es, literalmente, el sentido de la diferencia entre "ellos" y "nosotros". "Ellos" toman las decisiones, y "nosotros" tenemos que soportarlas" (Ball, 1994, p. 243). Tal es el caso de las reformas y modelos educativos entre otras decisiones que provoca sufrimiento en la institución.

De acuerdo con Kaës (1989): "La institución es un objeto psíquico común: hablando con propiedad, la institución no sufre. Nosotros sufrimos de nuestra relación con la institución, en esa relación; hablar del sufrimiento de la institución es una manera de designar esta relación en nosotros, evacuándonos como sujeto, activo o pasivo" (p. 57). Desde la perspectiva de Kaës (1989) se padece por la proyección del sujeto hacia la institución, aunque existen diversos factores que producen sufrimiento en los actores institucionales, el principal de ellos es por no realizar la tarea primaria, aunque en muchas ocasiones, las tareas complementarias absorben gran parte de las funciones que realiza el sujeto. Otra causa de sufrimiento es provocada por el exceso de la institución, es decir: vivir sólo para ella dejando de lado la vida personal.

Método

El análisis institucional es la metodología de esta investigación. Para este trabajo, se utiliza el método inductivo-analítico, no se evalúan modelos, hipótesis, ni teorías preestablecidas. La realización del análisis institucional requiere la descomposición de la realidad para convertirla en objeto de estudio; la indagación se hace desde un enfoque situacional, aquí y ahora y desde un enfoque histórico, cómo fueron y llegaron a ser lo que son. El método aborda el mundo empírico. No aborda a los actores institucionales como variables, se interesa por su biografía e interpretación de su realidad. Se busca conocer la historia de los individuos en la institución que denominamos *novela institucional*. Los actores institucionales al narrar su novela, lo hacen desde su perspectiva aunque el evento fuera vivido en colectivo. Al transmitir la historia, se convierte en el actor principal sin importar el lugar que ocupó en el hecho, permite observar el quehacer cotidiano, lo sufrido en el tiempo. El pasado institucional tiene como propósito aclarar el presente, que es el tiempo desde donde observamos al pasado. Torres (2004) afirma: "para contar una vida requerimos de trozos pequeños de realidad que formen una imagen, organizar las marcas y colocarlas en una secuencia, en un ir y venir en los momentos de la vida donde encajen los datos duros y se entretejan los datos sustantivos" (Torres en Remedi, 2004, p. 138).

En el análisis institucional, los procesos y las estructuras psíquicas de las instituciones muchas veces son posibles a partir del sufrimiento que en ellas se experimenta (Kaës, 1989). Un sufrimiento simbólico en dos dimensiones: *manifiesto* por lo que aparece y puede ser descrito a partir de la observación directa y *latente* por lo que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación, así como también de la violencia que en las instituciones se marca. Cabe destacar que **"**llevar a cabo el análisis institucional significa enfrentarnos a diversas temporalidades, pero a la vez hacen presencia las dimensiones sociales, institucionales, personales" (Romo en Remedi, 2004, p. 95) porque "seamos o no miembros de la institución que estudiamos, estaremos de todos modos comprometidos emocionalmente con ella pues, de forma inevitable, la índole del material conmueve nuestras imágenes y vínculos con las instituciones sociales" (Fernández, 1998, p. 30).

La investigación es de tipo cualitativo, de corte descriptivo e interpretativo; su objetivo principal fue el análisis institucional del contexto externo e interno que sufren los profesores en las instituciones de educación básica. Para llevar a cabo este trabajo, se contactó a un director que mostró gran apertura a este tipo de investigación con la garantía de conservarlo en el anonimato. Fue así que, en una reunión de fin de mes en febrero de 2018, se presentó el proyecto a los profesores de dos primarias, una del turno matutino y otra más del vespertino. Ambas escuelas están ubicadas en la zona urbana, la del turno matutino está en

una colonia de nivel económico medio y la otra alto ya que fue de las primeras que se construyeron en Pachuca. Ambas escuelas cuentan con todos los servicios: agua, luz, drenaje, teléfono e internet. La del turno matutino inclusive tiene un servicio de vigilancia con cámaras que permiten observar casi todas las instalaciones de la primaria. Tiene 18 salones y están registrados 625 alumnos distribuidos en 18 grupos los cuales son atendidos por 30 personas entre directivos, secretarias, profesores e intendentes. La del turno vespertino tiene 27 salones, una matrícula de 171 alumnos distribuidos en nueve grupos que son atendidos por 22 personas. Cabe destacar que ingresar a las escuelas públicas de nivel básico para realizar investigación es casi imposible por el hermetismo que la Secretaría de Educación Pública impone en sus instalaciones, lo cual coincide con Cuevas (2015) "uno de los aspectos más difíciles a los que se enfrentan los investigadores educativos es la entrada al campo" (p. 72).

La muestra elegida para el estudio es no probabilística y se integró con cuatro participantes, aunque la invitación se hizo a todos los profesores. Cabe destacar que se denota temor de perder el trabajo porque los supervisores y líderes sindicales prohíben que difundan información. Los participantes se encuentran trabajando en escuelas públicas de educación básica en Pachuca de Soto, Hidalgo, México, en calidad de titulares frente a grupo en los turnos matutino y vespertino. Son un hombre y tres mujeres con una antigüedad de doce, siete, trece y veintiocho años respectivamente. El hombre tiene 40 años y está casado. Dos mujeres tienen 35 años de edad y otra 53 años. Son madre soltera, casada y divorciada. Para protección de los informantes, los fragmentos de entrevista que se presentan utilizan un seudónimo. Se tiene autorización de los profesores para publicar fragmentos de las entrevistas con fines académicos. Cabe destacar que los participantes decidieron colaborar voluntariamente con la condición de mantenerlos en el anonimato.

Las entrevistas fueron a profundidad, conversación abierta de acuerdo a la narrativa del entrevistado. Es prudente destacar que en este tipo de entrevistas, el narrador construye la *novela institucional* por haber presenciado múltiples historias micro o macro-sociales. Al compartir la suya**,** el entrevistado se convierte en el protagonista que la reconstruye, resignifica y retransmite. Las entrevistas fueron audiograbadas y se utilizó un formato semiestructurado con siete dimensiones de análisis. De la primera a la tercera se exploró sobre el contexto externo, académico y ambiente laboral en la institución de educación básica. La cuarta se enfocó en el modelo educativo implementado desde hace varios años en dichas instituciones. De la quinta a la séptima se preguntó sobre el estado biológico (médico), psicológico y social que los profesores manifiestan. Las entrevistas fueron transcritas e identificaron ejes y categorías preestablecidas y emergentes. Una vez obtenidos unos y otras, se alinearon las narraciones con el objetivo de la investigación. El análisis es artesanal, no se utiliza *software* que generaliza resultados. De igual manera, con el fin de tener información confiable se utilizó una estrategia de validación cruzada para poder confirmar la

información. Los ejes de la entrevistas fueron los mismos; sin embargo, al cruzar los datos se pudo confirmar la información, pero también desechar las proyecciones de los sujetos hacia el otro, hacia la institución.

El trabajo de campo se cumplió en cuatro diferentes espacios en marzo de 2018 a la hora y lugar que los entrevistados decidieron. Dos entrevistas se efectuaron en la casa de los profesores, fuera de su jornada laboral. Las otras dos tuvieron lugar en el salón de clases, mientras los estudiantes cumplían actividades extracurriculares en otro espacio de la escuela.

Contexto externo

Los profesores de educación básica (primaria) expresaron cuatro principales preocupaciones relacionadas con el contexto externo de las escuelas: la violencia del Estado contra su gremio, la presión de los partidos políticos, los conflictos entre los sindicatos y la descomposición e inseguridad que padece la sociedad. En relación con la violencia del Estado, un profesor comentó:

> El gobierno se ha encargado de mal informar a la población y nos perjudicó con la reforma educativa. No es una reforma educativa, ni está ayudando al profesor, al contrario, es una reforma laboral. Los maestros estamos realmente mal. No tenemos derecho a nada, no tenemos ni voz ni voto. El maestro está pisoteado. ¿Cómo es posible que el profesor tenga que evaluarse una vez al año y si reprueba, está fuera? (Ángel, comunicación personal, 21 de marzo, 2018).

Al iniciar en diciembre de 2012, el periodo de gobierno del presidente de México, Enrique Peña Nieto, se anunció una reforma educativa que provocó un conflicto y el divorcio entre el Estado y el gremio de los profesores. Ante dicho problema, también tomaron postura algunos líderes políticos y sus partidos, lo que obligó a los profesores a elegir un bando:

> El partido Nueva Alianza presiona para participar, aunque no seamos militantes por convicción, somos militantes por laborar dentro del magisterio. Es una obligatoriedad velada, tenemos que asistir cuando convoca el jefe a determinados procesos electorales. Sabemos que somos libres de decir no voy, la cuestión es que si después queremos solicitar algún apoyo está negado. (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

Los profesores saben que la vía para "estar en paz" con los jefes, es la participación en los eventos políticos del partido que "los representa", de lo contrario serán relegados y congelados en sus puestos de trabajo. Como una profesora narró:

> Tengo un compañero que pertenece a la Coordinadora. Se afilió a Morena y por eso están negados cualquier tipo de apoyos a pesar de que tenga la preparación y clave de director. A él nunca le van a dar una dirección. Se lo han dicho clara y

> abiertamente: "para ti no hay dirección porque perteneces a Morena y eres militante de la Coordinadora (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

En el gremio de los profesores existen dos sindicatos: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Ambos se encuentran en disputas internas que afectan seriamente la cotidianidad de los profesores. Una docente señaló:

> Dentro de la zona escolar hay dos grupos. En un mismo edificio, el turno matutino pertenece a una corriente y el vespertino a otra, entonces hay conflictos entre ambos turnos. En la ciudad hay escuelas de la Coordinadora que están etiquetadas. No tan fácil entran a esas escuelas personas que pertenecen a ese sindicato (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

Aunque hay fórmulas veladas que todos conocen y agilizan cualquier trámite:

> En Pachuca no se mueve nada si no conoces a una persona que está en el Sindicato porque existe mucho compadrazgo, el amigo, el irte de borracho con ellos. Si no, no te apoyan. (Ángel, comunicación personal, 21 de marzo, 2018).

La cuarta preocupación que afecta a los docentes se relaciona con la descomposición social e inseguridad que afecta a gran parte de la población mexicana. Tres profesoras lo exponían del modo siguiente:

> La inseguridad nos afecta al interior de las escuelas. Un papá muy amable, muy atento, llevaba regalitos a todos el Día del Maestro, en Navidad. De repente dejó de ir el niño. Pues resulta que el papá tenía una casa de seguridad, era narcotraficante. (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

> El tráfico de sustancias ilícitas ha permeado a todos los niveles de la sociedad. Los niños de las primarias viven situaciones nunca antes vistas en el contexto nacional. Tengo un niño que su papá era narcotraficante y lo deportaron de Estados Unidos. El niño tiene muchos problemas de dicción, invierte palabras, tiene dislexia y también disgrafia. (Fernanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018).

> De nuestra zona escolar, la más afectada por el narcomenudeo es la colonia Palmitas. Algunos niños de nueve y diez años de primero y segundo son niños extra edad que pertenecen a bandas. Viven con problemas de dependencia y situaciones muy complicadas. Algunos papás están detenidos en el CERESO [Centro de Readaptación Social], andan prófugos o son adictos (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

La descomposición social e inseguridad que se padece en México ha permeado hasta la célula básica de la sociedad: la familia. Si bien es cierto que no todas las familias participan en acciones ilícitas, sí lo es que en algunas primarias los

profesores viven con miedo por las represalias que puedan padecer por parte de los familiares de los alumnos.

Contexto interno

El contexto interno de las instituciones de educación básica está anclado a las problemáticas externas del país. Las escuelas son una caja de resonancia de la sociedad. Dentro de las primarias, los profesores enfrentan tres principales fuentes de sufrimiento en su cotidianidad laboral: el clima laboral de violencia, conflictos con los padres de familia y el modelo educativo.

Violencia laboral

Al igual que sucede en las instituciones de educación media y superior, en las de educación básica los directivos generan divisiones entre los profesores y ambientes de trabajo dominados por la violencia y manipulación de padres de familia (en las universidades esta manipulación se lleva a cabo a través de los alumnos) (Herrera y Luna, 2017). Los directores comúnmente crean tres grupos: sus aliados, los neutros que no representan peligro y los enemigos que son violentados por no alinearse a sus demandas y pueden quitarles el poder. Para los amigos:

> todo es diferente. Pueden tener errores y problemas con los padres de familia, pero los protegen" (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

> El chico intendente es la mano derecha del director. Cuando quiere barre. Hay otra maestra que es de su equipo y no hace sus guardias, también llega a veces a las nueve (Fernanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018).

Para los del equipo del director:

> el ambiente es muy fiestero, muy cálido. Se acoplan mucho entre compañeros y los nuevos nos vamos acoplando a su nivel de vida, compañerismo, trabajo. Realmente está muy bien aquí (Yolanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018)

aunque la percepción y visión de aquellos que no son allegados al director es otra, una profesora, desde esta posición, explicó que:

> No nada más conmigo, sino con las que no estamos de acuerdo e integrábamos a su grupo. Es un ambiente muy hostil, no se tiene libertad de hablar, ni siquiera de ir a preguntarle a una compañera sobre algún trabajo de la misma escuela, compartir saberes, material. Se vive un clima muy pesado (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

El acoso laboral llega a ser insoportable para aquellos que no son amigos de la dirección. Hay molestia y se relega a los que no forman parte del círculo de amistad de los directivos:

> Hubo una maestra que tuvo que irse porque no soportó. Hubo un momento que nadie le hablaba. Duró muy poquito, se tuvo que ir a otra escuela (Fernanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018).

Los directivos, asimismo, poseen y aplican diferentes tipos de violencia en contra de los que no están en su grupo. Algunos profesores se sienten observados, vigilados y presionados en su trabajo cotidiano, inclusive se utiliza a los padres de familia para producir miedo entre ellos para que dejen de estar en contra de las autoridades del plantel y renuncien o dejen la plaza, de tal manera que el próximo que llegue se integre al grupo que domina y así obtengan más poder.

La directora empezó a inmiscuirse todo el tiempo en el trabajo cotidiano, averiguando, investigando cómo era mi labor con los niños, con los padres de familia. Movió a los padres en mi contra. Los mismos papás nos lo decían:

> Discúlpeme, la directora nos había dicho determinadas situaciones de su trabajo, de su persona. Y así como conmigo podía hacerlo con todas las demás. Si había cualquier conflicto por pequeño que fuera, que pudiera arreglarse negociando con los papás, ella misma los instruía: ¿Saben qué? váyanse a Derechos Humanos, a la Procuraduría. Junten firmas. Ella orientaba a los papás para buscar problemas con el maestro (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

Los padres de familia

Los conflictos con los padres de familia representan una de las tareas más difíciles y delicadas que los profesores deben sobrellevar cotidianamente, pero la problemática empeora cuando los primeros son manipulados desde la dirección. La mayoría de los profesores han vivido la complejidad de este tipo de situaciones con los padres de familia y la han afrontado sin el apoyo de sus superiores:

> Nosotros como maestros no tenemos apoyo de los directores. El director por no meterse en problemas le da muchas veces la razón al papá (Ángel, comunicación personal, 21 de marzo, 2018).

Existen tres escenarios principales que provocan el sufrimiento de los docentes en su relación con los padres de familia: la falta de apoyo de estos, su involucramiento para que los alumnos tengan un mejor proceso de aprendizaje, y la falta de respeto hacia la persona del docente. En cuanto al primer punto, dos profesores explicaron:

> No hay apoyo de los papás, a nosotros nos repercute si el papá no les exige a los niños cierta responsabilidad en cuanto a tareas, a trabajos. (Fernanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018).

> Hay niños que faltan semanas seguidas y tienen más de cuarenta faltas. Se habla con los padres, los concientizamos que el trabajo es de ambos y les vale. Mandan alumnos sin libros, no les compran lápiz. Los padres de familia nos quieren dejar todo el trabajo a nosotros como maestros (Ángel, comunicación personal, 21 de marzo, 2018).

Como se observa, el proceder de los padres de familia provoca que la responsabilidad de la educación formal de los infantes recaiga sobre todo en los profesores:

> Nosotros somos los responsables de su éxito o fracaso, cuando realmente no es así. Las primarias son consideradas como guarderías. Los niños se cosifican. ¡Un buen maestro está cuidando a los niños como si fueran cosas, no personas! (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

Y cuando los padres consideran que un profesor pide o exige académicamente demás

> [...] te llegan a ofender o faltar al respeto, algunos se alebrestan inmediatamente. He aprendido que debo mantener la raya para no involucrarme más allá de lo que me corresponde porque es muy complicado tener situaciones con los papás. (Yolanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018).

> Nos consideran muchos padres de familia como gente a su servicio doméstico. Debemos estar obligadas a tolerar todo; si pudieran, me golpeaban. (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

> Ahora el papá ya no respeta, ahora te exige, ya ni te pide de favor. (Ángel, comunicación personal, 21 de marzo, 2018)

Otro aspecto que ha llegado para generar dinámicas conflictivas en el aula es el tipo de relación que hay entre los alumnos con sus padres:

> los niños cada vez vienen más malcriados, más abandonados. Anteriormente los niños eran más educados, más obedientes, más maleables." Estos cambios en la convivencia de los salones son multifactoriales porque "los niños siempre son naturales, lindos y silvestres. Quienes los afectamos somos nosotros, los adultos (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

Modelo educativo

La implementación del nuevo modelo educativo tampoco ha sido una tarea ordenada y perfectamente planeada. A pesar de que ello comenzó, como ya fue dicho arriba, hace década y media, el modelo de 2009 llegó a las aulas al aplicarse pruebas piloto en algunas escuelas, cuando eso se debió de haber planeado años atrás. Al respecto, una profesora puntualizó:

> Las escuelas piloto modificaron todo lo que tenían cuando entró el plan 2009. Empezaron con preescolar, después fue primero y sexto. Hasta ahí todo iba bien, se suponía que el siguiente año entró segundo y quinto. Después se cambió al plan 2011. Tenemos nosotros textos todavía del plan 2009, ni siquiera plan 2011. No llegaron todos los planes y programas de estudio a las escuelas. Nos han ido bajando toda la información en cascada, llega fragmentada. (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

Hay una molestia generalizada entre los profesores porque las autoridades de la SEP no han socializado de manera asertiva la metodología de trabajo en cuanto la aplicación de los planes y programas de 2009, 2011 y la más reciente anunciada en la reforma educativa de 2012.

> No tenemos claro hacia dónde vamos. No tenemos el plan de estudio que vamos a trabajar el próximo ciclo escolar [2018-2019]. En algunas escuelas no han dado grupos. ¿Con qué trabajas? El plan es genérico para todos, pero realmente el que te interesa trabajar es el de tu grado. Apenas estamos reconociendo el plan 2011 que tampoco lo bajaron, no hubo círculos de estudio para analizarlo. Los mandaron y ahora vete a trabajar (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

Hay una realidad que no se puede negar

> el modelo educativo se implementa el próximo año [2018-2019]. En preescolar: primero, segundo y tercero; en primaria: primero y segundo; la parte de la convivencia escolar viene para los seis grados; en secundaria: primero; y en bachillerato: los seis semestres (Yolanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018)

pero con las elecciones presidenciales del 1 de julio de 2018 que dieron el triunfo a un presidente de izquierda, nadie sabe lo que pasará.

Cabe destacar que, para la implementación del modelo educativo de 2012, cuyo escrito se presentó apenas en 2017, la SEP diseñó una plataforma con diez módulos en línea e instruyó a los directores de las primarias para que en las reuniones de los consejos técnicos escolares orienten y compartan sus experiencias entre los profesores y así todos asuman los compromisos que se requieren para la ejecución. Cabe destacar que no hay cursos presenciales impartidos por la SEP. Una profesora expuso que:

> Parece que en abril [2018] van a abrir cursos presenciales, son limitados de cupo porque no hay suficiente personal para capacitar. Este es el primer año que nos piden que nos preparemos y formemos en línea, aunque no todos estamos capacitados para trabajar en línea, nos faltan muchos saberes e involucrarnos con el trabajo académico (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

Aparte de que, para algunos profesores, el curso en línea no es del todo satisfactorio:

> Para mí no funciona, para ingresar e inscribirte las líneas están súper saturadas. Solamente ingresas después de las dos, tres de la mañana" (Ángel, comunicación personal, 21 de marzo, 2018).

La dificultad de la capacitación para apropiarse del nuevo modelo educativo ha provocado que los profesores generen sus propias estrategias:

> Hemos hecho un grupo de amigos colegiado para trabajar esa parte (Fernanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018)

> A nosotros nos corresponde seguir trabajando nuestro grado en línea de manera autónoma (Yolanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018).

Para que el nuevo modelo educativo se lleve a la práctica, es necesaria su apropiación por parte de los docentes, ya que son estos quienes llevan al aula aquello que fue planeado en el escritorio. Los profesores saben que la puesta en marcha del modelo es una obligación de sus funciones y lo tienen que asumir.

> De todas maneras, lo vamos a tener que retomar en nuestro trabajo, [aunque] dependerá mucho del contexto, del maestro (Yolanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018).

Por otro lado, aunque la implementación del nuevo modelo educativo es una obligación de las funciones de los docentes, en la realidad, algunos pueden sabotear esa implementación. Se hallaron opiniones diciendo que el modelo educativo no llegará a buen puerto porque

> si no hay convencimiento de nosotros como docentes no va a aterrizar (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

Pero, además:

> el nuevo modelo educativo pretende que el maestro deje de ser tradicionalista. ¿Cómo puedes trabajar de una manera diferente cuando contexto, sociedad, escuela

> y alumnos no te permiten que trabajes así? (Ángel, comunicación personal, 21 de marzo, 2018).

En las entrevistas, los profesores se refirieron a cuatro principales causas que evitarían la consolidación del nuevo modelo educativo: la gran distancia que hay entre la teoría y la realidad, la resistencia al cambio, la falta de infraestructura en las escuelas, y la evaluación docente. En cuanto a qué tan lejana se encuentra la teoría de la realidad, una profesora comentó:

> Está muy bonito en papel, pero bajarlo y aplicarlo, es complejo. ¿Cuántos modelos, planes de estudio han pasado?, ¿y ha habido cambio? De entrada, tenemos que apropiarnos de los nuevos tecnicismos que se están utilizando, después el convencimiento de que puedo hacerlo. Finalmente, tenemos que empezar a cambiar las dinámicas de trabajo con los alumnos. (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

En efecto, se requiere que los docentes transformen sus dinámicas de trabajo cotidiano; no obstante, para algunos de ellos esto resulta inviable por la resistencia al cambio:

> Hay maestros longevos con muchos años de servicio que vienen haciendo este tipo de prácticas innovadoras y hay maestros nuevos que son muy tradicionalistas (Fernanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018).

> Una realidad es que estamos acostumbrados a prácticas añejas. Lo que me ha funcionado, me sigo sobre ello. Me ha tocado ver a compañeros que tienen su libreta de muchos años con un mismo grado, tienen sus ejercicios hechos, contestados y los trabajan año con año, entonces cambiar esa dinámica es difícil (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

La resistencia al cambio coadyuva a que no se consolide el nuevo modelo educativo, aunque es la infraestructura de las escuelas la que da una estocada mortal a una reforma educativa que no contempló las necesidades de los profesores y sus espacios de trabajo:

> La infraestructura de las escuelas está por las calles. Las escuelas deben llevar inglés y computación, ¿cómo están las computadoras? No sirven, no hay clases de computación. Ahorita que vienen las lluvias, no pueden trabajar por las goteras (Ángel, comunicación personal, 21 de marzo, 2018).

El cuarto punto que ha impedido la consolidación del modelo educativo de 2012 y que representa el principal conflicto entre las autoridades y los profesores es la evaluación docente. Los profesores han aceptado la falta de dirección por parte de la SEP en cuanto a la implementación del modelo educativo, la carencia de cursos de capacitación, la infraestructura rudimentaria con que se cuenta y un

sinfín de anomalías, pero la evaluación docente es el punto de quiebre por el cual los profesores se encuentran en desacuerdo con la reforma educativa. No hay claridad en cuanto a lo que sucede cuando un profesor no aprueba la evaluación. Al ser un punto nodal en el conflicto y sufrimiento que padecen los académicos cuando se evalúan, una profesora que ha pasado por el proceso narra:

> En la nueva reforma educativa todo maestro debe ser evaluado para saber si es competente frente al grupo. La Secretaría de Educación Pública y el órgano de evaluación notifican sobre la evaluación para valorar la calidad que tienen los profesores. Hace tres años se notificó a unos, hace dos a otros, y el año pasado a otros, hasta que todos los maestros de la república mexicana sean evaluados. Me tocó ser notificada para la evaluación nacional del desempeño docente el 8 de agosto de 2017. La evaluación fue de septiembre a noviembre y en diciembre el examen. De septiembre a noviembre, la primera etapa de la evaluación es una planeación y aplicación de las necesidades de desarrollo cognitivo de los niños. Un diagnóstico del contexto familiar-escolar de los alumnos. Se debe recabar evidencias en fotos y videos, de igual manera, se requieren muestras de que se trabaja con otros docentes. Esta etapa contó un 60%, el director de la primaria valora un 10% y el examen de conocimientos tiene un valor del 30%. El examen de conocimientos lo realizamos en las instalaciones de la Universidad Politécnica que están rumbo a Ciudad Sahagún. En una computadora respondimos 119 preguntas de opción múltiple con tiempo estimado de cuatro horas. El examen viene relacionado con nuestra práctica, los contenidos, los alumnos, el fortalecimiento de la sana convivencia en los niños y los valores. Otra parte abarca el plan y programa de estudio que se enseña con las competencias y aprendizajes esperados. En los resultados tenemos dos opciones. Uno, no aprobado. Los reprobados tienen otra oportunidad el próximo año, pero deben estar actualizándose constantemente. Dos, aprobado con tres niveles: suficiente, bueno y destacado. A los destacados, se les aumenta un 35% su sueldo base. Los dichos dicen que quienes no aprueban la evaluación, les quitan el trabajo o los reacomodan en cuanto a su función. No eres bueno para ser docente, te vas como administrativo. Cabe destacar que hasta la fecha [tres meses después] no me han dado resultados. (Yolanda, comunicación personal, 20 de marzo, 2018).

Muchos profesores no tienen certeza de las consecuencias de que reprueben la evaluación. Entre pasillos se dice que pueden perder su empleo o serán reacomodados en puestos administrativos. Lo cierto es que las autoridades no han dejado un mensaje claro y los docentes consideran que se trata más de una reforma laboral que educativa.

Comentarios

Los resultados mostraron que las instituciones *educativas* tienen características de instituciones *totales y voraces.* Se evidenció que cualquiera que amenace el orden establecido en la institución (Kaës, 1989), corre el peligro de ser expulsado como aquellos profesores que cambian de sindicato o desobedecen a los

guardianes del orden institucional. De igual manera los informantes evidenciaron que la institución educativa perdió poder social (Fernandez, 1996) por la inseguridad, narcotráfico y descomposición social que padecen los alumnos y sus padres. Lo que nos permite afirmar que, lo que sucede más allá de sus fronteras, afecta las dinámicas internas de las instituciones de educación básica.

En cuanto al contexto externo, se identificó en las entrevistas lo que Ball (1994) afirma respecto a las políticas educativas que proponen las autoridades del sistema educativo. Esta dinámica crea distancia en los profesores, "Ellos" [autoridades del Estado] toman las decisiones, y "nosotros" [profesores] tenemos que soportarlas" (Ball, 1994, p. 243). Los profesores "suelen tenerle desconfianza porque las propuestas y sugerencias realizadas por los reformadores, estudiosos de gabinete, no consideran las actividades que realizan en el día a día" (Cuevas, 2015, p. 82). Ni tampoco toman en cuenta las diferentes regiones del país y la diversidad de los profesores "por el tipo de enseñanza que imparten (generalistas o de asignatura), por el número de grupos que atienden de manera simultánea, por la posibilidad o no de contar con apoyo por parte de colegas para la formación física y artística de sus alumnos" (Santos y Delgado, 2015, p. 158). Lo que aumenta su preocupación es la carencia de cursos de formación para que estén en condiciones de poner en marcha el nuevo modelo educativo y enfrentar con éxito la evaluación a la que son sometidos ya que "el recurso destinado a esta actividad —$363.91 anuales por docente— es mucho menor al que se considera necesario. Además, se proporciona en condiciones inadecuadas" (Santos y Delgado, 2015, p. 159). Este recurso es muy limitado comparado con lo que en el 2017 "ellos" gastaron (5.3 millones de pesos al día) en el rubro de comunicación social para promover la reforma educativa.

En cuanto al contexto interno, los profesores confirmaron que las instituciones de educación básica son lugares de batallas permanentes "campos de lucha, divididas por conflictos… […] pobremente coordinadas" (Ball, 1994, p. 35) por los directores que crean grupos de amigos, aliados y enemigos entre los profesores. Se pudo constatar que las instituciones *educativas* tienen rasgos de instituciones *totales* similar a los dos modelos que Foucault (2004) describe: Auburn, modelo monástico y el de aislamiento absoluto que después se convierten en *Mettray*, la prisión que concentra todas las tecnologías coercitivas del comportamiento. En los resultados reportamos lo que dos profesoras padecen: "No se tiene libertad de hablar, ni siquiera de ir a preguntarle a una compañera sobre algún trabajo de la misma escuela… […] Hubo una maestra que tuvo que irse porque no soportó…. Nadie le hablaba". Otra medida coercitiva la encontramos con el apoyo de la tecnología ya que una de las escuelas tiene un sistema de video cámaras que permite observar desde la dirección todos los espacios de la escuela y desde el teléfono móvil, el director puede conectarse por internet en su casa y observar las actividades de los profesores.

De igual manera se detectaron rasgos de instituciones voraces que exigen renunciar a la vida personal, devorar al hombre y moldearlo al servicio de sus

intereses (Coser, 1978). Específicamente cuando se les obliga a participar con el partido político del magisterio y hacer proselitismo a favor de sus dirigentes, así como cuando se les somete a la evaluación docente que requiere meses de trabajo y preparación, dejando de lado la vida la privada de los profesores con la amenaza de ser expulsados del sistema si obtienen una calificación reprobatoria.

Finalmente, desde la perspectiva de Kaës (1989) se evidenciaron múltiples sufrimientos en los profesores recordando que "la institución no sufre. Nosotros sufrimos de nuestra relación con la institución, en esa relación; hablar del sufrimiento de la institución es una manera de designar esta relación en nosotros, evacuándonos como sujeto, activo o pasivo" (p. 57). Se evidenciaron diversos factores que producen sufrimiento en los profesores como el malestar contra los padres de familia porque no se involucran en las actividades académicas de sus hijos, cuando son manipulados en su contra desde la dirección. También se encontró "una expresión de malestar docente cuyo sustento reside en la intensidad de los ritmos de trabajo y en la estandarización de las actividades cotidianas" (Pérez, Ferrer y García, 2015, p. 525). Los profesores de educación básica, al igual que los de educación media y superior se quejan de tener que cumplir múltiples actividades administrativas, por lo que "las responsabilidades adicionales terminan por absorber una gran cantidad de energía que desvía la atención de los educadores de su tarea principal: la atención de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje" (Arzola, 2013, p. 73). Al ocuparse de esta clase de actividades, los docentes emplean una gran cantidad de tiempo fuera de su jornada laboral, lo que se complica todavía más cuando tienen dos trabajos. El resultado es que "dedican proporcionalmente menos tiempo a preparar clases, a trabajar en equipo y a atender estudiantes fuera de clases" (Murillo y Román, 2013, p. 920). Este fenómeno es muy común, "uno de cada tres profesores y profesoras que enseñan en escuelas primarias de América Latina complementa su labor como docente con otro trabajo" (Murillo y Román, 2013, p. 919). Si bien es cierto que las tareas complementarias absorben gran parte de las funciones que realizan los profesores, la principal fuente de sufrimiento radica en no realizar la tarea primaria, así como sienten que viven sólo para la institución dejando de lado la vida personal.

Conclusiones

La investigación presentó el análisis institucional de las instituciones de educación básica y aunque no se pretende caer en generalidades, los casos seleccionados pueden tomarse como una evidencia de la cotidianidad que viven muchas instituciones de educación básica en México ya que todas están subordinadas a la SEP.

De igual manera se ha dado respuesta a las preguntas de investigación sobre la violencia que el Estado ejerce para la aplicación de las reformas educativas, la coerción que padecen los profesores por parte de los partidos políticos y de los

sindicatos, y a las inquietudes sobre la violencia que prevalece en las primarias, la participación de los padres en la vida académica de sus hijos y las implicaciones que han tenido que enfrentar los profesores por la implementación de las reformas y el modelo educativo.

La importancia de este artículo radica en que los profesores pudieron manifestar sus inquietudes en un entorno seguro. Ello dio pauta para que expresaran abiertamente. No se oponen a trabajar con el nuevo modelo educativo, ni a recibir capacitación o realizar múltiples actividades endémicas a su labor docente, sino que su inconformidad estriba en la ambigüedad de la información sobre la evaluación, las repercusiones de no aprobar este proceso, no contar con capacitación de calidad para la asertiva aplicación del modelo educativo, así como carecer de las condiciones físicas y de infraestructura para llevar adecuadamente la implementación de la reforma educativa. Una maestra concluía:

No nos negamos, sabemos que los cambios son necesarios (…) Falta mucha formación académica para que podamos realmente apropiarnos de cualquier plan de estudio, estar más tiempo metidos en los libros para hacer un mejor trabajo. La cuestión es que tenemos demasiado trabajo administrativo, presiones laborales [y sociales] que nos impiden enfocarnos al trabajo cotidiano (Miriam, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

Los docentes se encuentran temerosos por la reforma educativa y el cambio de gobierno federal que se realizará el 1 de diciembre de 2018, así como por los avatares propios de su profesión. Cabe destacar que la limitación de este trabajo radica en que, es casi imposible pronosticar el futuro de la reforma educativa y su modelo. Desde el dirigente de la SEP, líderes sindicales, directivos, profesores, alumnos y población en general están a la espera de encontrar una guía que haga reflotar el barco naufragado. La solución es compleja y nada fácil para los próximos encargados del sistema educativo mexicano

REFERENCIAS

Aristegui Noticias. (12 de mayo de 2018). "En 2017, Aurelio Nuño (SEP) gastó más de 5 millones de pesos en propaganda ¡al día!" *MVT.* Recuperado de https://aristeguinoticias.com/1205/mexico/en-2017-aurelio-nuno-sep-gasto-mas-de-5-millones-de-pesos-en-propaganda-al-dia/#.XIAd2clTzjk.whatsapp.

Arzola, D. (2013). La organización de las escuelas primarias: docentes y directivos, dinámicas y relaciones. *Revista de Investigación educativa de la REDIECH, 4* (6*)*, pp. 59-75. Recuperado el 12 de junio de 2018 en http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Red6-p59-76.pdf.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós.

Coser, L.A. (1978). Las instituciones voraces. Visión general. México: Fondo de Cultura Económica.

Cordero, G. & González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa Mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 24(*46*). Recuperado de http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2242.

Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Perfiles educativos, 37* (147), pp. 67-85. Recuperado el 12 de junio de 2018 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185269820150001000005&lng=es&tlng=es.

Degante, L., Robles, H., Serrano, V., & Castro, R. (2015). Condiciones laborales de los docentes.En M. N. Orduña (Ed.), *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 53-82).México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Argentina: Paidós.

Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales.* Argentina: Paidós.

Foucault, M. (2004) (e. o 1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

González, F.M. (2006). Marcial Maciel. *Los legionarios de Cristo: testimonios y documentos inéditos. México*: Tusquets.

Herrera, S., & Luna, D. (2017). Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico en Educación Media Superior: la escuela como espejo familiar. En M. Briseño, M. Guadarrama, O. Grijalva & M. Paz (Coords.), *Espacios educativos e investigación científica en la sociedad actual* (pp. 97-122). México: Scriptus.

Hobbes, T. (2006) (e. o. 1651) *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).

Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillon, R., & Vidal, J. P. (1989) *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos,* Buenos Aires, Paidós.

Medrano,V., Ángeles, E., & Castillo, Y. (2015).Formación de los docentes de educación básica y media superior. En M. N. Orduña (Ed.), *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 83-124).México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Murillo, J., & Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situación e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(58), pp. 893-924. Recuperado el 12 de junio de 2018 en

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013000300010&lng=es&tlng=es.

Pérez, A., Ferrer, R. & García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en las escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(65), pp. 507-527. Recuperado el 16 de junio de 2018 en http://www.redalyc.org/pdf/140/14035408009.pdf.

Remedi, E. (2004) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades,* México, Plaza y Valdéz.

Robles, H., Rojas, R., & Ángeles, E. (2015).Estructura, tamaño y cararteristicas generales de la planta docente. En M. N. Orduña (Ed.), *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 15-52).México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Santos, A. & Delgado, A. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Secretaria de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.* México: Secretaria de Educación Pública. Recuperado el 16 de junio de 2018 en https://www.gob.mx/sep/do cumentos/nuevo-modelo-educativo-99339

"Análisis institucional de primarias: reforma educativa como detonante del sufrimiento docente"
por Santos Noé Herrera Mijangos; Dayana Luna Reyes;
y Josefina Barojas Sánchez
es un texto registrado bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional License.