

El trabajo docente en los márgenes y sus efectos en la salud. Percepción de profesores de un internado de religiosas del Estado de México

Josefina Ramírez Velázquez

Posgrado en Antropología Física, ENAH

Resumen: *El objetivo de este trabajo es describir y analizar la experiencia laboral y su relación con la salud de cuatro profesores de un internado de religiosas denominado Villa de las Niñas, ubicado en Chalco, Estado de México. El internado ha sido foco de atención desde el año 2007, debido a la epidemia de histeria colectiva (trastorno psicogénico) que aquejara a más de 600 alumnas. El presente trabajo deriva de la investigación realizada sobre dicha epidemia, intentando dar explicaciones socioantropológicas y teniendo como hilo conductor que la enfermedad es un lenguaje del cuerpo ante la sujeción, el disciplinamiento y el encierro, y aunque el centro del análisis son las internas afectadas, la indagación buscó otros actores sociales que permitieran describir y analizar, en un contexto más amplio, los posibles factores desencadenantes de la epidemia. Así, se advierte la situación de hostigamiento y deterioro de la salud física y emocional no sólo de las alumnas, también de los profesores afectados por los ritmos, la vigilancia, las exigencias laborales y las condiciones de opresión que observan en la vida cotidiana de las internas.*

Palabras clave: *trabajo docente, investigación cualitativa, agotamiento profesional, cansancio emocional, situación en los márgenes.*

Abstract: *The purpose of this paper is to describe the results of a study of four teachers who are part of the staff in a religious intern school located at Chalco, State of Mexico. The school has been the center of attention since 2007 when a collective hysteria epidemic took place affecting more than 600 students living at the school facility. The study departs from the assumption that sickness is an expression of body language, triggered by oppression, overwhelming discipline and confinement. Although the main interest was on explaining student's experienced, it was important to reach other actors for the need of understanding of the wider context where the epidemics developed. The harassment, the physical and emotional deterioration appears to be affecting not only the students but also the teachers who work with them, given the demanding working schedules and stressful environment that characterize the everyday living conditions at the school.*

Key words: *teaching work, qualitative research, teachers' burnout, emotional exhaustion, situation at the margins.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es describir y analizar la experiencia laboral y su relación con la salud de profesores de un internado de religiosas denominado *Villa de las Niñas* ubicado en Chalco, Estado de México. Dicha institución educativa es dirigida por la congregación de religiosas “Hermanas de María”, cuya misión es brindar educación secundaria técnica, bachillerato y algunos oficios a niñas de escasos recursos, que provienen de lugares marginales y pobres e incluso de grupos indígenas. En este escenario numerosos profesores (hombres y mujeres preferentemente jóvenes) dan clases en condiciones muy particulares que sugieren ser abordados como una situación en los márgenes toda vez que, aunque sus directivas afirman que la función que realizan se hace en estricto cumplimiento con los planes y programas de estudio determinados por la SEP, algunas cuestiones que tienen que ver con el ordenamiento, la ideología y el hermetismo con que se manejan hacia el mundo exterior han dado lugar a la sospecha, sobre todo a raíz del suceso ocurrido en el año 2007 en el que más de 600 alumnas de ese internado fueron afectadas por una histeria colectiva que posteriormente se diagnosticó trastorno psicogénico.

El presente trabajo tiene como origen la investigación titulada “El trastorno psicogénico como lenguaje del cuerpo. Explicación socio-antropológica de la realidad vivida en Villa de las Niñas en Chalco, Estado de México”, en la cual me propuse buscar respuestas a la expresión de dicho trastorno, mediante la aplicación de la estrategia metodológica del punto de vista del actor, orientación básica de la antropología médica y antropología física que permite comprender la experiencia de la enfermedad como metáfora codificada que constituye el lenguaje del cuerpo y, a éste, el terreno más inmediato dónde se expresan el poder, el sufrimiento y las contradicciones sociales, así como el sitio de resistencia personal y social [Ramírez, 2009a]. Desde esta perspectiva, el centro de interés son las alumnas afectadas a quienes busqué en sus lugares de origen, aunque también y para una comprensión completa del fenómeno, me propuse contar con la mirada y experiencia de otros actores sociales, como los directivos, los profesores, los padres de familia para explicar el contexto, los procesos y la problemática central que desencadena la epidemia.

EL TRABAJO DOCENTE

¿Por qué hoy la docencia puede considerarse una profesión de riesgo? Ésta es una de las principales interrogantes que numerosos analistas del mundo laboral —y, sobre todo los propios actores sociales implicados en la organi-

zación escolar, a diferentes niveles—, se están planteando con el objeto de dilucidar qué está ocurriendo en materia de políticas educativas y laborales y cómo éstas inciden en las condiciones de trabajo de los docentes y, en definitiva, en su salud física y emocional.

En términos macrosociales, se puede decir que el desarrollo del neoliberalismo ha implicado la privatización en todas las ramas de la economía, de los servicios y los recursos naturales, así como el debilitamiento de los sindicatos y las organizaciones sociales que, en definitiva, han influido en un proceso de precarización del trabajo y, en este sentido, el trabajo docente no está exento de ello. En el terreno de las políticas educativas, esas condiciones muestran un panorama¹ donde se incrementa la inestabilidad en el empleo, el empobrecimiento y degradación de las condiciones de vida, y en las condiciones adversas para el trabajo docente, además de la clara existencia de un ambiente culturalmente pobre, tal y como lo han destacado diversos investigadores interesados en el trabajo académico y sus procesos de precarización.²

En los últimos veinte años aquellas transformaciones han influido también en las propias transformaciones del sistema educativo en todos los niveles (básico, medio y superior), lo cual ha impactado fuertemente al trabajo académico, generando nuevos perfiles, condiciones laborales del mismo y diversos malestares docentes.

En nuestro país el estudio de los efectos del trabajo docente en la salud empezó a realizarse hace relativamente poco tiempo. Quizá el aspecto primeramente reconocido es que el ejercicio de la enseñanza implica el uso y la intensidad de la voz y el esfuerzo vocal. La relación que guarda ello con el proceso de aprendizaje ha permitido a los analistas dar cuenta de síntomas de alteraciones de la voz, disfonía particularmente, aunque pocos estudios se han realizado al respecto. Sin embargo, a partir de esos problemas básicos ha permitido advertir que un gran número de profesores trabaja más de 40 horas y el problema de disfonía puede asociarse a la cantidad de horas laboradas y al número de alumnos [Cuenca *et al.*, 2005]. Algunos estudios han mostrado que a mayor número de horas de trabajo hay una tendencia (no significativa) de presentar disfonía [Escalona, 2006]. Y, si bien la prolon-

¹ Dicho panorama incide tanto en instituciones educativas públicas como privadas. Aunque es preciso reconocer que estas últimas pueden considerarse en mejores condiciones, por lo menos salariales, ambos sistemas tienen tipos de contratación desfavorables, como los generados por horas.

² Véase <http://forolaboral.com.mx/Ponenciaforotrabajoademicoprecario.htm#_ftn-ref1>

gación de la jornada laboral, los problemas de indisciplina y trastornos de aprendizaje de los escolares sumado esto a la sobrecarga de alumnos por aula, no han mostrado asociación con la disfonía, desde mi perspectiva, pensar en tales aspectos evidencia un conjunto de elementos críticos que constituyen el oficio de docente y que han dado forma al malestar, cuyo eje estructural se encuentra, precisamente, en la interacción social permanente.

El trabajo docente es un servicio que se otorga a una comunidad específica para transmitir conocimiento, enseñar y formar. Aunque, en sentido estricto, es un servicio brindado a usuarios que a veces está mediado por una transacción monetaria, no es un servicio al cliente; es decir, no es un encuentro esporádico, sino una relación. En este sentido una característica del trabajo docente es que requiere niveles altos de contacto por lo menos en tres direcciones: con el sistema institucional en el que se encuentre prestando sus servicios (directivos, administrativos, planta de profesores); con los alumnos, y con los padres de familia, si se trata de educación básica y media. Es evidente que una de las interacciones más problemáticas es la relación maestro/alumno, precisamente por la frecuencia, intensidad y duración con la que se lleva a cabo. Pero no menos importante es el contexto mayor en el que dicha relación se desarrolla y que, a menudo, da cuenta de elementos estructurales que inciden en la emergencia del malestar docente. Entre éstos, por ejemplo, el salario, tipo de contratación, las exigencias laborales el control sobre el ejercicio de la profesión, significado del trabajo, el entorno de las relaciones, el número de alumnos a cargo y las exigencias particulares de cada institución. Todas estas cuestiones han puesto en alerta a los estudiosos porque, en su parte negativa están influyendo en la aparición de estrés y acoso laboral.

Algunos autores anglosajones [Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001] han construido propuestas para explicar la respuesta prolongada ante estresores (emotivos e interpersonales) crónicos en el trabajo y bajo la noción de *burnout*, o síndrome del trabajador quemado, abordando tres elementos básicos: despersonalización, baja realización personal en el trabajo, y agotamiento emocional. En México es reciente la proliferación de estudios con esta perspectiva, los cuales resultan trascendentales, pues, de esta manera, se están vislumbrando las problemáticas de salud en docentes [Camacho y Arias, 2006; Unda y Sandoval, 2006] y en profesionales de la salud [Pando *et al.*, 2003; Ortiz y Arias, 2008], amén de existir preocupación por generar instrumentos de medición apropiados para población mexicana [Uribe, 2006].

Sin embargo, en el terreno metodológico hay mucho por hacer, ya que esas investigaciones pueden estar limitadas por los modelos que aplican, ya que, a menudo, no buscan analizar las causas y las consecuencias de

manera articulada, o tampoco dan cuenta de los contextos de los cuales surgen el agotamiento profesional, la despersonalización y la baja realización personal en el trabajo.

De acuerdo con Unda y Sandoval [2006], la problemática del desgaste profesional requiere, como primera condición, ubicarla en su dimensión económico-política. Sin embargo considero que, como estudiosos de fenómenos complejos, todavía tenemos que ir más allá e incluir otras dimensiones de la realidad como la sociocultural, toda vez que lo que necesitamos explicar es cómo responden los sujetos, en contextos específicos en los que su cuerpo y su salud se encuentran en riesgo, y en consecuencia generan un proceso complejo entre lo que experimentan, sienten, piensan, dicen y hacen, en un circuito que es preciso no mirar de manera lineal [Ramírez, 2010a].

Lo que he observado en los estudios sobre *burnout* es una mayor inclinación hacia la búsqueda de la medición de los tres componentes del síndrome; pero, si bien la mayoría de dichos estudios toman en cuenta las causas sociodemográficas y de personalidad [Moriani y Herruzo, 2004] y en menor medida, las organizacionales —en su doble dimensión material y psicosocial—, a menudo dejan de lado fundamentalmente la causalidad estructural, pensada y explicada desde el punto de vista de los sujetos; es decir, analizada de manera articulada con su estructura simbólica. Esta cuestión no parece de menor importancia, sobre todo al reconocer lo que algunos analistas han apuntado respecto de la obligación de replantear que las variables culturales no son secundarias, sino primarias [Moreno *et al.*, 2003]. Desde este planteamiento, se debe destacar que hace falta a los estudios del *burnout* una aproximación que permita comprender sus expresiones culturales diversas. Por ello, tales autores han reflexionado sobre la importancia de los estudios transculturales, ya que han mostrado la relevancia que tienen los factores culturales en los procesos psicológicos y sociales, bien para determinar sus formas de aparición y presencia, bien para determinar su misma existencia. Insisto en que el análisis del *burnout* o del estrés no debe hacerse únicamente poniendo atención a las variables individuales como si fuesen tan sólo una respuesta interna del sujeto. Más bien debe rescatarse que en toda construcción de la idea y la experiencia del *burnout* o del estrés se verá reflejada la estructura socio-cultural de una determinada sociedad. Desde esta perspectiva, considero que el acercamiento cualitativo, permitirá ampliar teórica y metodológicamente la discusión sobre el *burnout*, al poner atención a las causas y los procesos desde el punto de vista de los propios maestros que participaron en el estudio.

EL CONTEXTO DEL INTERNADO

Villa de las Niñas es una institución educativa de carácter filantrópico dirigida por la congregación de religiosas “Hermanas de María”. Instalada en más de 32 hectáreas en el municipio de Chalco, Estado de México. Cuenta con cuatro edificios de siete niveles, donde alberga a poco más de 4 000 alumnas, lo cual requiere de una organización perfectamente definida a partir de: un grupo de 45 religiosas;³ una tutora⁴ por cada 200 niñas; pequeños grupos de 40 alumnas, que conforman una familia supervisada por una alumna destacada denominada *ate*,⁵ y profesores que imparten diversas materias.

A partir de estas personas, con funciones específicas, se ordena la vida cotidiana para garantizar el desarrollo de las labores y los planes de manera perfecta. Ahí tienen cabida las rutinas fijas, las normas y la férrea disciplina administrada y vigilada, en principio, por las religiosas quienes se han encargado de mantener el control a través de la incomunicación de las internas con el ambiente exterior y de cronometrar todas las actividades estrictamente programadas, sin tiempo de ocio, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas, aplicadas por una autoridad única. Tales actividades obligatorias se integran en un solo plan racional deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución. Estas son algunas de las características más relevantes que hacen que la Villa se configure como institución total en el sentido de Goffman [1994].

En otro momento [Ramírez, 2008] he mencionado que investigar los determinantes de la histeria colectiva y su consecuente constitución como epidemia psicogénica requiere de un planteamiento teórico básico que describa y analice la Villa de las Niñas como una institución total, que viola los límites personales que el individuo ha trazado entre su ser y el contexto. Además, exige recuperar el punto de vista de las enfermas para comprender la manera en que el poder penetra los cuerpos [Foucault, 1978] a través de los discursos, normas, exigencias, proyectadas desde una jerarquía institucional que adiestra, vigila y sanciona pero, al mismo tiempo, crea puntos de resistencia que corren por minúsculos circuitos de comunicación entre las alumnas y se representa finalmente como lenguaje del cuerpo [véase Ramírez, 2009].

³ Algunas de ellas extranjeras (coreanas, filipinas, guatemaltecas y brasileñas).

⁴ Religiosa de orden menor.

⁵ *Ate*, en coreano, quiere decir “hermana”.

RUTA METODOLÓGICA

Considerando que Villa es una institución total simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, alambre de púa, acantilados, ríos, bosques o pantanos” [Goffman, 1994:18], resultó imposible efectuar la indagación sobre la enfermedad de las internas, desde la propia institución⁶. Por esa razón fue preciso partir de los lugares de origen de aquellas que enfermaron y regresaron a sus comunidades,⁷ y buscar a los profesores a través de diferentes vías, aplicando la técnica de bola de nieve.⁸ Necesario es señalar que, debido a ello y al manejo mediático que tuvo el problema de la enfermedad, muchos de los contactos logrados, aunque quisieron participar aceptando ser entrevistados en diferentes ocasiones, mostraron dificultades para llevar a cabo los encuentros, por lo cual consideré sólo a aquellos que aceptaron ser interrogados cubriendo diferentes tópicos consignados en una guía de entrevista, que se aplicó en diferentes ocasiones, debido a la amplitud de los temas consignados y a la necesidad de abordarlos pródigamente.⁹ El interés central en relación con los profesores era que narraran primeramente su experiencia como docentes, y en seguida manifestaran su punto de

⁶ En las primeras entrevistas que me concedieron las autoridades de Villa sólo permitieron responder algunas preguntas, siempre con monosílabos y mostrando un claro hermetismo, sobre todo al interrogar acerca del tema de la enfermedad de las alumnas en el año 2007. Los datos oficiales que configuran a la institución han sido buscados por otras vías en la SEP, sin éxito hasta el momento, pues se argumenta que son datos que no se pueden proporcionar.

⁷ Se realizó un extenso trabajo de campo en comunidades de la montaña de Guerrero, Veracruz, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Estado de México y Yucatán, durante 2009 y 2010.

⁸ Los profesores que participan en el presente trabajo fueron contactados mediante una búsqueda minuciosa iniciada a partir de la información periodística que se generó en el momento de la enfermedad y de recorrer los espacios aledaños al internado. Un dato me llevó a otro, un escenario a otras personas y un contacto a otro, siempre con mejores resultados a medida que se ampliaba la información y que se constataba con las ex alumnas entrevistadas en sus lugares de origen.

⁹ El guión de entrevista consignó datos sociodemográficos; familia de origen; experiencia docente fuera y dentro del internado; funciones, exigencias laborales, interacción dentro del internado; obligaciones y derechos; atención a la salud, otros sistemas terapéuticos de profesores y de alumnas, así como el cuidado del cuerpo, la higiene y sus fluidos, en referencia a la educación que las religiosas exigían de los maestros hacia las alumnas en tales tópicos y todo lo relativo a las nociones, explicaciones y acciones alrededor del trastorno psicogénico de las alumnas afectadas.

vista, sobre todo respecto a lo ocurrido en torno a la enfermedad y factores que la desencadenaron.

Es a partir de la propia experiencia del trabajo docente como comienza a ponerse de relieve los efectos de la institución, que alcanzan no sólo a las alumnas, consideradas el blanco del control, también a los profesores, por lo que fue preciso analizar dicha experiencia tomando como eje los estudios sobre *burnout* referidos al personal docente y destacando la importancia del trabajo cualitativo.

La indagación es conducida por una perspectiva sociocultural lo cual, en el terreno metodológico, significa tener como punto de partida un trabajo etnográfico que pone atención en la entrevista a profundidad¹⁰. En este sentido, se entiende que el punto nodal de esta participación radica en la narrativa de cuatro profesores, quienes mostraron un contexto definido por condiciones de trabajo hostiles e invisibilizadas desde el momento de su contratación, que fue realizada tras una rigurosa revisión de sus capacidades educativas, pero también de sus condiciones individuales, su religiosidad, su capacidad de liderazgo y sobre todo su entrega a la labor altruista. Sólo en el desarrollo mismo del trabajo advierten un proceso de deterioro en su salud física y emocional, afectada por los ritmos, la vigilancia, las exigencias laborales y las condiciones de opresión que observan en la vida cotidiana de las internas. En este sentido el valor del presente trabajo, está en la palabra, a través de la cual los participantes desde las cuales se formula su malestar.

Se puso atención en la narrativa como recurso metodológico, porque narrar permita articular —alrededor de la experiencia—, diferentes circunstancias, momentos, situaciones, personas, e incluso al propio individuo, haciendo uso de su ir y venir en el tiempo. Permite decir lo que acontece y a través de la narración se pone de manifiesto el significado que los sujetos construyen mostrando un “doble horizonte”, el mundo interno y el externo. La narrativa provee significado a la experiencia, reconstruye el pasado, explica el presente y se anticipa al futuro. Expone el padecimiento y las transformaciones del sujeto, su cuerpo, su yo [Ramírez, 2010b].

Las cuatro narraciones que se presentan a continuación tienen una temporalidad distinta, circunscritas a un lapso desigual de tiempo laboral. Su

¹⁰ Los cuatro profesores que participan en el presente estudio fueron entrevistados en varias ocasiones, lográndose 14 horas de entrevistas en total. Todas fueron grabadas y transcritas, ordenadas y codificadas a partir de los objetivos de la investigación. Y, en el caso que nos ocupa, se ordenaron relacionando las trayectorias de trabajo de los docentes desde su ingreso al internado hasta su salida, poniendo particular atención a las razones por las que decidieron renunciar al trabajo, con lo cual se reveló una importante asociación con sus estados de malestar físico y emocional.

exposición tiene el interés de mostrar cuatro experiencias distintas, de hombres y mujeres de varias edades que han laborado en diferentes momentos,¹¹ y que aún manifestando su propia individualidad, tienen en común el verse afectados por la estructura de dominación ideológica y disciplinaria del internado, mostrando como principal expresión el cansancio emocional.

LUCYBEL. "NUNCA SOMOS TODO LO QUE ELLOS ESPERAN"

Lucybel es una chica moderna, guapa, con buena figura, preocupada por su arreglo personal llevado con estilo y con interés por la moda, sin que ello le impida mostrar su capacidad reflexiva, de observación e interés por el mundo que le rodea. Tenía en el momento de la entrevista 31 años, y 23 cuando empezó a trabajar en Villa.¹² Soltera, hija mayor de una familia de clase media. Originaria del DF, se mudó con su familia a Chalco cuando tenía 16 años, ya que su papá compró una casa cercana a Villa de las Niñas. En ese entonces no había los grandes desarrollos habitacionales que posteriormente rodearon a la Villa y recuerda que, aun estando cerca de esa "gran mole", no sabía nada de ella. Su interés surgió cuando un vecino le mencionó que entrar a esa escuela como docente podría significar dar "un brinco" a una mejor situación económica, toda vez que le dejó ver que pagaban bien.

Envío su documentación que mostró una buena formación en inglés, aunque una carrera trunca en idiomas. Entró a Villa en agosto del año 2001 y laboró hasta mediados de 2003. La narración de Lucybel muestra la experiencia de una chica interesada en hacer carrera, en crecer académicamente, pero también, y sin proponérselo, da cuenta de un proceso reflexivo sobre su estancia en Villa que antes no hizo y que ahora, gracias a la entrevista y a las interrogantes planteadas, le indicaba, para su asombro, los elementos claves que describieron con gran nitidez la experiencia abrumadora y tortuosa en que, a lo largo de los años, se tornó su trabajo docente dentro de Villa de las niñas.

Cómo llega a Villa

En la primera entrevista le pidieron que presentara una clase muestra, que desarrollara un tema, y pusiera atención en material didáctico y estrategias de enseñanza para dirigirse a niñas de escasos recursos. Le sorprendió que

¹¹ Por una cuestión de ética en la investigación los nombres de los participantes han sido cambiados.

¹² La entrevisté en varias ocasiones durante la segunda mitad del año 2009.

en esa primera entrevista, con lujo de detalle, le hicieran varias preguntas acerca de su religión. Por ejemplo: a qué le rezas, en qué crees, a qué le tienes fe, a qué no. Segura, respondió que provenía de una familia católica, que sí sabía rezar, pero que no era practicante.

En la clase muestra que, podía durar quince minutos o bien una hora su exposición, se percató que tendría que dar su cátedra ante sesenta niñas, además de la mirada inquisitiva de los directivos, quienes decidirían si era candidata a ser “maestra Villa” o no. Pasó la prueba. Y desde ese momento que se preocupó por hacer una clase amena, didáctica y, en consecuencia, prepararla muy bien con sus recursos personales, se dio cuenta de que esto sería así para todos los días. Una gran exigencia se vislumbraba en las siguientes normas y obligaciones que debía cumplir: dedicarse a la labor docente con entrega constante, no acercarse a las niñas, ni generar ningún vínculo de amistad, y apegarse a las normas y disciplina de la institución. En su reflexión, Lucybel decía:

No entiendo cómo, pero cada maestro entramos muy fácil al aro, no nos acercamos a las niñas, no preguntábamos, no hablábamos, y las relaciones entre nosotros eran no muy fáciles, tal vez empezamos con cierta suspicacia e inconscientemente nos hicimos a la idea de no hablar de lo que pensábamos de las monjas, de las prohibiciones y del ambiente que era muy vigilante, no sólo para las alumnas, sino también para los maestros.

El trabajo docente

Duré varios años en Villa porque no quise transgredir las normas, por una cuestión de principios, y la verdad estuve muy contenta en ese trabajo pues aunque no tenía un contrato fijo, ya que se hacían por mes (hasta ver que eres buen elemento), me pagaban en ese entonces 2 500 pesos quincenales que, en cierto sentido, era buen sueldo para alguien que no estaba titulado. Casi al final de mi estancia me aumentaron a 3 000 pesos.

Al principio, Lucybel no se preocupó de cuestiones a las que tenía derecho, pero poco a poco puso atención. Mencionó que las vacaciones no se las pagaban durante el primer año; había que trabajar más que en las escuelas oficiales por la exigencia de generar la planeación académica; tenía seguro social y servicio de comedor, pero al principio se le descontaban por nómina 45 pesos quincenales que cubrían su comida. Posteriormente ya no se les cobró y ahí podía comer todos los días, en un servicio de bufet, con la salvedad de que ella como todos, tenían que dejar en orden el lugar y lavar sus platos. Cada profesor tenía un *locker* sin llave donde podía dejar sus

pertenencias y el material didáctico (gis, papel bond, marcadores) que cada inicio de año les daban los directivos.

Como en el caso de las niñas, los profesores tenían que llevar uniforme, pero se ponía más atención en el caso de las mujeres. Lucybel comenta: “Como soy muy “pomposa” me exigieron que el chaleco —recto azul marino— cubriera las caderas. Llevaba camisa blanca de cuello sport, pantalón de vestir de la misma tela con un corte recto, nunca ajustado”.

Para los profesores era un pantalón de vestir azul, camisa gris y corbata azul. Los sábados se nos permitía vestir como quisiéramos; sin embargo, cambiaron esta disposición argumentando que algunas profesoras no se vestían debidamente.

Algunos elementos que no le dejaron de impresionar desde el primer día de su estancia fueron: *a*) la fisonomía de las niñas, “morenitas chiquitas, todas igualitas con el mismo corte de cabello, el mismo uniforme, derechitas, no había nada que diferenciara una carita de la otra”, aunque acepta que muy pocas eran de piel blanca y cabello rubio, *b*) la exigencia de la clase a puertas abiertas, mencionando que en cada salón había dos puertas: una al frente para la entrada del maestro y otra al final, a través de la cual, de cuando en cuando, entraba una monja para escuchar la clase y ejercer el control total de las alumnas, *c*) una cuestión más que al principio la sorprendió y posteriormente la molestó fue que, como profesora, no tuviera escritorio, ni silla, solamente una mesa alta donde podía colocar sus materiales. Al respecto se le mencionó que estar sentada era estar al nivel de las alumnas y eso implicaba pérdida total de autoridad y que su rol exigía moverse constantemente con disciplina, para disciplinar a las alumnas sin tocarlas.

Un día laboral se realizaba de las 7:40 a. m. a 4:30 p. m., de lunes a viernes, y los sábados de 7:50 a 12 de la tarde, tiempo en el que había clases, pero la principal actividad era la junta de academia para hacer la planeación. Todos los días cada profesor debía recorrer grandes tramos entre el reloj checador, la sala de maestros y los salones ubicados en las ocho fases o edificios distribuidos en 32 hectáreas que conforman la institución. La sala de maestros estaba dividida por academias, así le llamaban. Eran mesas grandes en las que los maestros se congregaban por áreas. Había una zona con libreros donde se podía estar durante las horas libres. Se supone que los maestros siempre debían estar preparando clases, material didáctico, leyendo o haciendo algo. El profesor Cruz, subdirector y encargado de la planeación, continuamente pasaba para supervisar que estuvieran trabajando. Todos los días él llevaba un control estricto sobre ausencias, asistencias, dónde y qué clases les tocaba impartir, y de esta manera decidía

quienes, dependiendo de sus horas libres, debían suplir esa clase. Esto sucedía muy a menudo por la gran rotación de personal y las faltas seguidas de cada profesor.

Las reglas del juego parecían claras con lo anteriormente señalado; sin embargo, siempre había algo más. Lucybel reflexiona sobre la mentalidad de los directivos del internado y menciona que éstos esperaban de los maestros que fueran diferentes a los de afuera. Se les decía, por ejemplo:

Un maestro villa es aquel que se involucra, que da lo mejor de sí, genera su planeación a tiempo, siempre desarrolla formas y estrategias para que las niñas entiendan. No es como el maestro de afuera que llega tarde, que llega con su cigarrote, que siempre está criticando la forma de la educación tradicional. El maestro Villa ¡cuida la autoestima de las alumnas, no califica con rojo, ni raya su examen! No se acerca a ellas pues las respeta, sobre todo porque debe saber tratar a estas niñas pobres. Tiene que pensar en ellas siempre, ponerse en sus zapatos. Por ello nos decían que no podíamos reprobar a ninguna. Recuerdo que un profesor fue corrido por esa causa.

La ideología de control y exigencia que imprimían a los maestros era dosificada cotidianamente, como si cada día tuviesen que aprender los límites en los que se tenían que manejar. En este sentido todos los sábados se reforzaba con la frase dictada por Cruz:

—Profesores, no están dando su mejor esfuerzo, no nos estamos esforzando lo suficiente. Nuestras niñas son el reflejo de nuestras clases, de nuestra manera de instruir las y estamos viendo que no. ¡¡No!! Necesitan poner todavía más de su parte.

—Se nos decía constantemente —resalta Lucybel— que nosotros teníamos que mostrar que la educación que se daba en Villa era muy buena, de mucha mejor calidad, diferente a la educación de afuera porque teníamos que formar “niñas líderes” para que éstas llegaran a sus comunidades a mover y hacer ruido y organizar porque ese era el precepto del padre Aldosious, el fundador. El precepto era dar educación gratuita a cambio de que un día volvieran a su comunidad y organizaran, dentro de la comunidad, alguna actividad económica, o que salieran adelante por su parte, pues no se les daba sólo el pescado sino se les enseñaba a pescar. La idea era siempre pensar en la comunidad. Sin embargo en el fondo, lo que realmente veíamos era el interés de hacer crecer la congregación y para ello se generaba este convencimiento que realmente tenía efecto en muchas niñas que muy pronto actuaban como monjas. Con esas observaciones empecé a entender lo que las niñas significaban para los directivos, el celo con el que las cuidaban y la exigencia de no reprobar a ninguna pues eso no sólo afectaba la autoestima de ellas, sino que más bien mermaba a la propia institución en muchos sentidos.

Lucybel se vio en el dilema de reprobar a niñas que apenas hablaban español y por ello tenían muchos problemas para aprender inglés. Sin embargo, lo pensó varias veces, pues contaba con el antecedente de Héctor, un “maestro villa”, buen amigo de ella quien le manifestó cierto descontento pues él no creía correcto tener que aprobar a niñas a quienes se les dificultaba aprender. Su descontento lo llevó a mirar de manera crítica la cantidad de horas que las niñas dedicaban a otros talleres, como el de costura. Con el tiempo y la cercanía entre ambos, Héctor comentó a Lucybel:

—Ve como nos friegan y refriegan en la junta, que no somos suficientemente buenos, “profesores no están dando su mejor esfuerzo” (imitaba burlescamente a Cruz) y todo para que las chamacas acaben en una maquila trabajando de obreras, porque ve cuanto tiempo le dedican a corte [...] date cuenta para qué las están preparando. Aquí lo que hay que plantearnos realmente es ¿Cuál es la intención de la escuela, académicamente hablando? ¡Qué quieren, niñas pensantes o quieren niñas obreras!

Héctor muy enojado le terminaba diciendo:

—Date cuenta cuál es la tirada [...] generar obrerillas mal pagadas.

Después de las vacaciones de fin de año 2002, Lucybel no volvió a ver a Héctor; todos los profesores mostraron su asombro al saber que un “maestro villa” fue corrido.

Percepción del malestar

Mi trabajo tenía un punto de gratificante; en lo personal pensaba que estaba contribuyendo a la preparación de niñas en condiciones de pobreza y eso me mantenía. Pero también era muy desgastante, el horario no era normal como en otras escuelas de gobierno e incluso particulares. Las condiciones eran de hostigamiento: nunca poder sentarse, dar casi ocho clases seguidas, pues con mucha frecuencia debíamos cubrir las horas de profesores faltantes. Había que caminar mucho entre fase y fase porque la escuela es muy grande, y los diez minutos entre clases se te iban en el traslado pues yo cubría todos los grupos de tercero. Había días en que no se descansaba. Trabajaba treinta o treinta y dos horas a la semana en total. Fue una etapa en la que sí noté una merma, primero en mi estado físico, después fue lo emocional. Empecé con molestias de la garganta, dolores de cabeza y de cada clase ¡Salía muerta!, pues muy seguido era una clase tras otra, repitiendo lo mismo. ¡Imagínate hablar tantas horas seguidas! Además, empecé a usar lentes, las piernas me empezaron a doler y me brotaron varices por todas partes, a veces corríamos para checar y no llegar tarde y, ¡no te miento!, había entre la primera fase y el reloj checador como un kilómetro. Yo me impresionaba de maestras que iban de tacones, ¡Qué

valientes! ¿Cómo hacían? ¡No sé! yo literalmente usaba zapatos de enfermera, pintados de azul.

Un día me harté; pero no me había dado cuenta, sólo empecé a faltar. Ya no me quería levantar, estaba agotada, pero no me daba cuenta, unas veces estaba afónica, o me dolía la cabeza o el estómago, o simplemente no tenía ganas y hablaba para decir que estaba enferma. Caí en una rutina, me aburrí de esas condiciones tan cuadradas, veía que no había cambios significativos para uno, más bien todo era a favor de que la disciplina fuera más ruda, todo más hermético; veía que todo era como más a favor de las niñas y para ello se nos exigía más. No había posibilidades de ascenso y ser coordinadora significaba quedarse más tiempo, lidiar con todos los problemas de los otros, con el mismo sueldo. Me acuerdo muchas veces haber estado dando la clase como robot, repitiendo sin mirar a las niñas, volteando para fuera, a la ventana y decir “¡Ay!, afuera hay algo [...] yo sé qué hay más posibilidades. De pronto empecé a sentir algo que a lo mejor también yo propicié, pues ¡Les fallé! No sé, pero sentí una cierta hostilidad con las niñas; yo creo que lo notaban. Y a pesar de que se les decía que no se nos acercaran, al principio no sé cómo le hacían ellas pero me dejaban cartitas entre mis cuadernos. Cartitas que decía lo mucho que me querían, me daban bendiciones, hacían dibujos con muchos recursos imaginativos. Pero después, también sentí que me hostigaban. Me empezaron a decir, “Miss, ¿por qué no viniste ayer? ¿Por qué también faltaste la semana pasada? ¿Por qué te pones tanto perfume? ¿Por qué te pintas el pelo? ¿Por qué te maquillas tanto? Un día, me puse lentes de contacto de otro color, ellas se espantaron tanto que empezaron a decir que era bruja y a jugar con mi nombre. El rumor me llegó finalmente y me enteré que me decían Lucifer, que me cambiaban los ojos de color porque ya no las quería y ya no quería estar ahí, ¡Fue muy chistoso! No lo tomé a mal, pero sentí hostilidad y pensé “Creo que mi ciclo terminó”, y recordé lo que me decía Héctor: “A pesar del esfuerzo que podemos hacer, nunca somos todo lo que ellos esperan”.

Cuando me enteré de la histeria colectiva ocurrida en 2007, dije: “¡Claro!, algún día tenía que caerseles el teatrillo” [...] honestamente, ese fue mi pensar.

BÁRBARA. ELLOS QUERÍAN MAESTROS AGACHONES. YO NO ERA ASÍ

Bárbara siempre tuvo la vocación de maestra, desde que jugaba de chiquita. Amaba estar frente a un grupo y aunque sus padres no tuvieron más que la formación básica, ella quería ir más allá. Quería ser historiadora, pero por diversas razones llegó a la Universidad Pedagógica Nacional y estudió Administración Educativa de 1994 a 1998. Terminando la carrera, y, con el ímpetu de los 20 años, buscó empleo a través del periódico; por eso llegó a Villa de las Niñas en 1999. Entre 2001 y 2003 estudió una maestría en pedagogía en la Universidad Panamericana, con el *Opus Dei*. Menciona con satis-

facción que estar en la Panamericana le abrió un mundo laboral totalmente distinto al suyo, en el que se relacionó con otra gente:

Pues imagínate —dice emocionada— naces en Netza, vives en Netza y tu trabajo es en Netza, ¡Pues no! Por eso, por mis estudios y las relaciones, empecé a trabajar en otras escuelas de mucho dinero en las que el trabajo docente era muy bien pagado¹³.

Lo más característico de Bárbara es su voz: grave, fuerte, que enuncia a una mujer decidida, segura, dominante. En el momento de la entrevista tenía 34 años, y 20 cuando entró a trabajar a Villa.¹⁴ En ese tiempo era soltera.¹⁵

Su participación es muy ilustrativa al describir la vida cotidiana del internado a partir de agosto de 1999, justo meses después de ocurrido “el problema”,¹⁶ lo cual deja ver cómo la institución agudiza sus mecanismos de control y dominación de los profesores a los que mantiene más vigilados y de quienes hace una selección muy cuidadosa desde que se presentan la primera vez. En este sentido llama la atención cómo ella destaca que la contratan rápidamente por la seguridad que mostró, perfilando una personalidad exigente, institucional. Ella misma se describe:

Me considero una persona altamente responsable, comprometida, ética, y que sabe formar equipos de trabajo. Una persona que sabe trabajar bajo mucha presión, muy leal a sus principios, y eso, afortunada o desafortunadamente, a veces en ciertos contextos y situaciones, pues no resulta lo mejor porque ya en muchos lugares la parte de los valores creo que es lo menos importante. También me considero rebelde, es decir, digo lo que pienso y lo que no me parece; por ello mi relación en Villa no fue muy duradera, estuve sólo siete meses.

Cómo llega a Villa

No sabía nada de Villa. Precisamente eso le preguntaron en la entrevista. No sabía que era de monjas, que era internado católico, ni nada de eso. Pero

¹³ Se refiere a diversas escuelas de judíos y anglosajones, ubicadas en Santa Fe.

¹⁴ La entrevisté en febrero de 2011.

¹⁵ Actualmente está casada, es ama de casa y tiene una niña de 2 años 8 meses de edad.

¹⁶ “El problema” es la representación del amotinamiento ocurrido en mayo de 1999, cuando el internado era mixto. Dicho amotinamiento se suscitó porque niños y niñas, apoyados por los profesores, solicitaban un mejor trato para las niñas, toda vez que, de acuerdo a algunos testimonios de alumnos que vivieron esa experiencia, a una niña, que fue sorprendida robando comida, la violentaron cortándole una porción de cabello [Ramírez, 2009].

pensó: “Está bien —y como venía harta de la onda izquierdista de la Pedagógica—, sirve que hasta me acerco a estas cosas otra vez”.

Para la entrevista solicitó dar la clase de historia. Presentó el tema sólo a los directivos porque no había alumnas en ese momento, ya que en mayo de 1999 había ocurrido “el problema” y todos los alumnos, niños y niñas, fueron enviados a sus casas. Un nuevo ciclo se reanuda en agosto de ese año, fecha en la que Bárbara entra a dar todos los cursos de historia a los grupos de segundo y tercero de secundaria.

Trabajo docente

La descripción que hace de sus obligaciones, de las reglas de juego y de las exigencias de la institución es muy similar a la que hace Lucybel, pero resalta de manera importante el clima de vigilancia y control exacerbado hacia a los profesores, subrayando que ella sentía vivir como en un *Big Brother*, siempre observada por alguien más, escuchada para ser controlada. Además de ello, con frecuencia, tenía desacuerdos con Cruz, el subdirector, quien permanentemente le hacía observaciones a su planeación y estas observaciones a ella no le gustaban, pues, en cierto sentido, no soportaba la crítica sabiendo que ella era muy institucional y cumplida. Al principio, Bárbara soportó todas las normas exigidas: rezar antes de iniciar las clases, no hacer amistad con las niñas, no darles nada que fuera prohibido, e incluso, estar de pie todo el tiempo de su clase, caminar, no hablar con nadie. Pero lo que no podía soportar era que no la dejaran hacer las cosas que ella proponía, tomando en cuenta su didáctica. Y en ese sentido sí se enfrentaba con los directivos, señalando los desacuerdos: “pero es que —comentaba subiendo la voz— ellos querían maestros agachones que dijeran sí a todo lo que les dice el jefe. Yo no era así”.

Hubo algunos elementos más que no podrá olvidar. Durante la primera semana le fue difícil entrar a los salones al advertir, dice ella: “el tufo a adolescente, a fluidos” haciendo alusión al olor menstrual ya que posteriormente se enteró por Adela (otra profesora con quien ella se llevaba) que las niñas no usaban toallas femeninas, sino trapitos y por ello insistía: “mira, niñas-adolescentes, en la plena hormona y sin toallas femeninas ¡Imagínate a lo que olía el salón!”. Después se acostumbró, pues había otras cosas que le encantaban de su trabajo. La idea de venir a un lugar como Villa, una instalación moderna, pero enclavada entre las milpas y teniendo como marco a los volcanes ¡La hacía muy feliz! También le era gratificante el salario de 4 500 pesos quincenales.

Por su carácter no le costó trabajo seguir las normas, y las exigencias disciplinares, pero tampoco iba a permitir lo que no le parecía. Incluso sin-

tió que las propias alumnas la querían “medir” diciéndole al principio en los rezos: “La seguimos, maestra”. Sin embargo, ella contestaba enérgica: —“¡No, ustedes empiezan, lo hacen ya mismo, y yo las sigo!” Siempre fue exigente con ellas, pero al cabo de los meses, se percató de que las niñas estaban ávidas de conocimientos, siempre pedían más y eso le llenó de gusto, al tiempo que fue creando ciertos lazos de afecto sin proponérselo y por supuesto, sin mostrárselo a ellas.

Durante varios meses, caminó del reloj checador a la sala de maestros y de ahí a los diversos salones. Dictó sus clases de pie, moduló su voz, recibió cartas de las niñas, quienes con sólo un lápiz eran capaces de crear diversas tonalidades del gris al negro, mostrando su necesidad de afecto. Esos recorridos los hacían todos los profesores: “Haciendo surcos, como caballitos con sus anteojeras”, dice ella, pareciendo conformes, hasta que la misma rutina permitió espacios para la complicidad, para compartir lo poco que miraban y lo que tanto sospechaban, pero que subyacía a aquellos aspectos que parecían sin razón.

Percepción del malestar

Bárbara insiste que empezó a sentirse mal emocionalmente, porque era incapaz de transgredir las normas, por sus principios, y no entendía por qué Adela sí lo hacía. Los únicos espacios del recuento eran las caminatas hacia el reloj checador, o a la hora de la salida, no durante la comida, sino en esas áreas abiertas en las que caminando con Adela, ésta le contaba aquello que ella era incapaz de hacer, indagar, mirar:

A mí no me consta —subraya Bárbara—, pero Adela me mencionó que las monjas maltrataban a las niñas y que lo de “el problema” se inició como una especie de amotinamiento en donde niños y niñas traspasaron la frontera (un caminito como de un metro que dividía sus secciones), y se revelaron junto con los profesores. Me contaba que a los principales líderes un día los sacaron en la noche y los dejaron en la carretera y nunca más se volvió a saber de ellos.

Otro suceso que le impactó fue que expulsaran a una alumna, sólo por manifestar su desacuerdo en relación a que no le daban shampoo o jabón para bañarse. Con todo lo inflexible que podía considerarse, Bárbara creía que ese no era un motivo para correrla. En ese sentido, acordó con Adela ayudar a la niña para hacerles llegar a sus familiares alguna comunicación.

Ante esos sucesos, Bárbara empezó a cuestionarse lo que ocurría, le comenzó a doler enfrentarse a la pobreza personificada en cada niña, que no

podía ayudar o el hecho de llevarles un lápiz de colores sabiendo que con ello las hacía inmensamente felices.

Un día llegó llorando con su mamá, contándole todo lo que Adela le transmitía, y con preocupación, su mamá le hizo ver que se estaba enfermando física y emocionalmente, que había bajado de peso y que era mejor retirarse de ahí.

Bárbara mencionó su gran afectación por la vigilancia, su cansancio emocional y su malestar al sentirse como un títere al que manejaban —junto con otros más— para un fin que no pudo descifrar. Su gran contrariedad fue admitir que “lo peor es que Villa de las Niñas era la mejor opción” para miles de jóvenes en situación de pobreza.

HONORIO. ME GUSTÓ EL SISTEMA, YO LO LLAMARÍA POR CONVENCIMIENTO

Honorio es un hombre serio pero amable, aunque su prognatismo le ha dejado como característica que los músculos de su boca muestren una retracción que lo hace parecer, permanentemente, una persona de pocos amigos. En este sentido, su rostro expresa un glosario de palabras en silencio, manifestando tal vez un estado de ánimo que no siempre es el que quiere mostrar, pero su fisonomía lo marca. Quizá ello contribuya en buena manera a la configuración de su personalidad. Él mismo dice:

Muchos me catalogan de serio, pero no me gusta. Yo me considero estricto pero justo y tomo esa actitud para dar mi clase, de tal manera que los alumnos me respetan.

Es dedicado, estudioso, interesado en la docencia como una vocación de entrega. Antes de entrar a Villa trabajó como maestro en secundarias públicas y privadas y desde entonces su preocupación era ver cómo orientar a las generaciones de adolescentes, cada vez más extraviados y sin rumbo.

En el momento de la entrevista tenía 42 años, y 32 cuando entró a trabajar a Villa.¹⁷ Nacido en Tlahuac, casado, con dos hijos, estudió la licenciatura en arquitectura en la UNAM. Su contribución es importante porque, en términos generales, habla de una experiencia positiva como profesor de Villa; no obstante, sólo trabajó siete meses y salió de ahí para buscar una mejor opción. Sin darle mucha importancia afirma que empezó a notar que los directivos hacían una labor muy especial de convencimiento para que, tanto profesores como alumnas, fueran disciplinados y rectos, siempre utilizando la figura de la pobreza para lograr empatía y entrega total.

¹⁷ Lo entrevisté en febrero de 2011.

Cómo llega a Villa

En el año 2001, se quedó sin empleo y llegó a Villa a través de la bolsa de trabajo. Creía que la escuela era privada y que la dirigía un extranjero; ignoraba que era de monjas. No obstante, cuando entró le impresionó la magnitud, los campos, las instalaciones, el orden y la limpieza. Hizo su clase muestra con un tema de matemáticas, en su caso ante 60 alumnas y los directivos, quienes en la primera entrevista no le preguntaron más que si era católico y le advirtieron que en cada clase debía rezar. En esa primera presentación le preocupaba mucho ser claro, didáctico y, sobre todo, adelantarse a la posible nula participación de las alumnas, por eso llevaba preparadas varias estrategias como las que aplica un mago, un recurso que parece les gustó a los directivos. Acostumbrado a espacios escolares donde por más que se muestre la autoridad siempre hay desorden, en ese salón de casi 60 alumnas sólo reinaba el interés por participar, por responder asertivamente a sus preguntas. Era un paraíso, un orden impecable.

El trabajo docente

A Honorio no le llamó la atención la ausencia de escritorio y de silla en el salón pues él es el típico profesor que nunca se sienta, recorre el salón de un lado a otro, suscitando siempre —con su actitud corporal— la vigilancia hacia los alumnos para lograr el buen comportamiento de éstos. Solía pasearse entre filas y gustaba de irse hasta atrás para controlar a aquellos alumnos que siempre buscaban algún recoveco para esconderse. En esa primera clase lo hizo, aunque se dio cuenta que tal vez no sería necesario, puesto que las alumnas eran muy disciplinadas.

Días después se entrevistó con el coordinador de secundaria, quien le dijo:

Bienvenido, nos interesa su trabajo; quiero comentarle que esta escuela vive de donativos de las dos televisoras y de instituciones extranjeras, y está a cargo de las madres coreanas.

También le mencionó las actividades que debía realizar, y apenas algunas reglas del juego. Las más importantes fueron que nunca debía pasar entre las filas de las alumnas, no acercárseles a menos de un metro, y menos hacer amistad con ellas. Había otras cosas más que a él no le dijeron, considera que por su carácter serio y aislado no necesitaron decirle, por ejemplo que no debía formar grupitos, hablarles a las alumnas de temas políticos o inmiscuirse en la vida cotidiana del internado. Además, se percató claramente que los profesores eran permanentemente observados por lo cual no

se arriesgaría a infringir las normas.

Nada de eso cuestionó, todo lo aceptó con un comportamiento siempre dentro de los lineamientos y por el contrario, le puso más interés a lo que realmente le parecía maravilloso del internado y de las alumnas. Desde su mirada de arquitecto, menciona que los salones eran como de doce metros de largo por ocho de ancho. Todos en buenas condiciones, buena iluminación y ventilación, las puertas siempre abiertas. Los pupitres de madera con metal, con limpieza total; no había basura, ni grafitis. “Las niñas también todas limpias, no olían a mugre, su cabello corto bien peinado. Si hacía calor, ponían su suéter atrás bien portadito, ellas derechitas, educadas”. Le llamó la atención que algunas (muchas de ellas) fueran indígenas hablantes de diversas lenguas, pero eso le parecía interesante, pues le traía recuerdos de su abuela, hablante de náhuatl.

Para Honorio el trabajo fue sencillo, comparado con el anterior, en el que se desvelaba mucho y tenía la incertidumbre de las horas de clase que le podían tocar. Éste le encantaba al tener un horario y un salario fijo de 4 500 pesos quincenales y todo lo que le pedían reportar: sus avances diarios, llevar la planeación, la evaluación, la revisión de cuadernos, tomar lista, las calificaciones y los exámenes, lo hacía rápido, y desde su perspectiva, todas eran niñas de 10. Realmente nada le costaba trabajo.

Percepción del malestar

Se fue cansando de que las clases fueran seguidas, sin descanso, pues, teniendo dos o tres horas libres pero, debido a la movilidad de la planta docente y al ausentismo laboral de muchos de sus compañeros, la carga laboral se incrementaba. Honorio menciona que era claro que se enfermaban de la garganta, pero entendía que eso era normal para todos los maestros: “Al principio pasa, después se acostumbran”.

El tema que lo acercó a conversar con sus colegas era el ausentismo, de tal manera que fue inevitable tocar aquellos aspectos escabrosos de la vida cotidiana del internado. Había un compañero que siempre le contaba cosas, y una de ellas fue lo concerniente a “el problema”. Honorio subraya sin inmutarse:

Me platicó lo que ocurrió, pero mi inconsciente me decía escúchalo, pero no le pongas atención, y como no me interesaba, ni era chismoso, simplemente lo escuché y hasta ahí. Sólo recuerdo que los profesores se quejaron, que hubo hasta helicópteros y todo eso. Pero yo digo —si es bien fácil repetir la clase siete veces y calificar a todas con diez, no sé porque había molestia—, tal vez no les gustaba la docencia.

En enero de 2002, Honorio le informó al coordinador que se iba porque tenía otra oferta de empleo. No fue muy claro en las razones por las que lo buscó, pero quiso subrayar dos cosas: una, que desde noviembre y diciembre el coordinador se acercó mucho a él y le empezó a comentar cosas que nunca le había dicho acerca de las condiciones de pobreza de las niñas, que en ese momento le dieron tristeza. Le decía que “las niñas venían de lugares muy pobres, de papás borrachos, drogadictos, o que están en la cárcel o ignorantes. Que tal vez ellas no aplicarán la preparación académica que les dan ahí, porque regresan al campo, al maíz o a casarse. Pero indicaba, esperanzado: “Por lo menos serán una persona preparada” [sic].

Sólo en el momento de enunciarlo, Honorio se da cuenta —ante la tendencia de que muchos profesores no vuelven después de las vacaciones de diciembre— que el coordinador hace su labor de convencimiento utilizando el recurso de la pobreza y subrayando la importancia de la participación de profesores como él.

La otra cuestión es que consideraba que las niñas le habían tomado cariño, porque al enterarse que se iba le cantaron canciones de navidad.

Casi lloro —dijo— por lo bonito que sentí de su aprecio y su cariño. Algunas, sin acercarse, me pidieron que no me fuera, yo creo que les gustó mi clase. Eso me dejó un bonito recuerdo.

VALENTÍN ¡ES UN SISTEMA TOTAL DE PROHIBICIONES QUE HABÍA QUE CUESTIONAR!

Con una expresión afable y un estilo clerical marcado por su forma introvertida, sus lentes y su ropa de vestir, Valentín aceptó darme la entrevista solicitándome no profundizar en sus datos personales. Sólo mencionó que era nacido en Ciudad Netza, que estudió física en la UNAM y que, sin titularse aún, fue a pedir trabajo a Villa por la cercanía con el lugar donde vivía.

Cómo llega a Villa

Tenía 28 años en el momento de la entrevista, y 26 cuando entró a Villa, en agosto de 2006. Llegó a través de la bolsa de trabajo. Duró dando clases nueve meses.¹⁸ Valentín va al punto central de mi interés marcado por querer descifrar las condiciones de trabajo y de salud de los profesores del internado, sin embargo, lo primero de lo que menciona son las condiciones en que viven las niñas, del control total que ejercen las monjas, las jefas de

¹⁸ Lo entrevisté en septiembre de 2008.

grupo, las *ates* o monitoras de cada familia, en resumidas cuentas, de la acción de cada una de las niñas, quienes pronto se convierten en espías de las demás. Con todo ello, hace hincapié en el sistema de vigilancia y control que garantiza que un internado, con más de 3 000 alumnas, pueda funcionar ordenadamente.

El trabajo docente

No se quejó, de entrada, de las condiciones laborales como profesor, porque realmente necesitaba trabajar. En ese sentido, hizo un esfuerzo por cumplir con todo lo establecido. Acató las normas y, por su personalidad introvertida, su trato con los demás fue escaso, tal vez por eso duró más que muchos profesores que llegaban hasta los seis meses y después de diciembre ya no regresaban. Él volvió, pero justamente le tocó observar en los primeros meses de 2007 un movimiento inusual, un clima inestable del cual inevitablemente se tenía que hablar. Las niñas empezaron a faltar, tres, cuatro hasta diez. Después fueron más, y eso era realmente inusual, pues recuerda que cuando entró en 2006, sólo de cuando en cuando, faltaban algunas niñas. Unas veces porque estaban enfermas y otras porque estaban cumpliendo con la confesión o con algún evento religioso. Por lo menos, eso le decían las demás.

En una ocasión, en los primeros días de enero y hasta marzo, tuvo una alumna que dejó de asistir a clases y cuando volvió:

Estaba siempre con una cara de dolor, pues se había fracturado el brazo y no se había podido reponer, ella decía que porque no le daban medicamentos. La orden era que no se podía ir a descansar. Ignoro las razones, pero me parecía injusto.

Llegaron los exámenes y como pudo, la niña le dijo: “profesor he faltado y no sé nada de su clase, yo trato de poner atención pero no me concentro del dolor”, él sabiendo su situación y advirtiendo el clima de exigencias y de control de las madres le indicó que no podía demandarle igual que a sus compañeras, que sabía cómo era la escuela de exigente para un profesor, y cuánto también les demandan a las alumnas. Semanas después, esa alumna lo buscó desesperada, pidiéndole que la sacara de la escuela en la cajuela de su carro; ella lloraba. Valentín sabía que una situación como esa era imposible, pues no sólo peligraba ella, también él, de modo que no aceptó, mencionándole que era mejor que vinieran sus padres por ella. Desesperada, le confesó que no la dejaban, que la estaban martirizando.

Desde este escenario a Valentín le resultó imposible permanecer distante a lo que pasaba y empezó a observar con detenimiento, y se acercó a varios compañeros. Se decían muchas cosas:

Los profesores de sociales mencionaban que les censuraban algunos temas, que a diario les revisaban lo que iban a exponer en sus clases. A nosotros también —decía Valentín refiriéndose a las ciencias duras—, pero era menos hostil la cosa, quizá porque los temas no se prestaban tanto a la censura como los problemas sociales. No me gustó para nada, que no hubiera libertad de cátedra, o que no se permitiera tocar temas que a las niñas las hicieran pensar; por ejemplo, temas políticos y, por supuesto, ¡menos religiosos!

En esos meses se decía que las niñas empezaron a caer, enfermaron por cientos, había un clima muy tenso. Con una expresión dudosa Valentín menciona:

Se decían algunas cosas poco creíbles, porque no sé, no lo puedo creer, no puede ser [...] si son religiosas ¡Deben ser buenas! ¿Cómo puede ser que humillen a las alumnas, que las castiguen, que no les den atención médica? Bueno, yo recordé que a nosotros, de profesores, tampoco nos daban atención médica, que cada vez que alguien se sentía mal y se quería ir a su casa se tenía que aguantar; si no, te descontaban el día. Y la manera en que te traían todo el día sin descansar, pues creo que es por esa idea de que todo debe ser a base de sacrificios; pero yo creo que puede haber otra manera, sobre todo ¡justa! En el tema de la atención médica se decía que a las niñas les daban medicamentos coreanos para que no reglaran. Las maestras se empezaron a preocupar, pues las niñas les decían que, sin más, dejaban de reglar; además, les contaban que no les daban toallas sanitarias. Algunas compañeras empezaron a decir que todo eso debía cuestionarse. Lo que me pareció más terrible es que, se decía que explotaban a las niñas, haciéndolas trabajar en una maquila que había al fondo del plantel.

Percepción del malestar

Cuando pregunto concretamente a Valentín cuál es el problema central de las condiciones en las que ejercía su profesión, me responde:

Era tremendo pensar que realmente fuera cierto lo de la maquila, los castigos. Pero si no era cierto, la pregunta es: ¿Por qué tanto hermetismo, por qué tanta vigilancia? Eso es lo que más me afectó, la vigilancia, el control, ese sistema que utilizan para aislar a los profesores para que respondan como autómatas, que, desde mi perspectiva, se logra precisamente por la vigilancia y las pláticas sobre cómo llevar la enseñanza, con mucho control. Para los profesores creo que era tremendo. No sé cómo muchos... ¡yo mismo!, no lo advertí y lo permití. ¡Es un sistema total de prohibiciones que había que cuestionar! Pero, sin duda, lo

peor que me pareció fue el encierro total de las niñas. No tenían contacto con el exterior, pues sólo dos veces al año podían ir a sus casas; eso era como una cárcel o peor, porque ahí por lo menos sí les dan chance de visitas, de hablar por teléfono, de recibir cartas. Acá no, por eso las niñas buscaban la manera de que los profesores las ayudáramos a enviar cartas a sus padres ¡Eso es tremendo, emocionalmente afecta mucho! Por eso, aunque a mí no me corrieron, yo decidí irme en marzo del 2007.

Valentín se explica la epidemia de histeria como resultado de la disciplina y del control sobre los afectos en todas direcciones, y subraya que un elemento importante puede ser el miedo y la necesidad de un poco de libertad.

REFLEXIONES FINALES

El propósito de documentar lo que ocurre en los márgenes es, como se había dicho, una tarea añeja de la antropología. Por ello cobra sentido la mirada aplicada al internado Villa de las Niñas y a sus principales actores, los maestros y las alumnas. En la investigación realizada he propuesto analizar la expresión de la enfermedad como un proceso, que tiene su lógica explicativa y su significación social a partir del contexto local de encierro y disciplina, que aún supuestamente dentro de las normas exigidas por la SEP, constituye una práctica local —en los márgenes—, dado que el sistema educativo se pone en práctica a partir de estrategias de persuasión que garanticen la reproducción de un orden simbólico homologando los horizontes de significación en la comunidad, pero tomando en cuenta el sitio de cada actor. De esta manera, a los profesores se les exige siempre dar más de sí, con el único fin de controlar y disciplinar argumentando que deben brindar una enseñanza de calidad. A las alumnas se les inculca la idea de que la educación que reciben es de alta calidad y ésta debe ser aceptada sin cuestionamientos. Toda la ideología transmitida bajo procesos de sugestión y convencimiento va dirigida hacia la productividad, particularmente de disciplina y orden, para cumplir con el precepto católico de transmitir y enseñar el evangelio a partir de la obediencia y el control de su población. Aunque podría cuestionar la infracción que esto conlleva toda vez que se supone que la educación debe ser laica y gratuita, el verdadero interés por mostrar este escenario está en la posibilidad de contar con elementos para descifrar cómo ocurre el deterioro de la salud de los docentes.

Dado que la antropología es la disciplina encargada de repensar críticamente la hegemonía desde los márgenes y cuya tarea ha sido precisamente dar voz a los marginados de las estructuras políticas y económicas, mi afán en esta investigación ha sido develar las causas y los procesos que de algu-

na manera se encontraban confinados por los muros de concreto e ideológicos. Mostrar las experiencias de deterioro de la salud de los profesores, en este caso, y de las niñas enfermas de trastorno psicogénico, significa romper el silencio, expresar, develar, mostrar lo que está indicando el ausentismo y la rotación de personal en el internado así como la fluctuación en la matrícula del mismo.

El trabajo docente es más que una prestación de servicios, es, como se ha visto tradicionalmente, una profesión noble, una vocación de entrega y de alto compromiso social. Sin embargo, en la actualidad hay un vaciamiento de esos valores y de su significado profesional cuyas exigencias actuales van de la mano con la devaluación que han hecho de ella las autoridades, los alumnos y los padres de familia. El caso que hemos visto de los profesores de Villa de las Niñas muestra cómo ese proceso de descrédito de la profesión se utiliza para exigir más y docilizar tanto a los profesores como a las alumnas, en busca de una enseñanza perfectamente delimitada en los márgenes de la religión católica que además busca la excelencia.

En este proceso de disciplinamiento lo que se deja ver a través de las diferentes narraciones es que los profesores tienen interés de colaborar y de participar con entrega desde una línea moral; es decir, asumiendo que su labor también es altruista, como lo dicta el internado. Sin embargo podemos ver algunos cambios en el tránsito de su ejercicio, ya que la satisfacción que les proporciona su trabajo se ve empañada por los ritmos, la vigilancia, las exigencias laborales y las condiciones de opresión que observan en la vida cotidiana de las internas. Se puede decir que, tal como lo hacen los estudios del *burnout*, los resultados de este estudio subrayan también cómo la pérdida de energía y el cansancio físico en los participantes dan paso al agotamiento emocional, dibujando también el proceso de despersonalización, la carencia de logros y pérdida de interés para obtener satisfacción de las tareas realizadas, cuestiones todas que están claramente asociadas a un contexto de extrema vigilancia y control que, en definitiva, merma la estabilidad física y emocional de los participantes. Incluso en el caso de Honorio, quien abiertamente acepta el sistema del internado, su opción de buscar otro empleo, también pudiera asociarse con el agotamiento profesional, como una estrategia para afrontar el problema, tal como lo han destacado otros autores [Ortiz y Arias, 2008]. Aunque de manera sintética, debido al espacio con el que se cuenta, los resultados que aquí se plantean permiten visibilizar las causas y el proceso que subyace al malestar docente, y con ello se contribuye a la discusión metodológica del problema del *burnout*.

BIBLIOGRAFÍA

Camacho, Carmen y Fernando Arias

2006 "El agotamiento profesional y el sentimiento de ineficiencia como predictores del compromiso afectivo, la satisfacción con el trabajo y la salud de los profesores", en *Ponencia presentada en el Primer Foro de las Américas en Investigación sobre Factores Psicosociales Estrés y Salud Mental en el Trabajo*, Cuernavaca, Morelos.

Cornejo, Rodrigo

2009 "Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile", en *Educación Social, Campinas*, mayo/ago, vol. 30, núm. 107, pp. 409-426.

Cuenca, Ricardo, Eduardo Fabara, Jorge Kohen, Manuel Parra, Lucía Rodríguez y Fernando Tomasina

2005 "Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay", en *Monografía en Internet*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO; [ref. 3 de Enero de 2006]. Disponible en Web: <http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/articles-101035_informe.pdf>

Escalona, Evelin

2006 "Prevalencia de síntomas de alteraciones de la voz y condiciones de trabajo en docentes de escuela primaria: Aragua-Venezuela", en *Salud de los Trabajadores*, vol. 14, núm. 2, dic., pp. 31-54, ISSN 1315-0138.

Foucault, Michael

1978 *La microfísica del poder*, España, Ediciones La Piqueta.

Goffman, Irving

1994 *Internados. Ensayos sobre situación social de enfermos mentales*, Amorrortu.

Maslach, Christina, Wilmar Schaufeli y Michael Leiter

2001 "Job Burnout", en *Annual Review of psychology*, vol. 52, núm. 1, p. 397.

Moreno, Bernardo, Eva Garrosa, Ana Maria Benevides-Pereira y Macarena Gálvez

2003 "Estudios transculturales del burnout: Los estudios transculturales Brasil-España", en *Revista Colombiana de Psicología*, núm. 12, pp. 9-18.

Moriana, Juan Antonio y Javier Herruzo

2004 "Estrés y burnout en profesores", en *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Asociación Española de Psicología Conductual (ed.), Granada, España, sep., vol. 4, núm. 3, pp. 597-621.

Ortiz, Juan Antonio y Fernando Arias

2008 "Factores psicosociales de agotamiento profesional (síndrome de burnout) en profesionales de la salud y la educación en el occidente de México", en Jesús Felipe Uribe Prado (ed.), *Psicología de la salud ocupacional en México*, UNAM, pp. 87-119, ISBN 978-607-2-00152-7.

Pando, Manuel, Darío Bermúdez, Carolina Aranda, Jesús Pérez, Eduardo Flores y Gilberto Arellano

2003 "Prevalencia de estrés y burnout en los trabajadores de la salud en un hospital ambulatorio". Disponible en Web: <http://www.uv.mx/psycisalud/Psycisalud%2013_1/numero_13_1/estress.html>

Ramírez, Josefina

- 2009a "Los efectos del poder en el cuerpo. Explicación sociocultural de la epidemia de la histeria ocurrida a cientos de de adolescentes internadas en una institución religiosa en México", en *Lasa 2009 XXVIII International Congress Rethinking inequalities*. Río de Janeiro. Disponible en Web: <<http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-apers/lasa2009/files/RamirezVelazquezJosefina.pdf>>
- 2009b "Sebastián. El deseo de contar. Historia de vida de ex alumno de Villa de las Niñas", en el Archivo del proyecto de investigación "El trastorno psicogénico como lenguaje del cuerpo. Explicación socio-antropológica de la realidad vivida en Villa de las Niñas en Chalco, Estado de México", INAH-ENAH.
- 2010a "El desarrollo de una antropología física crítica y la generación de antropólogos físicos situados", en *Memoria del Primer Congreso Nacional de Antropología Social y Etnología de México*, México, Rectoría de la UAM.
- 2010b *El estrés como metáfora. Estudio antropológico con un grupo de operadoras telefónicas*, México, INAH-Conaculta, Colección Científica, núm. 558, 426 pp.

Unda, Sara y Jorge Sandoval

- 2006 "Burnout en docentes de diferentes niveles del sistema educativo", en Ponencia presentada en el *V Congreso Nacional AMET. Trabajo y reconstrucción: Los Retos del Nuevo Siglo*, Morelos, México.

Uribe, Jesús Felipe

- 2006 "La Escala Mexicana de Desgaste Ocupacional (Emedo): estudio exploratorio de un instrumento de burnout para mexicanos", en Ponencia presentada en el *Primer Foro de las Américas en Investigación sobre Factores Psicosociales Estrés y Salud Mental en el Trabajo*, Cuernavaca, Morelos.

