

Vínculos

Sociología, análisis y opinión

Año 7 ■ Núm. 13, Marzo-Agosto 2026

Mercantilización del saber académico

Revista semestral del Departamento de Sociología / División de Estudios Políticos y Sociales Centro
Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad de Guadalajara

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Mtra. Karla Alejandrina Planter Pérez, RECTORA GENERAL

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea, VICERRECTOR EJECUTIVO

Mtro. César Antonio Barba Delgadillo, SECRETARIO GENERAL

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Lic. Dulce María Zúñiga Chávez, RECTORA

Dra. Patricia Córdova Abundis, SECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Abril Ashanty Ambriz Cárdenas, JEFA DE LA UNIDAD DE APOYO EDITORIAL

DIVISIÓN DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

Mtro. José Alberto Galarza Villaseñor, DIRECTOR

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Dra. Andrea Celeste Razón Gutiérrez, JEFA DE DEPARTAMENTO

Vínculos. Sociología, análisis y opinión, Año 7, Núm. 13, Marzo-Agosto 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Sociología de la División de Estudios Políticos y Sociales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Av. José Parres Arias, 150, San José del Bajío. Edificio F, tercer piso, C.P. 45132. Zapopan, Jalisco, México. Teléfono: 333819-3300, ext. 23354. Correo electrónico: revistavinculos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Torres Guillén. Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2020-032417322500-203, ISSN: 3061-7103 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Diseño a cargo de Prometeo Editores, S.A. de C.V. Libertad #1457, Colonia Americana, C.P. 44160, Guadalajara Jalisco. Este número se publicó en marzo de 2026 y está disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/index.htm> <http://www.vinculossociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSao>

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Vínculos. Sociología, análisis y opinión está incluida en los catálogos de revistas Latindex, LatinRev y Biblat/CLASE



Vínculos

Sociología, análisis y opinión

Año 7 ■ Núm. 13, Marzo-Agosto 2026

CONTENIDO

7 Editorial

Investigación y debate

Del caso Sokal a Corchado, bibliometría, autoría y publicación de artículos en la academia, ¿un modelo de control o un sistema del cual abusar?

11 **Uriel Pineda Carranza**

Reflexiones sobre el sistema de producción y evaluación académica, hacia una perspectiva crítica del modelo imperante

39 **Francisco Tapia Velázquez**

Más allá del estudiante-cliente: cocreación de valor como reconfiguración del ecosistema de servicio de la educación superior frente a la mercantilización

Moisés Rubén Zamora Ramos

Norma Arely Zúñiga Espinosa

Suemi Lima Vargas

57 **Irma Hernández Aranda**

El sufrimiento social en el trabajo docente. Dinámicas de reconocimiento y desprecio en la educación secundaria

77 **Manuel Alejandro Muñoz Jazo**

Escritos de frontera

Los roles de género en la alimentación familiar de mujeres universitarias rurales

Odet Lorena Alvarado Rodríguez

Adriana Rodríguez Barraza

113 **Lorenzo Mariano Juárez**

Reciclaje en la colonia San José Río Verde en Guadalajara, Jalisco, México. Una actividad económica sustentable

143 **Coral Berenice Martínez Pantoja**

Lecturas

Islam y democracia: Más allá de su compatibilidad

165 **Erman Iván Carrasco Núñez**

Reseñas

De Monroe a Trump Del 'expansionismo estadounidense temprano' al 'imperialismo tardío'

219 **Emiliano Espinosa Martínez**

231 Criterios editoriales

EL SUFRIMIENTO SOCIAL EN EL TRABAJO DOCENTE. DINÁMICAS DE RECONOCIMIENTO Y DESPRECIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

DOI: <https://doi.org/10.32870/vsao.v7i13.7757>

Recibido: 05/01/2026

Aceptado: 02/02/2026

MANUEL ALEJANDRO MUÑOZ JAZO¹

Resumen

Este artículo analiza la experiencia del trabajo docente en educación secundaria desde una perspectiva normativa basada en la teoría del reconocimiento. A partir de un estudio cualitativo sustentado en entrevistas en profundidad con docentes de los sistemas público y privado, se examinan las dinámicas de reconocimiento y desprecio que atraviesan su experiencia laboral y que dan lugar a formas específicas de sufrimiento social. Los resultados muestran que las y los docentes enfrentan procesos sistemáticos de invisibilización del trabajo real, pérdida de autonomía profesional, reconocimiento ideológico, desprestigio de la profesión y menosprecio a la salud y a la vida, así como prácticas de evaluación que son vividas como dispositivos de deshumanización y agravio moral. Estas experiencias expresan conflictos normativos profundos que afectan el autorrespeto, la autoestima y la autoconfianza de los sujetos.

-
1. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de Michoacán, A. C., maestro en Gestión y Desarrollo Social y licenciado en Sociología por la Universidad de Guadalajara. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3435-4512>

Palabras clave: trabajo docente, sufrimiento social, reconocimiento, desprecio

Abstract

This article analyzes the experience of teaching work in secondary education from a normative perspective grounded in the theory of recognition. Based on a qualitative study using in-depth interviews with teachers from both public and private education systems, it examines the dynamics of recognition and disrespect that permeate their work experience and give rise to specific forms of social suffering. The findings show that teachers face systematic processes of invisibilization of real work, loss of professional autonomy, ideological recognition, devaluation of the profession, and disregard for health and life, as well as evaluation practices experienced as devices of dehumanization and moral injury. These experiences reveal deep normative conflicts that affect subjects' self-respect, self-esteem, and self-confidence.

Keywords: *teaching work, social suffering, recognition, disrespect*

Introducción

En las últimas décadas, el trabajo docente ha sido objeto de profundas transformaciones derivadas de cambios institucionales, reformas educativas y reconfiguraciones en la organización del trabajo escolar. Dichos procesos han modificado no solo las condiciones materiales en las que las y los docentes desarrollan su labor, sino también los modos en que su trabajo es valorado socialmente y reconocido por las instituciones educativas, la comunidad escolar y la sociedad en general. En este contexto, múltiples investigaciones han señalado un aumento del malestar docente, del desgaste profesional y de diversas formas de sufrimiento asociadas al ejercicio de la docencia, particularmente en los niveles de educación básica.

Este artículo se propone analizar el sufrimiento social en el trabajo docente a partir de las dinámicas de reconocimiento y desprecio que

atravesan la experiencia laboral de profesoras y profesores de educación secundaria. El argumento central sostiene que una parte significativa del malestar docente no puede comprenderse únicamente como resultado de condiciones laborales adversas o de exigencias técnicas crecientes, sino que está estrechamente vinculada con agravios morales que vulneran las expectativas normativas de reconocimiento que los sujetos depositan en su trabajo y en las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, el trabajo no es concebido únicamente como una actividad instrumental orientada a la obtención de ingresos, sino como un espacio central para la autorrealización, la construcción de identidad y el desarrollo de la autoestima, el autorrespeto y la autoconfianza. Cuando las instituciones educativas bloquean de manera sistemática el acceso a formas legítimas de reconocimiento —ya sea mediante prácticas de invisibilización, exclusión, desvalorización o imposición de criterios ajenos al trabajo real—, el resultado es la producción de experiencias de desprecio que se expresan como sufrimiento social.

El análisis se apoya en la teoría del reconocimiento, particularmente en los aportes de Axel Honneth (1997), y dialoga con desarrollos posteriores que han extendido este marco al estudio del trabajo, como los planteamientos de Hermann Kocyba (2011), Stephan Voswinkel (2015)², Christophe Dejours (2015), y más recientemente Stecher y Guerra (2021). Asimismo, se retoman elementos de la sociología de la experiencia de François Dubet (2010) para comprender las tensiones entre oficio, rol y personalidad que estructuran la experiencia docente contemporánea.

Empíricamente, el artículo se basa en un conjunto de entrevistas en profundidad realizadas a docentes de educación secundaria de los sistemas público y privado, quienes narran sus trayectorias laborales, condiciones de trabajo y vivencias en torno al reconocimiento institucional, la evaluación, la autonomía profesional y el sentido de su labor. A partir de este material, se identifican diversas formas de desprecio

2. La traducción de todas las citas textuales que aparecen en el artículo sobre los textos de Kocyba (2011) y Voswinkel (2015) son propias.

que afectan distintas dimensiones de la personalidad y que permiten dar cuenta del sufrimiento social que atraviesa la experiencia docente.

El aporte principal del artículo consiste en mostrar cómo el sufrimiento docente puede ser interpretado como un conflicto normativo entre las expectativas de reconocimiento de las y los docentes y las prácticas institucionales que organizan el trabajo educativo. Desde esta lectura, se busca contribuir a la discusión sobre las condiciones morales del trabajo docente y sobre aquello que las instituciones educativas deberían garantizar para que el trabajo pueda ser vivido como valioso, digno y socialmente significativo.

Metodología

El artículo se inscribe en un enfoque cualitativo orientado a la comprensión de la experiencia subjetiva del trabajo docente. La estrategia metodológica utilizada fue la entrevista en profundidad, entendida como una herramienta privilegiada para reconstruir las narraciones mediante las cuales las y los docentes otorgan sentido a su trayectoria laboral, a las condiciones en las que desarrollan su trabajo y a las relaciones que establecen con la institución educativa.

El corpus empírico está conformado por entrevistas realizadas a docentes de educación secundaria que laboran en el sistema público y privado. Las entrevistas se llevaron a cabo en dos momentos distintos, correspondientes a los años 2016 y 2021, lo que permitió recuperar experiencias situadas en contextos institucionales diferenciados, incluyendo el periodo de implementación de la reforma educativa de 2013 y el contexto posterior a la reforma de 2019, así como las condiciones excepcionales derivadas de la pandemia por COVID-19.

Las y los participantes presentan diversidad en términos de edad, género, tipo de contrato, función desempeñada (docentes frente a grupo, coordinadores, directivos) y adscripción institucional. Esta heterogeneidad permitió contrastar experiencias y poner en evidencia regularidades en las dinámicas de reconocimiento y desprecio más allá de trayectorias individuales particulares.

Las entrevistas fueron analizadas mediante un proceso de codificación temática, orientado por el marco teórico del reconocimiento. En una primera fase se identificaron núcleos problemáticos vinculados con las tensiones entre oficio, rol y personalidad. Posteriormente, estos núcleos fueron analizados a la luz de las distintas esferas y formas de reconocimiento —amor, respeto y estima—, así como de sus extensiones en el ámbito laboral, tales como la apreciación, la admiración y el reconocimiento del acto mismo del trabajo. Este procedimiento permitió construir categorías analíticas que hacen visible la presencia de experiencias morales de desprecio y sus efectos sobre la identidad y el bienestar de las y los docentes.

Reconocimiento, trabajo y sufrimiento social

Identificar el sufrimiento social en el trabajo implica analizar la experiencia laboral a partir de un enfoque teórico que permita dar cuenta del conflicto normativo que subyace a las problemáticas que enfrentan quienes trabajan. En este sentido, la teoría del reconocimiento desarrollada por Axel Honneth (1997) constituye un marco particularmente pertinente, en tanto concibe el sufrimiento no como una reacción subjetiva individual, sino como el resultado de relaciones sociales que vulneran expectativas normativas legítimas.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento no es un complemento moral deseable ni una gratificación simbólica contingente, sino una condición intersubjetiva necesaria para el desarrollo de la personalidad. Honneth (1997) sostiene que la autonomía y la autorrealización de los individuos dependen de que estos sean reconocidos socialmente en tres dimensiones fundamentales: como sujetos con necesidades afectivas, como personas portadoras de los mismos derechos que los demás y como individuos con capacidades y habilidades particulares que contribuyen al desarrollo social. En función de estas esferas, los sujetos pueden desarrollar autoconfianza en las relaciones de amor, autorrespeto en las relaciones de derecho y autoestima en las relaciones de solidaridad.

Esta distinción permite comprender que la ausencia de reconocimiento en alguna de estas esferas no produce únicamente insatisfacción o frustración, sino formas específicas de desprecio que dañan dimensiones centrales de la personalidad. El desprecio, en este marco, no es una percepción subjetiva exagerada, sino una experiencia moralmente relevante que puede ser analizada a partir de criterios normativos socialmente compartidos.

Si bien estas formas de reconocimiento atraviesan la vida social en su conjunto, en la esfera del trabajo adquiere un peso particular la expectativa de reconocimiento-estima, ya que es mediante el trabajo que los sujetos ponen en juego sus capacidades y habilidades individuales para aportar a la cooperación social. A cambio, esperan ser valorados positivamente por dichas contribuciones. No obstante, esto no implica que las formas de reconocimiento-amor y reconocimiento-respeto estén ausentes del ámbito laboral. Como señala Honneth (1997), la autoconfianza constituye una condición para el desarrollo posterior del autorrespeto y la autoestima, de modo que en los espacios de trabajo las expectativas de reconocimiento se presentan de manera articulada y no aislada.

Precisamente por ello, Hermann Kocyba advierte que, en las investigaciones sobre el trabajo, es fundamental distinguir analíticamente entre las distintas formas de reconocimiento. Mientras la estima es una forma gradual y comparativa, vinculada a los méritos y rendimientos individuales, el respeto constituye una atribución categórica, independiente de los logros particulares: “El reconocimiento en el caso del respeto y los derechos significa un respeto igual para todos, no una evaluación comparativa o una clasificación jerárquica” (Kocyba, 2011, p. 245).

Así, en la esfera económica, la estima buscada no es de carácter moral, sino que se refiere a la valoración de la contribución instrumental que una persona realiza al proceso de cooperación social: “la estima que se busca en la esfera económica no es la estima moral sino la estima por nuestra contribución a la cooperación social, ser valorados por

nuestro valor instrumental como alguien que hace un buen trabajo” (Kocyba, 2011, p. 245). Sin embargo, ambas formas de reconocimiento se encuentran estrechamente ligadas, ya que no es posible visibilizar las contribuciones de quien no es previamente reconocido como persona digna de respeto. Como señala el propio autor: “Las actuaciones no pueden hacerse visibles, no pueden atribuirse a alguien que no es socialmente visible como persona de respeto” (Kocyba, 2011, p. 245).

Este planteamiento conduce a una cuestión central para el análisis del sufrimiento social: ¿cómo se hace visible la estima en el trabajo? ¿Cuáles son los indicadores a través de los cuales los sujetos pueden evaluar si su trabajo es valorado positivamente por otros? La respuesta a estas preguntas resulta clave, ya que permite identificar los puntos de referencia normativos desde los cuales los trabajadores juzgan si sus expectativas de reconocimiento están siendo satisfechas o vulneradas.

Kocyba (2011) señala que el rendimiento laboral no se sostiene únicamente mediante incentivos monetarios —salarios, primas o prestaciones—, sino también a través de incentivos no monetarios como elogios, reconocimientos simbólicos o premios. A diferencia de las relaciones afectivas, donde la distinción entre dinero y reconocimiento resulta normativamente relevante, en el ámbito del trabajo ambas dimensiones se encuentran estrechamente articuladas:

Queremos un buen trabajo que esté bien pagado y que nos ofrezca oportunidades de autorrealización y de ganarnos la aprobación de los demás. [...] El dinero no puede compensar totalmente la desestima social, pero expresar reconocimiento queda defectuoso si nos negamos a pagar por el trabajo realizado (Kocyba, 2011, p. 236).

Desde esta perspectiva, el dinero no funciona únicamente como medio de intercambio económico, sino también como símbolo social de validación de la estima. Por ello, cuando las demandas de reconocimiento son sistemáticamente rechazadas en un ámbito determinado de la vida económica, se producen sentimientos de injusticia y agravio

moral que no pueden ser reducidos a insatisfacción individual (Kocyba, 2011). El autor identifica así una “paradoja del reconocimiento” en el capitalismo contemporáneo: mientras las formas tradicionales de reconocimiento se erosionan, se incrementan las demandas de reconocimiento en la esfera económica. La reorganización del trabajo — caracterizada por la erosión de jerarquías estables y el predominio de mecanismos de mercado— ha debilitado los órdenes de estima previamente institucionalizados, desplazando el reconocimiento hacia formas monetarias y evaluativas.

En los trabajos de servicio, como la docencia, este problema se intensifica debido a la ausencia de un producto material claramente identificable. En estos contextos, la visibilidad se convierte en un elemento central del reconocimiento. No obstante, como advierte Kocyba, el problema no reside únicamente en ser visibles o invisibles, sino en la posibilidad de participar en la definición de cuándo y cómo se es visible: “El aspecto crucial aquí es que no estamos en posición de decidir si queremos que nuestro trabajo se vea o no. Este es el punto de todas las quejas sobre la falta de respeto basada en la ignorancia y la no percepción” (Kocyba, 2011, p. 251). No poder intervenir en esta decisión constituye un agravio a la autonomía profesional y a la dignidad de quienes trabajan, y se traduce en experiencias de desprecio que afectan la autoestima y el sentido del trabajo.

Formas de reconocimiento laboral: apreciación, admiración y reconocimiento del acto de trabajo

A partir de estos desarrollos, resulta necesario profundizar en las formas específicas que adopta la estima en el trabajo. En este sentido, Stephan Voswinkel (2015) propone distinguir entre dos modos de reconocimiento-estima: la apreciación y la admiración. La apreciación remite a una forma no competitiva de reconocimiento, asociada a la gratitud por las contribuciones cotidianas realizadas en un marco de pertenencia colectiva. La admiración, en cambio, se expresa de manera jerárquica y se orienta hacia logros excepcionales o resultados sobresalientes. Ambas

formas son relevantes para los sujetos, como señala el autor: “Cuando se consiguen resultados especiales, uno quiere que se le reconozca por ello, pero también quiere que se le reconozca cuando los resultados obtenidos son normales o cuando las actividades realizadas son importantes para el conjunto” (Voswinkel, 2015, p. 106).

El problema surge cuando la estima se expresa exclusivamente bajo la forma de la admiración. En el tránsito del fordismo al posfordismo, la lógica del reconocimiento ha tendido a privilegiar el éxito individual y los logros extraordinarios, desplazando la apreciación del trabajo ordinario, pero socialmente necesario. Como advierte Voswinkel (2015), en estos contextos la mayoría de los trabajadores difícilmente accede a resultados por encima de la media, lo que genera frustración y sentimientos de desprecio. Finalmente, diversos autores han señalado que incluso esta ampliación del reconocimiento-estima resulta insuficiente si no se considera una dimensión adicional: el reconocimiento del acto mismo del trabajo. Christophe Dejours (2015), así como Antonio Stecher y Rodrigo Guerra (2021), subrayan que los trabajadores esperan ser reconocidos no solo por los resultados, sino por el esfuerzo físico, cognitivo y emocional desplegado para cubrir la brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real:

Los individuos esperan ser valorados por el esfuerzo, inteligencia y creatividad desplegada en la actividad misma del trabajar [...] cuando esta brecha no es reconocida, el trabajar puede llevar a la destrucción del balance psíquico del individuo, socavando su identidad y su salud mental (Stecher y Guerra, 2021, p. 73).

En una línea similar, Dejours (2015) distingue entre el juicio de utilidad, que confiere estatus dentro de la organización, y el juicio de belleza, emitido por los pares y fundamental para la pertenencia a un colectivo de trabajo. Este último resulta especialmente relevante para la autorrealización, ya que solo puede ser otorgado por quienes conocen el trabajo desde dentro. Desde este conjunto de aportes teóricos,

el sufrimiento social en el trabajo puede ser comprendido como el resultado de agravios morales sistemáticos que bloquean el acceso a formas legítimas de reconocimiento. En este sentido, el desprecio no remite a quejas individuales, sino a daños normativamente relevantes que afectan la relación de los sujetos consigo mismos y con su trabajo. Estas herramientas conceptuales permiten, en el siguiente apartado, analizar la experiencia de trabajo de las y los docentes de educación secundaria y dar cuenta del conflicto normativo que atraviesa su sufrimiento social.

La experiencia del trabajo docente: tensiones entre oficio, rol y personalidad

Para analizar cómo estas dinámicas de reconocimiento y desprecio se manifiestan en la docencia, resulta útil retomar la sociología de la experiencia propuesta por François Dubet (2010; 2013), particularmente su distinción entre oficio, rol y personalidad. Estas dimensiones permiten reconstruir la manera en que las y los docentes viven su trabajo y enfrentan las tensiones que emergen en el espacio institucional.

En las narraciones de las y los docentes entrevistados, el trabajo aparece inicialmente concebido como un oficio, es decir, como una actividad profesional especializada mediante la cual se obtiene un ingreso económico y se transmite un conjunto de saberes y conocimientos a los alumnos. Desde esta lógica, el trabajo docente se inscribe en una racionalidad estratégica donde el esfuerzo y la competencia deberían traducirse en beneficios materiales y simbólicos. Sin embargo, el desarrollo del oficio se ve constantemente obstaculizado por las condiciones institucionales. La falta de recursos materiales, la precariedad de los espacios escolares, la asignación de funciones ajenas a la docencia y la sobrecarga administrativa emergen como factores que dificultan la realización plena del trabajo. Estas carencias no solo afectan la eficacia del proceso educativo, sino que introducen una primera forma de desprecio al impedir que el oficio se despliegue en condiciones dignas.

El rol institucional, que debería proporcionar legitimidad, autoridad y respaldo a la labor docente, aparece debilitado en la experiencia de las y los entrevistados. Las decisiones pedagógicas y organizativas suelen tomarse sin considerar su experiencia y conocimientos, lo que genera sentimientos de exclusión y pérdida de autonomía profesional. En este contexto, el rol deja de funcionar como mediador entre el individuo y la institución y se convierte en un espacio de conflicto que erosiona el autorrespeto.

Ante estas tensiones, la personalidad adquiere un peso central. Son las y los docentes quienes deben compensar, con su implicación personal, las deficiencias institucionales para garantizar el desarrollo mínimo del trabajo y preservar el sentido de su actividad. No obstante, esta sobreexigencia tiene límites. Cuando el esfuerzo personal no es reconocido, o cuando se traduce en desgaste físico y emocional, la personalidad se ve directamente afectada, dando lugar a experiencias de sufrimiento que impactan la autoconfianza y la autoestima.

Desde esta perspectiva, el trabajo docente puede ser entendido como una experiencia de permanente puesta a prueba, en la que el equilibrio entre oficio, rol y personalidad se encuentra fragilizado. A partir de este marco, el análisis empírico permite identificar de manera precisa las distintas formas de desprecio que atraviesan la experiencia laboral de las y los docentes de educación secundaria y que constituyen el núcleo del sufrimiento social analizado en este artículo.

Dinámicas de desprecio en la experiencia del trabajo docente

El análisis de las entrevistas permite identificar un conjunto de dinámicas de desprecio que atraviesan de manera sistemática la experiencia laboral de las y los docentes de educación secundaria. Estas dinámicas no se expresan como episodios aislados, sino como prácticas institucionales recurrentes que afectan distintas dimensiones del reconocimiento y que, en su conjunto, configuran experiencias de sufrimiento social.

El rol y el desamparo de la institución

Este primer bloque empírico analiza las dinámicas de desprecio que se configuran en torno al rol docente y a la pertenencia institucional, mostrando cómo el reconocimiento en el trabajo se juega, en primer lugar, en el acceso a condiciones mínimas de estabilidad, inclusión y respaldo jurídico. A partir de las narraciones docentes, se examina, por un lado, la tensión entre estar “dentro o fuera” de la institución, donde la estabilidad contractual aparece como una forma básica de reconocimiento que diferencia de manera marcada a los sistemas público y privado. Por otro, se aborda la ambivalencia del reconocimiento simbólico, evidenciando cómo ciertas expresiones de estima pueden generar satisfacción personal sin traducirse en garantías materiales, operando como formas de reconocimiento ideológico (Honneth, 2006). Finalmente, se analiza la indefinición y desplazamiento del rol profesional mediante la asignación de funciones ajenas a la docencia, práctica que erosiona la identidad gremial y debilita el autorrespeto.

¿Dentro o fuera de la institución? Uno de los primeros ejes en los que se expresa el desprecio institucional en la experiencia docente se vincula con el rol y con la posibilidad de ser reconocido como parte legítima de la institución educativa. En las narraciones de las y los docentes, esta pertenencia aparece estrechamente asociada a la estabilidad laboral, entendida no sólo como una condición económica, sino como una forma básica de reconocimiento jurídico que otorga seguridad y respaldo institucional.

En el caso del sistema público, la estabilidad contractual es valorada como un elemento que permite sostener la vida personal y familiar, incluso en contextos de crisis. Así lo expresa un docente al referirse al trabajo como anclaje frente a la incertidumbre: *“tengo mi estabilidad, tengo mi trabajo y si no estoy aquí qué voy a hacer”* (E1:P36MSo2021)³.

3. La codificación de las entrevistas es la siguiente:

E01 o E1: = Número de entrevista;

P = Profesor/a; **C** = Coordinador/a; **D** = Director/a; **I** = Supervisor/a;

36 = Edad; **M** = Masculino; **F** = Femenino;

Esta estabilidad no se reduce al salario, sino que funciona como un reconocimiento que confirma la pertenencia institucional.

La experiencia contrasta de manera marcada con la de quienes laboran en instituciones privadas, cuyas trayectorias aparecen atravesadas por la interrupción constante y la ausencia de continuidad. Una docente relata esta precariedad como rasgo estructural de su trayectoria profesional: *“nunca he durado... los trabajos han sido buenos, pero nunca ha sido largo”* (E9:P32FSp2021). Esta situación no corresponde a casos individuales, sino a un contexto de flexibilización laboral que altera los patrones de reconocimiento previamente estabilizados.

Desde el punto de vista normativo, la diferencia no radica en el contenido del trabajo —que es prácticamente el mismo—, sino en el estatus jurídico. Mientras las y los docentes del sistema público acceden a un reconocimiento-respeto garantizado por contratos indefinidos y prestaciones —*“son seguridades como empleada que te debe de dar una institución”* (E3:P41FS02021)—, en el sector privado este reconocimiento se ve sistemáticamente interrumpido por la temporalidad contractual.

A esta desigualdad se suma la diferencia salarial. Los ingresos del sistema público son, en promedio, significativamente mayores debido al acceso a prestaciones (Santibañez, 2002), lo que refuerza una desigualdad en términos de reconocimiento-estima, dado que el salario funciona también como expresión simbólica del valor social del trabajo. Sin embargo, incluso en el sistema público, los salarios resultan insuficientes, obligando a muchos docentes a trabajar en varias escuelas para alcanzar cierta estabilidad económica: *“tienes que trabajar en dos o tres escuelas... para salir adelante”* (E1:P36MS02021).

Más allá de las diferencias económicas, lo que resulta central es que, mientras en el sistema público la relación contractual tiende a incluir a las y los docentes dentro de la institución, en el sistema pri-

So = Sistema Público; sp = Sistema Privado;

2016 o 2021 = Año en que se recabó la entrevista;

Ejemplo: (E1:P36MS02021) = Entrevista 1: Profesor de 36 años masculino perteneciente al sistema público, recabada en el año 2021

vado los contratos temporales operan como un mecanismo de exclusión, recordando de manera recurrente que no se forma parte plena del colectivo institucional. Esta exclusión se expresa de forma extrema cuando, tras años de trabajo, la institución deja de reconocer a quienes ya no pueden cumplir con las exigencias laborales. Una docente relata haber presenciado despidos de colegas con décadas de antigüedad tras enfermar: *“te dicen las gracias... después de 20 años trabajando ahí”* (E3:P41FS02021).

En este contexto, no resulta extraño que algunos docentes que inician su trayectoria en instituciones privadas busquen incorporarse al sistema público como estrategia para acceder a estabilidad y reconocimiento: *“la tirada fue... entrarle a la Secretaría de Educación Pública”* (E3:P41FS02021).

En suma, la pregunta por estar “dentro o fuera” de la institución no es meramente administrativa, sino profundamente normativa. La estabilidad contractual y el reconocimiento jurídico configuran una condición básica para que el rol docente pueda ser vivido como legítimo. Cuando esta condición se ve negada o interrumpida, se producen experiencias de exclusión que afectan el autorrespeto y constituyen una de las primeras fuentes del sufrimiento social en la experiencia docente.

Reconocimiento ideológico y satisfacción personal. La precariedad y la inestabilidad contractual en el sistema privado no implican necesariamente que todas las y los docentes vivan su experiencia laboral exclusivamente en términos de desventaja o agravio. De manera paradójica, algunas narraciones muestran que, aun bajo condiciones contractuales flexibles y salarios bajos, ciertos docentes experimentan formas intensas de reconocimiento, particularmente asociadas a la estima y a la valoración simbólica de su trabajo.

Este es el caso de una profesora que ha laborado tanto en el sistema público como en el privado y que señala que es en este último donde ha sentido un mayor reconocimiento institucional. En su testimonio, el reconocimiento aparece vinculado a la visibilidad del trabajo, a la

posibilidad de participar en proyectos y a la validación explícita de su esfuerzo profesional:

en una escuela particular te motivan, te incentivan... a lo mejor no es tan bien pagada, pero el reconocimiento que te dan como persona te da más que la parte económica [...] que te reconozcan que lo que estoy haciendo está impactando... es muy gratificante para el alma (E8:P-57FSp2021).

El reconocimiento al que alude la docente no corresponde al plano del respeto jurídico ni a mejoras materiales, sino a una forma de reconocimiento-estima, estrechamente asociada al aprecio por el esfuerzo, la iniciativa y el compromiso personal. En este sentido, la satisfacción que describe se vincula con el hecho de que su trabajo sea visible y valorado por superiores y colegas, aun cuando ella misma reconoce que dicho reconocimiento carece de un respaldo material concreto: *“eso no me va a dar más dinero ni más estrellitas, pero te hace sentir bien decir ‘estoy haciendo bien mi trabajo’ [...] que el colegio diga ‘te apoyamos’, pues dices ‘qué bueno’, porque es algo que te llena” (E8:P57FSp2021).*

Este testimonio permite apreciar la importancia que tiene el reconocimiento simbólico para el bienestar subjetivo de las personas. Sin embargo, al mismo tiempo, revela su ambigüedad normativa. Tal como advierte Axel Honneth (2006), cuando el reconocimiento se limita a expresiones verbales o gestos simbólicos sin traducirse en derechos, garantías o mejoras materiales, puede operar como una forma de reconocimiento ideológico. Este tipo de reconocimiento no fortalece la autonomía del sujeto, sino que tiende a legitimar relaciones de dominación al generar conformidad y compromiso sin modificar las condiciones estructurales del trabajo.

En el testimonio citado, esta dimensión se hace visible cuando la docente reconoce que el esfuerzo adicional y el crecimiento profesional que la institución promueve terminan beneficiando directamente a la organización: *“al fin y al cabo lo acabas aplicando en el mismo colegio”*

(E8:P57FSp2021). El reconocimiento simbólico funciona así como un mecanismo de motivación que estimula una mayor implicación subjetiva sin que ello implique una redistribución material del valor producido.

Desde esta perspectiva, Honneth sostiene que el reconocimiento institucional no puede agotarse en “formas de modales o maneras de conducta”, sino que debe traducirse en disposiciones jurídicas, representaciones políticas y distribuciones materiales (Honneth, 2006, p. 147). Cuando esto no ocurre, el reconocimiento, aun cuando genere satisfacción personal momentánea, puede convertirse en una fuente latente de sufrimiento social, al sostener expectativas de valoración que no encuentran un correlato efectivo en las condiciones laborales.

En suma, este subapartado muestra que el reconocimiento simbólico puede producir bienestar subjetivo y satisfacción personal, pero también evidencia su carácter ambivalente. Cuando se presenta de manera desvinculada de garantías institucionales y mejoras materiales, el reconocimiento-estima corre el riesgo de operar como un dispositivo ideológico que, lejos de contrarrestar el desprecio estructural, contribuye a su reproducción.

¿Quién soy en la institución? Otra forma en la que se expresa el desprecio institucional en la experiencia docente se vincula con la indefinición y desplazamiento del rol profesional. Diversas narraciones dan cuenta de prácticas institucionales en las que a las y los docentes se les asignan funciones distintas a aquellas estipuladas en su contrato, lo que genera confusión respecto a su lugar dentro de la institución y debilita su identidad profesional.

Un docente relata que, al inicio de su incorporación, fue desplazado de su función principal para atender tareas técnicas y administrativas ajenas a la docencia: *“al principio me asignaron ayudarlo a un maestro con sus grupos [...] entonces yo me encargué de esos temas técnicos, que no podían sacar su correo, que no podían entrar”* (E1:P36MSo2021).

Situaciones similares aparecen en otros testimonios, donde el rol docente es sustituido de manera recurrente por funciones de prefec-

tura, apoyo administrativo o suplencia ocasional: *“me he quedado más con cuestiones de prefectura o de apoyo a la dirección [...] estoy ahí como de comodín”* (E2:P46MS02021). Estas prácticas no solo representan una violación del contrato de trabajo, sino que implican una forma de cosificación, en tanto las y los docentes son tratados como recursos flexibles que la institución puede movilizar según sus necesidades inmediatas.

Desde un punto de vista normativo, la asignación sistemática de funciones ajenas al oficio docente opera como un mecanismo de exclusión simbólica. Al apartarlos del quehacer propio de un profesional especializado, estas prácticas erosionan la identidad gremial y debilitan el reconocimiento del rol docente como una función socialmente definida y valorada. El trabajo deja de estar claramente delimitado y el sujeto pierde referencias estables para responder a la pregunta por su lugar dentro de la institución.

La consecuencia de esta indefinición es que se dificulta aún más el acceso al reconocimiento por parte de alumnos, colegas o superiores. Al no quedar claro qué función cumple el docente ni cuál es el valor específico de su trabajo, se produce un cuestionamiento sobre el sentido y la importancia de la actividad realizada, lo que afecta directamente la autoestima profesional. En este contexto, la pregunta “¿quién soy en la institución?” deja de ser retórica y se convierte en una experiencia vivida de desvalorización, que contribuye al sufrimiento social al dañar la relación del sujeto consigo mismo y con su trabajo.

El oficio y la desvalorización del trabajo

Este segundo bloque empírico analiza las dinámicas de desprecio que se configuran en torno al oficio docente, mostrando cómo la desvalorización del trabajo se produce a través de la invisibilización del esfuerzo real, la pérdida de autonomía profesional y la emergencia de conflictos éticos que afectan el sentido mismo de la actividad laboral. En primer lugar, se examina la invisibilidad del trabajo, particularmente relevante en un oficio de servicios, donde una parte sustantiva del esfuerzo

se destina a crear condiciones materiales, pedagógicas y administrativas que no suelen ser reconocidas ni evaluadas, dando lugar al desprecio del acto mismo de trabajar. En segundo término, se aborda la pérdida de autonomía y la degradación del oficio, evidenciando cómo la exclusión sistemática de las y los docentes de la toma de decisiones educativas y la deslegitimación de su saber profesional lesionan el autorrespeto y la autoestima. Finalmente, se analiza el sufrimiento ético en el trabajo, que emerge cuando las prácticas institucionales obligan a actuar en contra de los valores profesionales —como el mérito y la justicia pedagógica—, generando una experiencia de traición moral que afecta la identidad y el sentido del trabajo, y que, desde una perspectiva normativa, constituye una forma específica de sufrimiento social.

Invisibilidad del trabajo. Como se mostró en el apartado anterior, la valoración que la institución realiza del trabajo docente constituye un elemento central en las expectativas de reconocimiento de las y los docentes. En este marco, la visibilidad del trabajo se vuelve un problema clave, particularmente en un oficio que, como la docencia, se inscribe en el sector de los servicios y se caracteriza por la inmaterialidad de su producto.

Las narraciones docentes dan cuenta de condiciones de trabajo deficientes, marcadas por la falta de espacios adecuados y de materiales suficientes para el desarrollo de las clases. Estas carencias no solo obstaculizan el ejercicio del oficio, sino que incrementan la carga de trabajo invisible, pues una parte significativa del esfuerzo docente se orienta a crear las condiciones mínimas para poder trabajar. Como señala Hermann Kocyba (2011), en los trabajos de servicio resulta especialmente difícil identificar el producto del trabajo, lo que complica su reconocimiento social. En este contexto, las malas condiciones de trabajo profundizan dicha invisibilidad, ya que el esfuerzo invertido en “hacer posible” la clase no suele ser considerado por quienes evalúan el desempeño.

Una docente describe con claridad esta situación al relatar las estrategias que debía desplegar ante la precariedad de los recursos dis-

ponibles: *“no tenía un aula especial... la tele estaba muy vieja... la única aula de cómputo tenía computadoras obsoletas... como eran muchos alumnos yo tenía que dividirlos, era doble trabajo, doble planeación”* (E05:P33FS02016).

A esta dimensión se suma el trabajo realizado fuera del horario laboral, particularmente las actividades de planeación, revisión y evaluación, que no reciben retribución ni material ni simbólica: *“hay trabajo que no se paga... el trabajo que te llevas y haces en tu casa no se paga”* (E6:P33MS02021). Este trabajo, generalmente invisible por realizarse fuera de la jornada formal, implica una inversión cotidiana de varias horas, como lo expresa otro docente: *“mi rutina es llegar a la casa y trabajar dos o tres horas... porque cada semana hay que entregar planeaciones”* (E06:P57MS02016).

Un tercer conjunto de actividades que contribuyen a la invisibilización del trabajo docente corresponde al exceso de tareas administrativas, percibidas por las y los docentes como inútiles, repetitivas y carentes de sentido. Tal como señala Stephan Voswinkel (2015), este tipo de tareas no suele figurar claramente en las descripciones de puesto y el esfuerzo que requieren tampoco resulta visible. Los testimonios aluden a esta sobrecarga administrativa: *“entregar planeaciones a tres escuelas... todas las cuestiones administrativas”* (E6:P33MS02021); *“se llenan un montón de formatos que no estamos seguros que sirvan para algo”* (E06:P57MS02016).

Lo distintivo de estas actividades no es únicamente su invisibilidad, sino el hecho de que su función principal parece ser visibilizar el trabajo de los superiores, más que el de quienes las realizan. Como señalan los propios docentes: *“nos piden documentos para que ellos tengan en el expediente que sí se hizo”* (E1:P36MS02021); *“nada más para que el director diga ‘sí estamos haciendo algo’”* (E4:P29FS02021). Esto confirma el señalamiento de Voswinkel (2015) respecto a que la visibilidad del trabajo y su potencial de reconocimiento constituyen un asunto de poder.

A partir de las narraciones, es posible distinguir entre dos tipos de trabajo invisibilizado. Por un lado, aquellas actividades necesarias

para la realización de la clase —planeación, evaluación, preparación de materiales—, cuya invisibilización conlleva un desprecio al acto mismo del trabajo, es decir, una negación del trabajo real (Dejours, 2015). Por otro lado, aquellas actividades administrativas que, además de invisibilizadas, carecen de sentido para los propios docentes y generan la experiencia de realizar un trabajo que “no sirve para nada”: “*voy a llenar esto, pero no sirve de nada, ¿para qué me pides eso?*” (E1:P36MSo2021).

Mientras que en el primer caso se afecta el reconocimiento del esfuerzo y la competencia desplegados en el trabajo real, en el segundo se produce una pérdida de sentido del trabajo (Honneth, 2008). Esta pérdida vulnera uno de los principios normativos del trabajo en las sociedades modernas, según el cual el trabajo debería ser “rico en calidad y sentido” (p. 62), y obstaculiza la obtención de reconocimiento al dificultar que otros —y los propios sujetos— puedan identificar aquello que se aporta a la cooperación social.

En conjunto, la invisibilización sistemática del trabajo docente constituye una fuente central de desvalorización del oficio y un componente clave del sufrimiento social, en tanto bloquea el reconocimiento tanto del acto de trabajar como del sentido social de la actividad realizada.

Pérdida de autonomía y degradación del oficio. Otra dimensión central de la desvalorización del trabajo docente se expresa en la pérdida de autonomía profesional, derivada de prácticas institucionales recurrentes que excluyen a las y los docentes de la toma de decisiones relacionadas con lo educativo. En las narraciones, esta exclusión aparece como una fuente persistente de desgaste, en tanto se ignoran sistemáticamente sus opiniones, sugerencias y conocimientos sobre las necesidades reales de las escuelas y de los alumnos.

Estas prácticas se manifiestan en distintos niveles. En el ámbito cotidiano del aula, algunos docentes señalan la imposibilidad de implementar propuestas pedagógicas propias: “*yo siempre quise hacer un*

aula interactiva... y no les interesaba” (E6:P33MSo2021). En el plano del trabajo colectivo, la autonomía aparece limitada por lineamientos rígidos que reducen los espacios de deliberación: *“ustedes pueden hacer el CTE como quieran, pero tienen que empezar con esto, seguir con esto y terminar con esto”* (E02:D63FS02016). Finalmente, en el nivel de la política educativa, las decisiones son percibidas como ajenas a la experiencia escolar: *“normalmente esas guías las idea alguien que está detrás de un escritorio... y ahí nos tienes a todos vueltos locos”* (E03:C50MSo2016).

Los reclamos frente a estas situaciones se articulan en torno a una experiencia común: ser ignorados y no tomados en cuenta. Expresiones como *“somos muy ignorados”* (E4:P29FS02021), *“no toma en cuenta las necesidades del docente”* (E03:C50MSo2016) o *“me siento poco escuchada”* (E5:P36FS02021) evidencian que la pérdida de autonomía no se vive únicamente como un problema organizativo, sino como una forma de desprecio que afecta el reconocimiento-respeto.

Como señala Richard Sennett (2018), la autonomía no consiste en una acción individual aislada, sino en una relación que reconoce la alteridad y la igualdad del otro. Cuando las instituciones desconocen que hay aspectos del trabajo docente que solo pueden ser comprendidos desde la experiencia práctica, se rompe esta relación y se socavan las bases normativas del oficio.

Esta forma de desprecio se vuelve particularmente evidente en el mandato institucional de acreditar a todos los alumnos, independientemente del seguimiento pedagógico realizado. Ante esta exigencia, las y los docentes expresan su inconformidad por la negación de su experiencia y saber profesional: *“si no van a tomar en cuenta nuestro registro... entonces ¿pa’ qué nos cansamos?”* (E3:P41FS02021); *“al final del año los aprueban, entonces mejor no hago nada”* (E03:C50MSo2016).

Más allá del desgaste operativo, lo que aquí se pone en juego es un cuestionamiento profundo a la competencia profesional del docente. Al ignorar su criterio —aun cuando se les exige documentar procesos, aplicar estrategias y dar seguimiento detallado—, la institución los trata como incapaces de juzgar adecuadamente su propio trabajo. El uso de

expresiones cargadas de indignación en las narraciones da cuenta del sentimiento de desprecio que esto genera: *“a veces la secretaria piensa que somos estupiditos... me aviento planes, leyes, documentos... y me dicen que ponga un número y que no importe lo demás”* (E3:P41FS02021).

Este tipo de prácticas lesiona dos dimensiones centrales de la identidad. Por un lado, al ser tratados como sujetos incapaces de deliberar racionalmente, se vulnera el autorrespeto. Por otro, al desconocer sus saberes especializados y su criterio profesional, se daña la autoestima, afectando la valoración que los propios docentes hacen de su trabajo. Como señala un profesor, estas dinámicas no solo desmotivan, sino que devalúan el oficio mismo: *“no me desmotiva que los pasen, siento que devalúa la profesión... tu labor como docente se devalúa muchísimo”* (E7:P42MSp2021).

En conjunto, la pérdida de autonomía profesional no constituye un simple malestar organizativo, sino una forma de desprecio que degrada el oficio docente, erosiona la identidad profesional y contribuye de manera decisiva al sufrimiento social en la experiencia del trabajo educativo.

Sufrimiento ético en el trabajo. La degradación del oficio docente se profundiza cuando determinadas prácticas institucionales entran en conflicto directo con los principios normativos que estructuran la ética profesional. Entre ellas, la exigencia de acreditar por igual a todos los alumnos, independientemente de su desempeño, constituye una fuente central de agravio moral, en tanto vulnera el principio del mérito, uno de los pilares sobre los que se sostiene la práctica docente.

Si bien se concibe que todos los alumnos son en principio iguales, las y los docentes recurren al mérito para distinguirlos según sus esfuerzos individuales y asignar una calificación que consideran justa, basada en el desempeño real. Cuando este criterio es anulado por mandato institucional, el trabajo pierde sentido y el esfuerzo pedagógico se ve desvalorizado. Un docente expresa esta experiencia al señalar que, al aprobar a estudiantes que no cumplieron con los requisitos mí-

nimos, todo su trabajo queda invalidado: *“todo mi trabajo que hice con los demás se ve devaluado... ¿de qué sirve que tú planearas, tuvieras estrategias, material, si al final no se tomó en cuenta?”* (E7:P42MSp2021).

Esta situación no solo afecta la relación con los alumnos, sino que genera una profunda tensión moral en los propios docentes. Siguiendo a Christophe Dejours (2015), este tipo de experiencias puede dar lugar a lo que denomina sufrimiento ético, entendido como el sufrimiento que surge cuando los sujetos se ven obligados a traicionar los valores en los que creen para poder seguir trabajando. Una docente lo expresa con claridad al referirse al daño que, a su juicio, se produce al otorgar calificaciones que no corresponden al aprendizaje real: *“estás regalando una calificación que no lo vale... es un daño lo que estamos haciendo, un daño irreversible”* (E5:P36FS02021).

La noción de “daño irreversible” remite no solo al perjuicio individual, sino a una afectación más amplia. Al hacer creer a los alumnos que han adquirido conocimientos o habilidades que en realidad no poseen, se les engaña respecto a su propio proceso formativo y, al mismo tiempo, se contribuye a producir individuos que carecen de las competencias necesarias para aportar al conjunto social. En términos de Dejours (2015), esta situación impide que el trabajo docente acceda al nivel más elevado de sublimación del sufrimiento: “el vínculo entre el trabajo ordinario y la cultura, que supone poner el trabajo al servicio tanto del crecimiento subjetivo individual como del desarrollo colectivo” (p. 65).

Ante esta tensión ética, algunos docentes desarrollan estrategias defensivas para aminorar el agravio moral, aun cuando el resultado administrativo sea inmodificable. Una docente relata cómo, pese a la instrucción de no reprobar, optaba por comunicar a los alumnos la insuficiencia de su desempeño como forma de sostener su posicionamiento ético: *“a la hora de subir calificaciones ponles el 6, no tengo problema, pero yo necesito que sepan que se tenían que esforzar”* (E9:P32FSp2021).

Aunque estas acciones no alteran el desenlace institucional, permiten a las y los docentes marcar un límite moral, desaprobando una

práctica que consideran dañina para los alumnos, perjudicial para la sociedad y profundamente agravante para su identidad profesional. En este sentido, el sufrimiento ético no se reduce a un malestar subjetivo, sino que expresa un conflicto normativo que compromete el sentido del trabajo, la coherencia moral del sujeto y su posibilidad de reconocimiento, constituyéndose así en una forma central de sufrimiento social en la experiencia docente.

La personalidad y el deterioro de la identidad

Este tercer bloque empírico analiza cómo las dinámicas de desprecio que atraviesan el trabajo docente no solo degradan el oficio, sino que impactan directamente en la personalidad y la identidad de las y los docentes, afectando dimensiones básicas de su relación consigo mismos. En primer lugar, se examina el menosprecio a la salud y a la vida, particularmente visible durante el contexto de la pandemia, donde las narraciones dan cuenta de experiencias de abandono institucional, deshumanización y humillación que vulneran la autoconfianza y la integridad física y emocional. En segundo término, se aborda el reconocimiento y el desprecio en los procesos de evaluación, mostrando cómo estos dispositivos, lejos de operar exclusivamente como mecanismos de reconocimiento institucionalizado, son vividos como prácticas que invisibilizan el trabajo real, ponen en duda la competencia profesional y dañan el autorrespeto y la autoestima, tanto en el marco de la Reforma de 2013 como en la de 2019. Finalmente, se analiza el deterioro de la profesión y la identidad docente, evidenciando un proceso de estigmatización social del magisterio que, como señalan las y los docentes, se intensificó en el contexto de las reformas educativas recientes y que produce un agravio moral profundo al impedir que el trabajo pueda ser vivido como socialmente valioso y digno.

Menosprecio a la salud y la vida. En las narraciones docentes emergen con fuerza experiencias de desprecio que afectan directamente la personalidad de los sujetos, particularmente en relación con la salud

mental, la salud física y la vida misma. Durante el contexto en que se realizaron las entrevistas —marcado por la pandemia—, perder la vida era una posibilidad real, lo que agudizó la expectativa de que las autoridades educativas priorizaran la protección de la comunidad escolar. Sin embargo, para las y los docentes, esto no ocurrió así.

Expresiones como *“no les importan sus trabajadores”* o *“somos insignificantes ante la sociedad”* (E5:P36FS02021; E6:P33MS02021) dan cuenta de un sentimiento profundo de abandono institucional. Este sentimiento se vio reforzado por la falta de insumos y medidas para salvaguardar la salud: *“la secretaria de educación tampoco mandaba los insumos para cuidar la integridad de la comunidad educativa”* (E6:P33MS02021).

La situación también evidenció un desprecio hacia la salud mental, que las y los docentes perciben como meramente discursivo. Aunque se les pidió expresar cómo se sentían, no existieron acciones concretas de apoyo: *“se queda en el puro discurso... hablas mucho de lo que sientes, pero no hay una propuesta de cómo mejorar las cosas”* (E4:P29FS02021). Un caso extremo lo ilustra un docente que, al declarar una crisis grave en un diagnóstico institucional, no recibió ninguna respuesta: *“les escribí que tenía un cuchillo en el cuello... y no pasó nada”* (E2:P46MS02021).

A ello se suma la falta de empatía frente a las condiciones personales de salud y a los riesgos que el trabajo implicaba para sus familias: *“imagínate que yo traigo el virus a casa... ¿cuál salud mental?”* (E6:P33MS02021); *“¿Secretaría es empática conmigo cuando le digo que tengo lupus?”* (E5:P36FS02021). Esta incongruencia resulta aún más significativa cuando, paralelamente, se les exige a los docentes ser empáticos con los alumnos.

En el fondo, lo que se denuncia es un proceso de deshumanización institucional. Las y los docentes expresan sentirse tratados como números —*“un numerito más”*— o como sujetos obligados únicamente a obedecer —*“somos soldados de la educación”* (E5:P36FS02021; E6:P33MS02021). Esta experiencia coincide con lo que señala Avishai Margalit:

La esencia de la humillación es tratar a los seres humanos como no humanos. Sostener que las personas son tratadas como animales, objetos o máquinas son formas aceptadas de decir que están siendo tratadas como no humanas. La burocracia nos da una nueva forma de expresarlo: tratar a las personas como números o formularios (Margalit, 2010, p. 172).

Es importante distinguir entre el desprecio institucional, producido por mecanismos impersonales, y el desprecio interpersonal, derivado del trato humillante de actores concretos. Un ejemplo de este último se observa cuando una docente relata la reacción de su director ante la asignación de horas adicionales: “¿cómo se las dieron a usted si usted está enferma?” (E5:P36FS02021). Mientras el primer caso despersonaliza, el segundo “mira a través” del otro, reduciéndolo a su función productiva.

Más allá del contexto pandémico, las narraciones muestran que el trabajo docente compromete de manera cotidiana la salud física y emocional. Un profesor vincula el desgaste corporal con el control del grupo y la acumulación de tensiones: “me empecé a enfermar... de los corajes que me hacía pasar” (E1:P36MS02021). A esto se suma la percepción de indefensión, al no contar con mecanismos institucionales para enfrentar conflictos con alumnos o familias: “cada quien se defiende como puede” (E1:P36MS02021).

Ante esta ausencia de protección institucional, las y los docentes recurren a estrategias individuales para sostener el trabajo: desde la confrontación simbólica para imponer autoridad, hasta la flexibilización extrema de los objetivos pedagógicos para evitar conflictos y preservar el empleo. Sin embargo, cuando la responsabilidad de generar condiciones mínimas de trabajo recae exclusivamente en la personalidad del docente, se incrementa el riesgo de padecimientos como estrés, ansiedad o depresión y se hace visible la falta de condiciones institucionales seguras y dignas.

En conjunto, el menosprecio a la salud y a la vida no constituye un malestar circunstancial, sino una forma profunda de desprecio que

daña la relación del sujeto consigo mismo. Al vulnerar la integridad física y emocional de las y los docentes, estas prácticas contribuyen de manera decisiva al deterioro de la identidad y al sufrimiento social en la experiencia del trabajo educativo.

Reconocimiento y desprecio en los procesos de evaluación. En el sistema público, los procesos de promoción (a horas adicionales, horizontal y vertical) se presentan como mecanismos institucionalizados de reconocimiento: permiten mejorar ingresos o acceder a puestos directivos y, en principio, recompensan formación, experiencia y esfuerzos extra. En este sentido, la evaluación no es solo un procedimiento administrativo, sino un dispositivo que define cómo se reconoce el trabajo docente y qué se considera valioso en él. Por ello, en la experiencia de las y los docentes, los procesos evaluativos se convierten en un espacio privilegiado para observar tensiones normativas: qué criterios se juzgan “justos”, cuáles producen agravio y por qué la evaluación puede vivirse como desprecio.

De manera general, la Reforma de 2013 vinculó la evaluación con el ingreso, la promoción, el reconocimiento y, especialmente, con la permanencia. En cambio, la Reforma de 2019 desligó la permanencia del empleo, aunque mantuvo concursos y mecanismos de promoción con criterios multifactoriales. En ambas, sin embargo, la evaluación se vivió como un dispositivo que tiende a invisibilizar el trabajo real y a poner en duda la calidad moral y profesional del magisterio.

Reforma 2013: amenaza, desconfianza y cosificación. En las narraciones, la evaluación del desempeño durante la Reforma de 2013 aparece marcada por el miedo, la incertidumbre y la amenaza. Una docente resume la experiencia colectiva en una secuencia de afectos que se repite entre entrevistados: “*miedo... amenazados... incertidumbre... cansado, estresante... tedioso*” (E5:P36FS02021). El núcleo del agravio no fue la evaluación como práctica —los docentes describen trayectorias previas de formación y evaluación constante—, sino el carácter punitivo,

es decir, la asociación entre evaluación y castigo laboral: “*si no pasas... adiós, te vas*” (E05:P33FS02016). En palabras de la misma docente, se contraponen una evaluación “formadora” a una evaluación “castigadora”, que no busca mejorar sino sancionar.

Desde la experiencia, este dispositivo se vive como desprecio porque reduce el trabajo docente a resultados estandarizados, desconoce contextos y condiciones concretas y, sobre todo, trata a los sujetos como piezas sustituibles. La crítica también apunta a las condiciones del proceso: aviso con poco tiempo, jornadas extensas y contextos adversos, lo que refuerza la percepción de trato deshumanizante. Una maestra relata haber realizado el examen en condiciones de salud críticas por temor a perder el seguro médico: “*me estaban poniendo quimioterapias... el miedo era que me quitaran el seguro... me presenté un día después de la quimio... me tuve que salir a vomitar... ‘no nos interesa, usted tiene que venir’*” (E5:P-36FS02021). Aquí, la evaluación opera como un mecanismo de coerción: el empleo (y con ello la posibilidad de tratamiento) queda subordinado a un procedimiento que no contempla la vulnerabilidad humana. En este sentido, la evaluación se transforma en “puño de hierro”: obliga a someterse incluso a costa de la integridad física.

No es casual que en algunas narraciones aparezca incluso el tema de la muerte asociada al estrés del proceso: “*un maestro... era tanto su estrés... se murió*” (E6:P33MS02021); “*una maestra murió de un paro cardíaco... de tanta tensión*” (E02:D63FS02016). Lo central aquí no es probar causalidad, sino evidenciar el tipo de violencia que los docentes perciben: el Estado, que debería garantizar condiciones de integridad, es experimentado como un poder que amenaza y desestabiliza. En términos del reconocimiento, el proceso pone en duda el autorrespeto (al tratarlos como incapaces de participar en los criterios que rigen su profesión), la autoestima (al desvalorizar su trabajo y responsabilizarlos de la crisis educativa) y la autoconfianza (al someterlos a ansiedad extrema).

Reforma 2019: alivio parcial y persistencia del agravio. Con la Reforma de 2019, el magisterio vivió un alivio importante al desligarse la

permanencia del empleo. Un docente lo expresa con claridad: *“qué bueno que lo quitaron... era mucho estrés... podían perder su trabajo”* (E6:P33MSo2021). Sin embargo, para varios entrevistados el cambio fue parcial: *“prácticamente es lo mismo, copiaron y pegaron”* (E6:P33MSo2021). El desprecio ya no se experimenta principalmente como amenaza de expulsión, sino como un conjunto de mecanismos que vuelven los procesos inaccesibles y opacos, produciendo frustración y desgaste.

En las narraciones, un primer foco de crítica es la exclusión por razones administrativas o por errores imputables a la propia institución: rechazos por documentos mal elaborados o enviados tarde por la Secretaría, cambios de fechas, falta de información y ausencia de explicación. Los docentes describen la experiencia como un monitoreo permanente sin certezas: *“nadie te dice nada... las fechas las están cambiando”* (E3:P41FSO2021); *“nomás decía ‘formato incompleto’... y ya me hicieron para atrás”* (E6:P33MSO2021); *“no te dicen un por qué”* (E4:P29FSO2021). La consecuencia es un sentimiento de arbitrariedad que erosiona la expectativa de justicia meritocrática: *“me enoja... ya estoy harto de estos procesos”* (E6:P33MSO2021).

Un segundo foco es la crítica a evaluaciones que no captan el trabajo real: pruebas memorísticas, preguntas confusas o fuera de contexto. Los docentes señalan: *“literal, de memoria”* (E6:P33MSO2021); *“muy memorístico en vez de analítico”* (E4:P29FSO2021); *“las 4 respuestas pueden ser posibles... no sabemos qué evalúan”* (E3:P41FSO2021); *“muy fuera de contexto... educación especial”* (E5:P36FSO2021). En términos del trabajo, esta estandarización borra las particularidades de los contextos escolares y desconoce la inteligencia práctica que permite sostener la docencia cotidiana (Dejours, 2015). Por ello, la evaluación produce extrañeza y duda sobre el propio desempeño, incluso cuando se considera que se trabaja bien: *“¡ya sé que estoy pendejo, pero dime cómo se me quita, ayúdame!”* (E6:P33MSO2021).

En suma, en ambos periodos la evaluación se constituye como desprecio cuando deja de operar como reconocimiento y se vuelve un dispositivo que deshumaniza, invisibiliza el trabajo real, niega saberes

profesionales y genera arbitrariedad. En el marco de este artículo, lo relevante no es reconstruir los modelos de evaluación, sino mostrar que, en la experiencia docente, estos procesos dañan dimensiones centrales de la identidad: afectan el autorrespeto (trato como incapaces), la autoestima (desvalorización del oficio) y la autoconfianza (ansiedad, duda y desgaste), convirtiéndose así en un componente decisivo del sufrimiento social.

Profesión deteriorada, identidad dañada. Producto de las dinámicas analizadas en los apartados anteriores, una de las ofensas que con mayor fuerza aparece en las narraciones docentes es la percepción de que su profesión ha sido profundamente desvalorizada. De manera recurrente, las y los docentes expresan que el trabajo docente ya no cuenta con el prestigio social que “antes” tenía y que, tanto por parte de los estudiantes, de las familias como de la sociedad en general, no reciben el reconocimiento que consideran merecer.

Este sentimiento se expresa, en primer lugar, en la relación cotidiana con los estudiantes y sus familias. Desde el lamento por el desinterés de los alumnos —“*ay, estos no valoran nada*” (E1:P36MSo2021)— hasta el menosprecio por parte de madres y padres de familia que reducen la función escolar al cuidado y no a la formación: “*la secundaria también es una gran guardería*” (E1:P36MSo2021); “*ya los mandan para que les cuiden al niño un rato*” (E6:P33MSo2021). En estas expresiones, el trabajo docente aparece degradado simbólicamente al ser equiparado con tareas de vigilancia o cuidado, lo que afecta directamente la estima social asociada al oficio.

Si bien algunos profesores reconocen que este tipo de quejas “siempre han existido”, también señalan que en los últimos años se han intensificado. Esta percepción puede comprenderse a la luz de los cambios en el programa institucional de la escuela descritos por François Dubet (2007): el desplazamiento de principios trascendentes por criterios utilitarios, el fin del santuario escolar y la apertura de la institución a la crítica pública. En este nuevo contexto, la autoridad simbólica

del docente se debilita y la escuela deja de ser un espacio protegido por valores socialmente compartidos.

No obstante, en las narraciones aparece con claridad que la desvalorización de la profesión no se explica únicamente por transformaciones estructurales de largo plazo. Las y los docentes identifican un punto de quiebre en el marco de la Reforma Educativa de 2013, cuando, desde su experiencia, el Estado emprendió una campaña de desprestigio contra el magisterio para legitimar los cambios impulsados. Así lo expresa un profesor al referirse al periodo: *“nos tiraron, nos hicieron y nos dijeron de todo... nos hicieron añicos”* (E6:P33MSo2021). En este relato, el desprestigio no es percibido como un efecto colateral, sino como una estrategia deliberada que impactó directamente en la imagen social del docente.

Las consecuencias de este proceso se hacen visibles en el trato cotidiano que reciben por parte de la comunidad educativa. Algunas maestras narran interacciones cargadas de desdén por parte de madres y padres de familia: *“llegan y me ven, me barren... ‘ay, ¿usted es la maestra?’”* (E5:P36FSO2021). Estas experiencias refuerzan la percepción de que el desprecio institucional ha sido interiorizado socialmente, erosionando la legitimidad del rol docente ante los ojos de otros actores.

A ello se suma que la profesión docente aparece como poco atractiva tanto en términos económicos como simbólicos. *“Ustedes ganan muy poquito”*, recuerda una maestra que le dijeron (E05:P33FSO2016), mientras otro profesor señala que ni siquiera los propios alumnos consideran deseable convertirse en docentes debido al estrés y desgaste que observan en sus maestros (E1:P36MSO2021). De este modo, la desvalorización no solo afecta a quienes hoy ejercen la docencia, sino que compromete la transmisión intergeneracional del oficio.

En conjunto, las narraciones permiten identificar un proceso de estigmatización de la profesión docente que va más allá de un problema de imagen pública. Se trata de un agravio moral que vulnera las condiciones intersubjetivas necesarias para que el trabajo pueda ser vivido como valioso y socialmente significativo. Como señala Göran Therborn

(2015), la estigmatización opera como “un marcador de exclusión que confiere a quienes están fuera ofensas culturales de difícil cicatrización” (p. 67). En este sentido, el desprecio hacia la profesión docente no solo deteriora su estatus social, sino que afecta directamente la identidad de quienes la ejercen, impidiéndoles reconocerse a sí mismos como sujetos valiosos para la sociedad y produciendo una experiencia persistente de sufrimiento social.

Conclusiones

El análisis desarrollado en este artículo permite sostener que las experiencias narradas por las y los docentes de educación secundaria no pueden comprenderse únicamente como malestares laborales, inconformidades organizativas o quejas individuales frente a condiciones adversas de trabajo. A la luz del enfoque normativo del reconocimiento, dichas experiencias remiten a agravios morales sistemáticos que lesionan dimensiones fundamentales de la personalidad y dan lugar a formas específicas de sufrimiento social.

En primer lugar, el análisis del rol docente y el desamparo institucional mostró que la estabilidad contractual y el reconocimiento jurídico operan como condiciones mínimas para la pertenencia institucional. Cuando estas condiciones se ven interrumpidas —como ocurre de manera recurrente en el sistema privado— o se tornan frágiles incluso en el sistema público, se producen experiencias de exclusión que dañan el autorrespeto. La posibilidad de estar “dentro” o “fuera” de la institución no es, por tanto, una cuestión administrativa, sino una frontera moral que define quién es reconocido como miembro legítimo del colectivo laboral y quién queda expuesto a la precariedad y al abandono. Asimismo, el análisis evidenció la ambivalencia del reconocimiento simbólico cuando este se presenta de forma desvinculada de garantías materiales, funcionando como reconocimiento ideológico que puede generar satisfacción subjetiva momentánea sin modificar las relaciones estructurales de desigualdad.

En segundo lugar, el examen del oficio y la desvalorización del trabajo permitió identificar que una de las principales fuentes de agravio se encuentra en la invisibilización sistemática del trabajo real. En un oficio de servicios como la docencia, donde el producto es inmaterial, la falta de reconocimiento del esfuerzo cotidiano —planeación, evaluación, trabajo emocional y administrativo— constituye un desprecio al acto mismo de trabajar. A ello se suma la pérdida de autonomía profesional, expresada en la exclusión de las y los docentes de la toma de decisiones educativas y en la deslegitimación de su saber experto. Estas dinámicas no solo degradan el oficio, sino que lesionan la autoestima al poner en duda la competencia profesional y el valor social de la actividad docente.

Un hallazgo particularmente relevante es la presencia de sufrimiento ético, que emerge cuando las prácticas institucionales obligan a actuar en contra de los valores profesionales, como ocurre con el mandato de acreditar a todos los alumnos independientemente de su desempeño. En estos casos, las y los docentes experimentan el trabajo como un espacio de contradicción moral, donde sostener el empleo implica traicionar principios que consideran fundamentales para la formación de los estudiantes y para su propia identidad profesional. Este conflicto no solo produce desgaste emocional, sino que bloquea la posibilidad de reconocer el trabajo como socialmente valioso y moralmente legítimo.

En tercer lugar, el análisis de la personalidad y el deterioro de la identidad mostró que las dinámicas de desprecio no se limitan al plano del trabajo, sino que afectan directamente la integridad física, emocional y simbólica de las y los docentes. El menosprecio a la salud y a la vida, particularmente visible durante el contexto de la pandemia, reveló formas de deshumanización institucional que trataron a los sujetos como números, recursos o piezas reemplazables, configurando experiencias de humillación en el sentido propuesto por Avishai Margalit (2010). Asimismo, los procesos de evaluación, tanto en la Reforma de 2013 como en la de 2019, se vivieron como dispositivos que invisibili-

zan el trabajo real, generan arbitrariedad y erosionan la autoconfianza, aun cuando ya no amenacen directamente la permanencia laboral.

Finalmente, el deterioro del prestigio de la profesión docente aparece como un fenómeno transversal que articula las distintas formas de desprecio analizadas. Las narraciones dan cuenta de un proceso de estigmatización que se intensificó en el marco de las reformas educativas recientes y que fue interiorizado socialmente, afectando la manera en que estudiantes, familias y la sociedad en general se relacionan con el magisterio. Este proceso no solo daña la imagen pública de la profesión, sino que constituye un agravio existencial que impide a las y los docentes reconocerse a sí mismos como sujetos valiosos para la sociedad.

En suma, los hallazgos de este estudio permiten afirmar que el trabajo docente se ha convertido, para amplios sectores del magisterio, en un espacio donde se concentran múltiples formas de desprecio que afectan el autorrespeto, la autoestima y la autoconfianza. Desde la teoría del reconocimiento, estas experiencias no pueden ser reducidas a problemas de gestión o a fallas individuales, sino que deben ser comprendidas como expresiones de conflictos normativos más profundos sobre qué trabajo se valora, cómo se reconoce y qué tipo de sujetos produce la institución educativa. Reconocer estas dinámicas constituye un paso indispensable para pensar políticas y prácticas que no solo mejoren las condiciones laborales, sino que restituyan las bases morales necesarias para que el trabajo docente pueda ser vivido como digno, significativo y socialmente valioso.

Bibliografía

- Dejours, Christophe (2015). *El sufrimiento en el trabajo*. Argentina: Topia Editorial
- Dubet, François (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.

- _____ (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial complutense. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- _____ (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- _____ (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 35, 129-150.
- _____ (2008). Trabajo y reconocimiento: un intento de redefinición. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, vol. 8 (1), 46-67.
- Kocyba, Hermann (2011). Recognition, Cooperation and the Moral Presuppositions of Capitalist Organization of Work. *Analyse & Kritik*, 235-259.
- Margalit, Avishai (2010). *La sociedad decente*. Paidós
- Santibáñez, Lucrecia M. (2002). ¿Están mal pagados los maestros en México? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* XXXII (2), 9-14.
- Sennett, Richard (2018). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual* Anagrama.
- Stecher, Antonio y Guerra, Rodrigo (2021). Teoría del reconocimiento y flexibilización laboral: aportes a la comprensión e investigación psicosocial del sufrimiento en el trabajo. En Foladori Abeledo, Horacio y Guerrero Morales, Patricia (Editores). *Trabajo, institución y salud mental*. (pp. 61-101). LOM Ediciones
- Therborn, Göran (2015). *La desigualdad mata*. Alianza Editorial
- Voswinkel, Stephan (2015). As mudanças no reconhecimento no trabalho e seus impactos psíquicos. *Revista eletrônica [do] Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região, Curitiba*, 4(38), 93-113. <https://hdl.handle.net/20.500.12178/92392>