



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475
 RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/>

Año: X Número: 1. Artículo no.:32 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2022.

TÍTULO: Síndrome Adquirido por Trabajo Académico antes y después del COVID-19: batallas campales en Bachilleratos Tecnológicos.

AUTORES:

1. Dr. Santos Noé Herrera Mijangos.
2. Dra. Itzia María Cazares-Palacios.
3. Dra. Dayana Luna Reyes.
4. Dr. Jorge Gonzalo Escobar Torres.

RESUMEN: El objetivo de esta investigación consistió en describir el ambiente laboral de cuatro Centros de Bachillerato Tecnológico (CBTs) ubicados en la zona norte del Estado de México antes y durante la pandemia; así como el estado biopsicosocial de docentes y orientadores. La investigación es de corte descriptivo e interpretativo, su diseño mixto fue transformativo secuencial donde lo predominante es cualitativo y la parte cuantitativa, sólo de apoyo. Se realizaron observaciones naturalistas, entrevistas a profundidad y grupos focales; así como se aplicó la escala del Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico. Los resultados evidenciaron que los actores institucionales tienen batallas campales y conflictos muy violentos cotidianamente que afecta su estado de salud biopsicosocial.

PALABRAS CLAVES: instituciones educativas, violencia, sufrimiento docente.

TITLE: Syndrome Acquired by Academic Work before and after COVID-19: pitched battles in Technological High Schools.

AUTHORS:

1. PhD. Santos Noé Herrera Mijangos.
2. PhD. Itzia María Cazares-Palacios.
3. PhD. Dayana Luna Reyes.
4. PhD. Jorge Gonzalo Escobar Torres.

ABSTRACT: The objective of this research was to describe the work environment of four Technological Baccalaureate Centers (CBTs) located in the northern part of the State of Mexico before and during the pandemic; as well as the biopsychosocial status of teachers and counselors. The research is descriptive and interpretive, its mixed design was transformative sequential where the predominant part is qualitative, and the quantitative part is only supportive. Naturalistic observations, in-depth interviews and focus groups were carried out; as well as the scale of the Syndrome Acquired by Academic Work was applied. The results showed that institutional actors have pitched battles and very violent conflicts on a daily basis, that affect their biopsychosocial health status.

KEY WORDS: educational institutions, violence, teacher suffering.

INTRODUCCIÓN.

Los padecimientos biopsicosociales de los profesores es una problemática que está presente en diversas instituciones educativas; siendo analizado y conceptualizado desde diferentes ángulos. En España, se acuñó como *malestar docente* (Esteve, 2011), una enfermedad producida “por la falta de apoyo de la sociedad a los profesores, tanto en el terreno de los objetivos de la enseñanza como en el de las retribuciones materiales y el reconocimiento de estatus que se les atribuye” (p. 153). En Estados Unidos, la problemática se analiza principalmente desde el *burnout* (síndrome de estar quemado)

(Maslach, 1982; Uribe, 2010). América Latina ha divagado para analizar los padecimientos biopsicosociales de los profesores. Algunos investigadores cualitativos lo analizan desde el concepto de malestar docente, y los cuantitativos se inclinan por el *burnout* mediante la aplicación de instrumentos. En México, se ha analizado desde el Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico (SINATA) que se define como: Un malestar físico o psíquico que puede ser manifiesto, en alguna parte de cuerpo o latente en el sentir del profesor. Estos sufrimientos ocasionan daños leves, moderados y severos en la vida social y personal del académico dentro y fuera de la institución educativa, provocando una incapacidad temporal, parcial o permanente (Herrera, Luna y Escobar, 2019, p. 3)

SINATA evidencia los malestares físicos o psíquicos en los académicos; principalmente, por los contextos externos e internos que viven cotidianamente en las escuelas, las cuales desde la perspectiva de Ball (1994), tienen severas crisis internas por ser “campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (Ball, 1994, p.35).

Las batallas entre los actores institucionales son binarias siguiendo la famosa frase de “quien no está conmigo, está contra mí”. Hay un fuerte sentido de bando, de que hay amigos y enemigos, y hasta buenos y malos, y ciertamente el bien y el mal (Ball, 1994, p.116). Se premia la lealtad entre los miembros donde “la única escapatoria de la relación, de la reciprocidad, es la traición” (Ball, 1994, p.146), la cual es habitual en las instituciones educativas.

Un elemento muy común para golpear, son los chismes, el cotilleo que es medio de comunicación frecuente y eficaz para desacreditar, minar y destruir la reputación del otro. “El cotilleo es prácticamente imposible de prever y resulta difícil defenderse contra él” (Ball, 1994, p.217). No importa el actor institucional (directivo, profesor, orientador o estudiante), cualquiera está en peligro de ser víctima de la maldad del rumor. Este tipo de violencia “como fenómeno social, alcanza un

estatuto de naturalización” (Saez, 2017, p.568), así como evita la confrontación directa con el oponente quien puede tener poder dentro de la institución, de ahí la frase: *el poder es disputado, no investido*.

De acuerdo con Ball (1994), para comprender la crisis de identidad en las escuelas, es importante analizar los conflictos, así como el estilo de coordinar la escuela, lo cual coincide con Buendía (2011) al afirmar que en las escuelas hay “falta de coordinación entre individuos y (...) la discreción para la toma de decisiones” (p.10). Cabe destacar, que los más vulnerables a la violencia simbólica, son los profesores, ya que de acuerdo con las dinámicas psicosociales actuales, su lugar social se está transformando, se trata de “un fenómeno que está emergiendo, y es necesario identificar sus efectos en los profesionales de la educación; está asociado a la pérdida de legitimidad y de la autoridad educativa y a la escisión del acuerdo entre familias e instituciones educativas” (Abril-Martínez, 2020, p. 196) entre otras variables que provoca: *malestar docente* (Esteve, 2011), *burnout* (Uribe, 2010) o *SINATA* (Herrera et al., 2019). El concepto del diagnóstico depende de la postura teórica que se utilice para analizar el fenómeno.

Los antecedentes de diversas investigaciones evidencian, que en la generalidad de las escuelas, la mayoría de los profesores “están sobrecargados de trabajo, obligándoseles a realizar una actividad fragmentaria, en la que simultáneamente, debe debatirse en distintos frentes” (Esteve, 2011, p. 60).

En Latinoamérica, “los académicos emplean gran parte de su tiempo en complacer las demandas de las reformas educativas y la política interna de los grupos que luchan cotidianamente” (Herrera et al., 2019, p. 3). Específicamente en Chile, el tiempo que dedican al trabajo académico, preparación de clases y gestión administrativa entre otras actividades generan problemáticas de “salud física (trastornos músculo esqueléticos, disfonías, etc.), salud mental (trastornos depresivos y ansiosos), malestar o bienestar psicológico (agotamiento emocional, *burnout*, satisfacción laboral, compromiso)” (Reyes, Varas y Zelaya, 2014, p. 90).

En Argentina encontraron “sufrimiento psíquico (depresiones, angustia, ataques de pánico, procesos psicóticos) y diversas formas de padecimientos psicofísicos que se manifiestan en la pérdida de la voz, dolores y contracturas en espalda, cuello y extremidades, úlceras gástricas e hipertensión” (Martínez, Collazo y Liss, 2009, p. 390).

En otros continentes como Europa (Inglaterra) y Asia (Hong Kong) relacionan la diabetes con el estrés (McCarthy, Lambert, Lineback, Fitchett, y Baddouh, 2016). En cuanto a la parte social, los académicos han sido invadidos en sus espacios y tiempos privados mediante las redes sociales, por medio de mensajes de *whatsapp*, los profesores son notificados para realizar trabajos en casa en cualquier día de la semana y a cualquier hora. Este tipo de prácticas ocasiona fatiga y conflicto en la vida cotidiana del docente. No hay separación entre trabajo y descanso de su jornada laboral (Martínez et al., 2009). Los académicos están sobresaturados y agobiados por el aumento de actividades en su vida profesional, hay incertidumbre sobre su tarea primaria por el incremento de responsabilidades, cambio de roles y funciones, provocando confusión y estrés (Pérez, 1999).

Esta investigación se sustenta desde la etnografía educativa que “lejos de ser un objeto misterioso o una moda, surge en el panorama de las ciencias en la educación en los años noventa” (Vázquez y Valenzuela, 2013, p.11) y porque aporta “datos descriptivos valiosos de los contextos, actividades y creencias de los que participan en los escenarios educativos” (Zhizhko, 2016, p.47). Con la etnografía escolar, se trata de entender “cómo vive la gente y qué la motiva; sus relaciones con los demás, las reglas (en gran parte implícitas) que dirigen su comportamiento, el significado de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, y la conducta” (Vázquez y Valenzuela, 2013, p.13). De igual manera, se toma como referencia el análisis institucional que permite “una reflexión y conceptualización de las formas específicas que adquieren las prácticas sociales” (Manero, 1990, p. 156) en las instituciones educativas.

Con base en el análisis institucional, se indaga el contexto externo (organización, normas y tareas de la institución entre otras) e interno (actores institucionales, vida cotidiana, ambiente laboral, procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.) de las instituciones educativas (Zhizhko, 2016) para comprender la naturaleza de los conflictos, ya que “cuanto más complejo llega a ser un sistema más probable es que surjan conflictos entre órdenes” (Lewis y Steinmo, 2011, p. 136), entre los actores institucionales que se encuentran cotidianamente en “un espacio ecológico de cruce de culturas” (Pérez, 1999, p.17) dentro de la institución educativa.

Lo importante de sustentar la investigación en la etnografía educativa y análisis institucional es porque no importa el espacio geográfico e idiosincrasia europea, americana (Estados Unidos) y latinoamericana entre otras, los actores institucionales padecen malestar docente, burnout o SINATA, de acuerdo a la postura teórica que se le quiera dar. Este trabajo indaga las causas de sus padecimientos desde SINATA.

Considerando las problemáticas presentadas y postura teórica, la investigación tiene como objetivo central: describir el ambiente laboral de cuatro Centros de Bachillerato Tecnológico (CBTs) ubicados en la zona norte del Estado de México antes y durante la pandemia; así como el estado biopsicosocial de docentes y orientadores. Se busca responder las siguientes preguntas: en la cotidianidad, ¿qué tipo de problemáticas enfrentan los profesores?, ¿cómo es el ambiente laboral entre los actores institucionales? y ¿qué consecuencias biopsicosociales provoca dicho ambiente laboral?

DESARROLLO.

La investigación es de corte descriptivo e interpretativo, porque permite conocer a fondo los problemas, “su pretensión es encontrar la causa final de un fenómeno” (Zhizhko, 2016, p. 23) y describirlo. Es una investigación mixta: cuantitativa y cualitativa; por lo que su diseño es transformativo secuencial (DITRAS). En este diseño, lo cualitativo es predominante y la parte cuantitativa es incrustada, sólo de apoyo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se utilizó el método de etnografía educativa, porque

aporta “datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos [...] y se puede llegar a profundizar en el contexto socio-cultural que se investiga” (Zhizhko, 2016, p. 23). La etnografía educativa también se ocupa de los problemas de los profesores “como individuos y no sólo como miembros de una profesión; con especial énfasis en la importancia de la noción de estrategia para organizar su trabajo, sus relaciones e incluso su supervivencia en contextos difíciles” (Vázquez y Valenzuela, 2013, p.13).

La población considerada para este estudio abarca cuatro Centros de Bachillerato Tecnológico (CBTs) ubicados en norte del Estado de México muy cercanos a Hidalgo, México. Los CBTs se encuentran en zonas con alta marginación. En la parte cuantitativa, los participantes fueron 36 sujetos en un CBT y 40 en el otro. Sumando un total de 76. Se utilizó una muestra probabilística estratificada para comparar resultados entre nichos de *población diferente*. La decisión muestral se tomó de acuerdo con el criterio de conveniencia (Hudelson, 1994).

La parte cualitativa se divide en dos fases: antes y durante la pandemia. En la primera, los participantes fueron tres profesores y seis orientadores. Se utilizaron las siguientes claves: Profesora 1 (PF1), Profesor 2 (PM2), Profesora 3 (PF3), Orientadora (InO1). En las entrevistas grupales las claves son: Orientador 1 (GO1), Orientador 2 (GO2), Orientador 3 (GO3), Orientador 4 (GO4), Orientador 5 (GO5), Orientador 6 (GO6) y Orientador 7 (GO7). Durante la pandemia, las participantes fueron dos profesoras. Se utilizaron las siguientes claves: Profesora de Bachillerato (PB) y Profesora de Licenciatura/Bachillerato (PLB). El muestreo cualitativo es no probabilístico y los *informantes claves* fueron elegidos por tener “influencia política en el asunto del cual trata la investigación, grado de participación en la toma de decisiones; dominio del tema; disposición para informar, entre otras (Quinn, 1990: 68 citado en Zhizhko, 2016, 92). Tanto los participantes de la parte cuantitativa como cualitativa, decidieron colaborar voluntariamente.

La investigación se desarrolló en tres fases: de enero 2019 a junio del 2021. La primera fase comenzó cuando se asistió a las Jornadas de Capacitación y Acompañamiento Académico en enero del 2019. En dicha jornada, se aplicó una escala anónima tipo *likert* titulada, Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico (SINATA). El instrumento tiene una sección de datos generales y seis rubros que indagan: contexto externo; contexto académico; ambiente laboral; así como estado biológico; psicológico y social. En total, 50 reactivos que tienen cuatro opciones para contestar: nunca, algunas veces, frecuentemente, y todo el tiempo.

La segunda fase fue de enero a junio del 2019. Se realizaron observaciones naturalistas in situ utilizando un formato preestablecido, así como se tomaron fotografías. Coincidimos con Woods (1998) cuando afirma que la observación es el corazón de la etnografía y confirma lo expresado en las entrevistas. De igual manera, se realizaron entrevistas individuales y focales porque de acuerdo con Zhizhko (2016), “la técnica de la entrevista se usa para confirmar, profundizar y comparar los datos obtenidos por medio de otros instrumentos; en particular, las opiniones de las personas anteriormente encuestadas” (p. 61) y el *grupo focal*, “se procura que un grupo de personas elegidas por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia particular, un tema objeto de investigación” (Gastélum-Escalante, 2021, p.75). Para ambos tipos de entrevistas, se utilizaron formatos semi-estructurados con categorías preestablecidas. Se audio-grabaron y para protección de los implicados, los fragmentos de entrevista que se presentan son anónimos con claves previamente mencionadas. Se tiene la autorización de los participantes para publicar los resultados con fines académicos. Cabe destacar, que se llevó un diario de campo para las entrevistas y observaciones.

La tercera fase se desarrolló en primer semestre del 2021, una vez que habían sido procesados y analizados los datos de las primeras fases. Se decidió ampliar la investigación durante la pandemia por las constantes manifestaciones de malestar que expresaban los docentes y porque esta población ha sido estudiada desde el 2016 (Herrera y Luna 2017). Por los protocolos de salud, las últimas entrevistas se

aplicaron vía remota mediante la plataforma Zoom.

En esta investigación coincidimos con Fernández (1996) quien afirma que “el conocimiento de un establecimiento institucional puede producirse a través de varios caminos” (p.42); por tal motivo, se triangularon los datos recopilados en la encuesta, observaciones y entrevistas. De acuerdo con Zhizhko (2016), “la triangulación está basada en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos y por diferentes métodos” (p. 105).

Para el análisis de la escala, se obtuvieron porcentajes afirmativos y negativos, porque las respuestas se sistematizaron a codificación binaria: Sí o No. Para el análisis de las entrevistas, se transcribieron e identificaron ejes y categorías tanto preestablecidas como emergentes. Una vez obtenidos los ejes y categorías, se alinearon las narraciones con el objetivo de la investigación y los resultados de la escala. Este tipo de análisis no utiliza software que generaliza resultados. Una vez obtenidos los promedios de la escala, las categorías de las entrevistas y análisis de los formatos de observación y fotografías, se redactaron los resultados en forma de narración. Huelga decir, que durante la investigación se tuvieron pláticas con los informantes claves que ayudaron a crear la novela institucional.

Resultados.

Antes de la pandemia: batallas campales porque “nos ponemos el pie entre nosotros”.

Como en diversos sistemas educativos, los CBTs tienen un clima laboral hostil. Existen violentas batallas internas entre sus actores institucionales: desde confrontaciones verbales y chismes, hasta demandas jurídicas en instituciones externas. Los profesores son el eslabón más débil y quienes tienen mayores conflictos. Los docentes están molestos y en constantes peleas con los directivos, personal administrativo, orientadoras, estudiantes y padres de familia; aunque lo cierto es que hasta en miembros del mismo grupo concurren traiciones.

El conflicto con la dirección y administradores se centra en las calificaciones y privilegios a los amigos. Para evitar ser un blanco de los directivos, los profesores han flexibilizado el nivel de

exigencia académica. Una profesora comenta su experiencia: *si entregas calificaciones y tienes reprobados. Te dicen: no sé cómo le vas a hacer, busca las estrategias necesarias, pero puedes tener de cinco a tres reprobados nada más. Eso genera mucha molestia, mucho conflicto* (PF3). Con el personal administrativo, la molestia radica en que *las cosas no son tan parejas, hay maestros que siempre llegan tarde y los dejan firmar sin bronca, porque son cuates de la secretaría escolar* (PM2). La confrontación entre iguales (profesores), y Orientadoras se radicaliza, porque se generan alianzas con otros actores institucionales. Un profesor comenta: *las Orientadoras son bien chismosas. Una cosa con un alumno, lo mandan a la subdirección, traen al papá, lo agrandan. En lugar de: qué onda profe, aplíquese. Les es más fácil tomar la evidencia y quemar al maestro* (PM2). Una maestra comparte que *el recibimiento de los estudiantes no fue grato, tenían cierta renuencia de la forma en que iba a evaluarles. Las maestras tuvieron cierto control sobre los chicos* (PF3). La manipulación, también es frecuente entre integrantes del mismo grupo, una orientadora recuerda: *Llegó una demanda desde la supervisión. La directora me comentó: una orientadora asesoró a los papas* (InO1). Cabe destacar, que en los CBTs tanto orientadores como profesores tienen la frase: *nos ponemos el pie entre nosotros. Nuestro peor enemigo es el maestro/orientador* (PM2, InO1), dependiendo del grupo en que estén.

Dentro de la institución educativa hay temor de ser atacado por cualquier actor institucional: directivo, orientador, profesor, alumno y padre de familia, entre otros. Como profesor, se tiene *temor de que puedan levantar una demanda, temor de Derechos Humanos. Luego se escucha el rumor de que hay otra demanda en la zona, porque un padre de familia se fue a quejar* (PM2). Los profesores están conscientes de que los padres de familia en alianza con sus hijos pueden perjudicarlos, *a veces el papá busca meter el pie al maestro, amenaza: voy a demandar, me voy a quejar, sé cómo moverme si no revisa a mi hijo* (PM2). Ya sea por la amenaza del padre o el temor de una demanda en Derechos Humanos; lamentablemente, los profesores terminan cediendo, *si no les reviso, me perjudican y*

aunque les revise, los alumnos se burlan: Algunos mienten. Entonces mejor doy chance, porque no quiero perder mi trabajo (PM2). Ante la amenaza del padre, la intervención de Derechos Humanos y exigencia de los directivos por entregar buenos resultados, los maestros han perdido la batalla frente a los alumnos en los CBTs por las calificaciones.

Cabe destacar, que lo reportado en las entrevistas y lo observado durante el trabajo de campo coincide con la escala aplicada. La Tabla 1 muestra los principales malestares que padecen los profesores y orientadores de ambos CBTs.

Tabla 1. Ambiente laboral.

Le produce malestar:	CBT-N	CBT-T	Promedio
Clima laboral hostil	81%	80%	80.5%
Mentiras y chismes	89%	83%	86%
Privilegios para amigos del poder	78%	85%	81.5%
Desvío de la tarea educativa	86%	80%	83%

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, en el ambiente laboral, los actores institucionales evidenciaron un alto porcentaje de clima laboral hostil (80.5%) por las mentiras y chismes (86%) que se generan entre los actores institucionales. Se evidencia molestia por los privilegios (81.5%) que tienen algunos profesores cercanos a los directivos y administradores; así como desviar la tarea educativa (83%) para evitar conflictos. Lo datos duros revelan que por lo menos, ocho de cada diez profesores perciben un ambiente laboral hostil.

Durante la pandemia: el director no me envía mensajes para las reuniones.

Las batallas entre los actores institucionales de los CBTs disminuyeron un poco, porque las instituciones educativas de México cerraron sus puertas cuando la Organización Mundial de la Salud declaró el brote de COVID-19 como una pandemia en enero del 2020. La mayoría de los actores institucionales cambiaron el paradigma educativo dominante por uno emergente improvisado; así

como su espacio de la escuela a su casa. En cuestión de días, los profesores adaptaron sus espacios privados y recursos materiales a las nuevas necesidades. Aunque se podría pensar que esta nueva cotidianidad fue benéfica para los profesores, la realidad que comparten los académicos es otra: *Nos agarró desprevenidos. De hecho, como docentes podíamos pensar que estábamos preparados en el uso de la tecnología; sin embargo, no lo estábamos* (PLB). Los profesores reconocen que no tenían las competencias necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje improvisado, así como la pandemia develó *la gran desigualdad social que existe. Pensamos que todos los alumnos tenían celular, impresora e internet y nos percatamos de que no era así. Hay alumnos y alumnas que sus papás no tienen el trabajo como para comprarles lo indispensable* (PB).

Una gran mayoría de los actores institucionales de los CBTs no tuvieron los espacios, materiales y competencias necesarias para continuar con sus clases fuera de la escuela, pero aun así, los ciclos escolares se concluyeron por primera vez sin reglas claras preestablecidas. *Lo que sucedió al término del primer semestre fue complicado tanto para los alumnos como para nosotros. Una serie de problemáticas se vinieron desprendiendo poco a poco con esta nueva modalidad* (PLB). Como consecuencia del cierre de las escuelas, la cotidianidad educativa cambió provocando un exceso de trabajo. Una profesora comparte: Sentí que se me vino el alud de trabajo. En la mañana daba clase en Meet y en la tarde calificaba. Además, pidieron seguimientos por semana. Teníamos que entregar planeaciones por mes, tomando en cuenta las sesiones síncronas y asíncronas, más el trabajo interdisciplinario. Se debía ser explícito, ser una planeación argumentada cada minuto por grupo, porque no todos reaccionan igual (PB).

Las autoridades educativas federales, estatales y locales evidenciaron incapacidad de adaptarse a las nuevas necesidades de las escuelas y para justificar su presencia, burocratizaron los procesos de enseñanza-aprendizaje improvisados; pidieron llenado de formatos y evidencias inútiles.

En un principio, el mismo gobierno estaba igual de sorprendido que nosotros. Noté que no sabían qué

hacer, hacia dónde dirigirse. Todos estamos aprendiendo al mismo tiempo: alumnos, docentes, directivos, supervisores y hasta la Secretaría de Educación. Desde el principio vi que no había una línea clara, decían una cosa, se hacía tantito y después cambiaban, así iban sobre la marcha redirigiendo (PB).

Aunque por la pandemia se pensaría que los conflictos que existían entre los actores institucionales tendrían un alto al fuego por estar a la distancia; lo cierto es que algunos directivos aprovecharon para deshacerse de aquellos que no les eran leales. *El director no me envía los mensajes para las reuniones y entrega de trabajo, una compañera me los reenviaba y a otros compañeros les dejaron de dar horas* (PB). Ni con la veta por la pandemia cesó el abatimiento de los enemigos; sólo que en esta modalidad de trabajo en casa por la pandemia, las autoridades tuvieron todas las ventajas para aniquilar a sus oponentes, porque fueron de los pocos que tenían acceso a la institución y tomaron algunas decisiones sin considerar a la comunidad.

Estado biopsicosocial: burocracia y presión para ser la mejor escuela.

Las batallas campales entre los actores institucionales dentro y fuera de los CBTs han creado un clima laboral hostil que afecta la salud de los profesores y orientadores. Ambos presentan múltiples padecimientos biopsicosociales como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Padecimientos, trastornos y alteraciones biopsicosociales.

Como consecuencia de la dinámica laboral, ¿ha tenido?		CBT-N	CBT-T	Promedio	Médico
Dolores	Cabeza	81%	88%	85%	
	Cuello	92%	88%	90%	
	Espalda	86%	95%	90.5%	
Como consecuencia de la dinámica laboral:					Psicológico
¿Ha sentido?	Tristeza	61%	83%	72%	
	Ansiedad	78%	90%	84%	

	Estrés	97%	100%	99%	
	Agotamiento mental	94%	93%	94%	
¿Ha tenido?	Insomnio	78%	78%	78%	
	Somnolencia	86%	80%	83%	
Por las demandas del trabajo					
¿Ha tenido que?	Sacrificar tiempo con su familia	83%	90%	87%	Social
¿Ha alterado?	Proyectos personales	92%	90%	91%	
	Las relaciones sociales con amigos	86%	90%	88%	

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 evidencia, que en promedio, un alto porcentaje de académicos padece dolores de cabeza, cuello y espalda, así como entre el 85% y 90.5% acuden a laborar con dolores físicos. En cuanto a trastornos psicológicos, en promedio los profesores y orientadores tienen alarmantes estados de agotamiento mental (94%) y ansiedad (84%). En los CBTs, el 99% manifestó que como consecuencia de la dinámica laboral están estresados. Con base en la escala, la vida social de los profesores es casi nula. Sacrifican tiempo con su familia (87%) y posponen proyectos personales (91%), así como las relaciones con sus amigos (88%). Cabe precisar, que los datos de la escala fortalecen los relatos de las entrevistas en cuanto a padecimientos, trastornos y alteraciones biopsicosociales.

En la parte médica, los profesores reportaron enfermedades muy graves que no se habían encontrado en otras investigaciones, y lo sorprendente es, que ellos asocian sus padecimientos con su labor docente. *Apenas una compañera tuvo parálisis facial. Le dijeron que le tocaban los grupos de tercero, y que le da parálisis. La otra está hospitalizada, ha tenido infección en las vías urinarias (InO1).* Los orientadores comentan que hay *tres maestros con cáncer (GO4), sin el apoyo de directivos, porque el ISSEMyM [Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios] no otorga constancias por todo el tiempo que permanecen en la clínica (GO7).*

Dejando de lado la gravedad de las enfermedades, se encontró a la burocracia de las instituciones de salud como una categoría emergente que aumenta exponencialmente el sufrimiento de los trabajadores por la carencia de calidad humana y empatía de sus directivos. *Al principio apoyan al docente que está enfermo, después por las faltas se lo quitan. Hablamos de directivos y supervisión de Toluca. Sólo justifican si eres allegado al directivo (GO7)*. Aunado a la burocracia del sector salud y educativo, los docentes con enfermedades crónicas no transmisibles tienen que asistir enfermos a impartir sus clases, porque si exceden *tres meses de incapacidad, bajan el sueldo y después de un tiempo, vuelven bajar. El ISSEMyM no cubre todos los medicamentos, ellos tienen que comprarlos y atenderse en particular (GO7)*. Estas injusticias laborales han llevado a que algunos académicos acudan a trabajar enfermos de cáncer para no afectar su salario. *Hoy precisamente un maestro estaba sangrando muy fuerte, y nada más lo mandaron a su casa (GO4)*.

En la parte psicológica, los profesores y orientadores también relacionan sus malestares con el trabajo cotidiano que realizan. Una profesora comparte con profundo dolor: *Perdí a mi bebé por el trabajo, porque estaba bajo mucho estrés. No aprendí a delegar cuando estaba embarazada (InO1)*. Su lamentable pérdida, aún le pesa como se pudo observar durante la entrevista.

Continuando con el estrés, otra profesora comenta: *vivo estresada por los horarios, volteo los santos para llegar a tiempo a las otras escuelas (PF3)*. Aunque es pertinente puntualizar que también presentan otros tipos de trastornos psíquicos. Un orientador comenta: *Los problemas emocionales están tremendos: desde tics nerviosos hasta problemas de sueño, problemas de: no puedo respirar, estoy muy ansioso. Hay maestros que están muy cansados, porque es presión tras presión (GO1)*, que ocasiona que vivan bajo mucho estrés, sacrificando actividades importantes en la vida cotidiana. *Durante mucho tiempo comía en mi guardia, parada a pleno rayo de sol estaba comiendo y vigilando a los chicos (InO1)*.

La presión que ejercen las autoridades ha llevado a los docentes a alterar sus necesidades básicas

dentro y fuera de la escuela, incluyendo su vida personal. Una profesora manifiesta: *en la parte social, mi único círculo son mi esposo e hija* (PF1). Los docentes alteran sus dinámicas familiares por las demandas del trabajo y las exigencias desmedidas de la institución. Un orientador culmina: *Veo una cascada de presión, que lastima el ambiente escolar. Bajo el lema de: vamos a ser la mejor escuela, acaban quemando de arriba hacia abajo a las personas* (GO1). Como se puede evidenciar en la escala y entrevistas, los profesores padecen por las exigencias institucionales, un orientador con sarcasmo culmina: *cueste lo que cueste, vamos a ser la mejor escuela. No importa lo que nos ha costado hasta ahorita* (GO1), no importan enfermar del Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico.

Estado biopsicosocial durante la pandemia en casa.

La pandemia fue una tormenta que arrasó con las dinámicas institucionales que se tenían establecidas en las escuelas por décadas, y los CBTs no fueron la excepción. La salud de los docentes por el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, la adaptación de su nueva modalidad de trabajo y asuntos privados, detonaron nuevos sufrimientos. Las profesoras comparten: *en el plano personal, me dio depresión porque en esa época falleció mi padre* (PLB). Otra profesora recuerda: *estaba angustiada, hubo contagios en la familia; incluso familiares murieron. Aunque no quería deprimirme, no fue nada agradable enterarme de fallecimientos* (PB).

Sin bien es cierto que los contagios y muertes de los familiares de los profesores son ajenos a su labor docente, no podemos dejar pasar por alto que sus problemas personales los padecieron en el mismo espacio que desarrollaron sus actividades académicas, su casa. Ya fuese por cuestiones personales o dinámicas endémicas a su labor docente, los académicos estuvieron expuestos por alrededor de dos años a un vaivén de estados biopsicosociales. Por el trabajo, *tengo sobrepeso por estar sentado mucho tiempo frente al monitor revisando los trabajos. Antes de la pandemia no usaba lentes, ahora los uso, porque fue mucho tiempo que dedicamos a la tecnología y empezó a demeritar mi salud* (PLB). Otra

profesora agrega, *en la parte médica y psicológica, estaba angustiada y deprimida. Me estuve enfermado seguido porque sentía que bajaban mis defensas. A veces padecí insomnio (PB).*

Huelga decir, que las afectaciones sociales también estuvieron presentes en la vida académica. Se suspendieron prácticas, salidas y toda actividad que implicaba reunir a grupos de personas; una maestra concluye: *un proyecto académico se vino abajo. Se vio afectada mi vida académica, social, emocional y laboral, en todos los sentidos (PLB).* En la mayoría de las instituciones educativas, la comunidad académica padeció problemáticas biopsicosociales estando fuera de la escuela, lo que nos permite pensar que aún a la distancia, las dinámicas institucionales afectan la salud de la comunidad.

CONCLUSIONES.

El ambiente laboral en los CBTs es intimidante, los profesores y orientadores están inmersos en diferentes tipos de violencia. La mayoría de los actores institucionales han convivido con un clima laboral hostil por periodos prolongados y han aceptado a la violencia como un fenómeno social, un estatuto de naturalización (Saez, 2017).

Se mostró que ciertos grupos cercanos a la dirección tienen privilegios, lo que coincide con Ball (1994) quien afirma: “los aliados del director y sus adversarios son reconocidos como una parte del terreno normal de los intereses rivales y las divisiones ideológicas entre el personal. Los aliados deben ser alentados y a veces recompensados” (p.114), así como los adversarios deben ser aniquilados y expulsados de la institución. En los resultados, se evidenció que en los CBTs algunos profesores aliados pueden llegar tarde y se justifican sus inasistencias al trabajo, mientras que profesores adversarios acuden a trabajar con enfermedades crónicas y sangrados; inclusive durante la pandemia, fueron boicoteados dejando de enviarles información sobre las reuniones de trabajo y quitándoles horas frente a grupo; se confirma la frase en los CBTs: *quien no está conmigo, está contra mí*, en términos académicos, *quien no está con la dirección, está contra ella.*

La escala evidenció un clima laboral hostil, principalmente por las mentiras y chismes que se generan entre los actores institucionales. Coincidimos en que en los CBTs “prevalece el uso de agresiones, palabras hirientes o amenazas, que tienden a exagerar los defectos del adversario, a hacer pública la vida privada del otro, buscando de manera intencional alianzas con personas o grupos que fortalezcan su posición” (Puig, 1997, citado en Salinas, Posada, y Isaza, 2002, p. 270). Se utiliza toda la caballería institucional para neutralizar a los adversarios desde chismes que destruyen la reputación de aquellos que no corresponden al grupo de pertenencia, hasta manipulación de estudiantes y padres de familia para que interpongan demandas en instituciones externas. Es común que se levante una querrela a los profesores contrarios ante la supervisión, derechos humanos o procuraduría de justicia, instituciones que tienen la facultad de emitir recomendaciones, suspensión definitiva del profesor e inclusive penalizaciones jurídicas que obliguen al docente a realizar un pago económico o cumplir una condena en la cárcel.

En la mayoría de los casos, las batallas campales (Ball, 1994) entre los grupos son hasta la aniquilación total, por lo que las diferencias son irreconciliables. Ante las amenazas y agresiones, algunos profesores han perdido la batalla contra los directivos, pares, orientadores, alumnos y padres de familia, y muy pocos son resilientes que se han adaptado ante situaciones adversas (Clarà, 2017). Los resultados evidenciaron que los docentes han bajado el nivel de exigencia por temor a perder su trabajo, han entrado a la dinámica en donde según Weiss, (2015 citado en Saccone, 2016), se ha dado lugar a que los estudiantes sean “promovidos al siguiente semestre sin garantizar el aprendizaje” (p.131). Esta triste experiencia se repite en la mayoría de los niveles educativos públicos y privados de México, desde nivel básico hasta posgrado.

La escala evidenció altos porcentajes de sufrimiento en la parte médica, psicológica y social de la vida de los profesores y orientadores, así como las observaciones y entrevistas también evidenciaron un ambiente laboral hostil. En la parte médica se encontraron similitudes con lo reportado en Chile

(Cornejo, 2009; Reyes et al., 2014), Argentina (Martínez et al., 2009), Colombia, México (Remedi, 2004), Estados Unidos, Inglaterra y Hong Kong (McCarthy et al., 2016). Se revelaron dolores musculares, parálisis faciales, infecciones en las vías urinarias y disfonías entre otras, aunque también, por primera vez se detectaron enfermedades crónicas no transmisibles como cáncer y sangrados. Aunado a la enfermedad, los profesores tienen que atravesar por la burocracia institucional del sector salud y la falta de apoyo de los directivos. Algunos profesores acuden a trabajar enfermos de cáncer para que no se vea afectada su percepción salarial, porque los académicos con incapacidades superiores a tres meses tienen una reducción salarial por ley, aunque las instituciones de salud saben que ningún cáncer se cura en un trimestre, la ley se aplica ocasionando mayores sufrimientos biopsicosociales a los profesores.

Con relación al estado psicológico, la escala evidenció el 99% de estrés, así como ansiedad, agotamiento mental, tics nerviosos y problemas de sueño, entre otros. Los resultados coinciden con lo encontrado en Latino América (Argentina, Chile, Colombia y México) (Cornejo, 2009; Reyes et al., 2014; Martínez et al., 2009; Remedi, 2004), Estados Unidos, Europa (Inglaterra) y Asia (Hong Kong) (McCarthy et al., 2016). Cabe destacar, que lo diferente en esta investigación radica en que las orientadoras y profesoras asocian pérdidas significativas en su vida [como un aborto] al estrés; asimismo, en las actividades ajenas a su labor educativa, el incremento de actividades y la desorganización de los directivos, ha generado fuertes dosis de estrés a los profesores, por lo que coincidimos con Arzola, (2013): “tanto docentes como directivos consideran que hay una carga importante de tareas, programas y comisiones que se deben atender de manera paralela al desarrollo de los programas oficiales. Esta situación desencadena el fenómeno del <docente como todólogo>” (p. 73), inclusive algunos de ellos tienen un trabajo extra para completar su gasto (Murillo y Román, 2013).

En cuanto al estado social, los resultados coinciden con lo reportado en (Esteve, 2011; Martínez et al., 2009). “El profesor ha visto descender su valoración social” (Esteve, 2011, p. 22). Ha sido el *chivo expiatorio* de los problemas de las instituciones educativas. En el plano personal, sacrifican tiempo con su familia, posponen proyectos personales y reducen su círculo social. “No encuentra apoyos a nivel institucional, ni en las relaciones de reconocimiento con sus pares, ni en los padres de familia, propiciando sentimientos de soledad frente a la incertidumbre de la labor educativa y al fracaso de estrategias pedagógicas” (Abril-Martínez, 2020, p. 199).

En suma, confirmamos que en los CBTs, los profesores y orientadores padecen el Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico por los malestares físico o psíquico que se manifiestan en enfermedades y trastornos en alguna parte del cuerpo o sentir del profesor, y han ocasionado sufrimientos leves, moderados y severos en la vida social y personal de los académicos, lo que nos lleva a concluir, que en las escuelas de análisis, la vida institucional es caótica para algunos actores institucionales y así como Foucault (2004) sugirió levantar un acta de fracaso de la prisión, tal vez sea tiempo de reflexionar y actuar sobre la escuela y el profesor “mal pagado, aislado, denigrado, humillado por los alumnos y por la jerarquía, ha interiorizado su condición y despreciado su propio trabajo” (Dherbécourt, 1975, citado en Esteve, 2011, p.38), por lo menos en las instituciones de análisis, la vida académica ha sido de mucho sufrimiento para los profesores y orientadores antes y durante la pandemia, ocasionando serios problemas de salud.

Finalmente, regresando al objetivo inicial y preguntas de investigación, se pudo evidenciar y dar respuesta a las problemáticas y ambiente laboral que padecen los actores institucionales cotidianamente, así como las consecuencias biopsicosociales endémicas a su quehacer académico. Consideramos que se hace urgente un replanteamiento de la labor docente, paradigma educativo y condiciones laborales entre otras problemáticas de padecen en el día a día institucional.

Se reconoce y acepta que no se pueden hacer conclusiones generalizables con lo encontrado en las instituciones de análisis; ésta limitante radica en que los contextos de las instituciones educativas son diversos y dependientes de la idiosincrasia del lugar, aunque también es prudente destacar, que existen muchas similitudes que las hacen seguir parámetros homogéneos por circunstancias ajenas a la educación; por ejemplo, la reciente pandemia del COVID-19, la cual obligó al cierre de las escuelas por primera vez en la historia de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Abril-Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del 90 a la actualidad. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 12 (1), 188-205. <https://doi.org/fv3m>
2. Arzola, D. (2013). La organización de las escuelas primarias: docentes y directivos, dinámicas y relaciones. *Revista de Investigación educativa de la REDIECH*, 4(6), 59-75. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v4i6.571
3. Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
4. Buendía, M.A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles educativos*, 33 (134), 8-33. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.134.27938>
5. Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>
6. Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-427. <https://doi.org/fdrxsz>

7. Esteve, J. (2011). [1994]. *El malestar docente* (3.^a ed.). Paidós.
8. Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
9. Foucault, M. (2004). [1975 edición en francés]. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
10. Gastélum-Escalante, J. (2021). *El camino de la investigación*. Mc Graw Hill.
11. Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
12. Herrera, S., Luna, D., y Escobar, J. (2019). Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico en Instituciones Educativas Latinoamericanas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(91). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3763>
13. Hudelson, P. (1994). *Qualitive Researchfor Health Programmes*. World Health Organization.
14. Lewis, O., y Steinmo, S. (2011). Tomemos en serio la evolución: Análisis institucional y teoría evolutiva. *Revista de economía institucional*, 13 (24), 111-151. <https://n9.cl/u7w14>
15. Manero, R. (1990). Introducción al análisis institucional. *Tramas*, 1, 121-157. https://www.srmcursos.com/pdf/biblio_psicologia/manero_brito.pdf
16. Martínez, D., Collazo, M., y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordage del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389-408. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200005>
17. Maslach, Ch. (1982). *Burnout, the cost of caring*. Prentice Hall Press.
18. McCarthy, Ch., Lambert, R., Lineback, S., Fitchett, P., y Baddouh, P. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28(3), 577-603. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9322-6>

19. Murillo, J., y Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situación e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 893-924. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a10.pdf>
20. Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
21. Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdés.
22. Reyes, T., Varas, A., y Zelaya, V. (2014). Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente. *Revista de Psicología*, 23(2), 88-100. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.36150>
23. Saccone, M. (2016). *La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana*. Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas UNLPam, 13 (13), 122-139. <https://doi.org/10.19137/an1309>
24. Saez, V. (2017). Miradas sobre la escuela secundaria en situaciones de violencia. Un análisis desde la prensa argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 565-583. <https://n9.cl/ctmwo>
25. Salinas, M.L., Posada, D.M., y Isaza, L. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (34), 245-273. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/325110>
26. Uribe, J. (2010). EDO Escala de Desgaste Ocupacional (Burnout). Manual Moderno.
27. Vázquez, J., y Valenzuela, G. (2013). Del análisis institucional a la etnografía institucionalista. Entrevista a Patrick Boumard. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (1), 1-17. <https://n9.cl/bkjjjo>
28. Zhizhko, E. (2016). *Investigación cualitativa: desenmascarando los mitos*. Orfila
29. Woods, P. (1998). [1986 edición en inglés]. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Santos Noé Herrera Mijangos. Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; Profesor Investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). México. Correo electrónico: psicologonoe@yahoo.com.mx

2. Itzia María Cazares-Palacios. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México; Profesora Investigadora de la UAEH. México. Correo electrónico: itzia_cazares@uaeh.edu.mx

3. Dayana Luna Reyes. Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona; Profesora Investigadora de la UAEH. México. Correo electrónico: dayana_luna4059@uaeh.edu.mx

4. Jorge Gonzalo Escobar Torres. Doctor en Pedagogía por Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla; Profesor Investigador de la UAEH. México. Correo electrónico: jorge_escobar3257@uaeh.edu.mx

RECIBIDO: 24 de mayo del 2022.

APROBADO: 1 de julio del 2022.