

Rodríguez Carrasco, Melina. **Salud emocional en profesores de secundaria y desequilibrio de esfuerzo-recompensa, una comparación entre escuelas de administración pública y privada.** *Informe final del concurso: Transformaciones en el mundo del trabajo: efectos socio-económicos y culturales en América Latina y el Caribe.* Programa Regional de Becas CLACSO. 2006

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/trabjov/rodriguez.pdf>

www.clacso.org

RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO

<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

biblioteca@clacso.edu.ar

“Salud emocional en profesores de secundaria y desequilibrio de esfuerzo-recompensa, una comparación entre escuelas de administración pública y privada”

Melina Rodríguez Carrasco*

Introducción

El presente estudio trata de la salud emocional o afectiva de profesores de 14 escuelas secundarias de una zona de inspección en la ciudad de Guadalajara¹. En México, la educación básica está conformada por tres niveles: preescolar (2 años obligatorios), primaria (6 años) y secundaria (3 años). Después de la secundaria seguiría la educación media superior o preparatoria (3 años) y la educación superior (4 años o más). La población perteneciente a la zona de inspección que participó en el estudio está conformada por 5 escuelas administradas por el estado o “públicas”, que reúnen a 327 maestros frente a grupo y 9 escuelas de administración privada (6 de las cuales pertenecen a órdenes religiosas) que reúnen a 131 profesores.

El objetivo principal de esta investigación es identificar los factores psicosociales de riesgo presentes en la actividad laboral de los maestros, y en particular explorar el papel de la precarización laboral entendida como bajos sueldos y una alta inseguridad laboral, así como los efectos que puede tener esta precarización aunada con altas exigencias laborales sobre la salud emocional. Este trabajo también aspira a proponer sugerencias a las instituciones escolares y a la Secretaría de Educación, pues importantes factores psicosociales que afectan la salud mental de los maestros se originan o pueden ser modificados a nivel institucional.

Para los propósitos de esta indagación, partimos de la definición de Moncada (2000:389) según el cual, los factores psicosociales son “aquellas características de las condiciones de trabajo y, sobre todo, de su organización que afectan a la salud de las personas a través de mecanismos psicológicos y fisiológicos a los que también llamamos estrés”². Dentro de los modelos teóricos explicativos pertenecientes al paradigma del estrés, estos factores también son llamados “estresores” (Pando, 2006:70).

El estrés comúnmente se caracteriza por una sensación de no poder hacer frente a una situación avasalladora y amenazante. El ISTAS (2002) identifica cuatro planos en los que se manifiesta el estrés a nivel individual: emocional (sentimientos de ansiedad, depresión, apatía); cognitivo (dificultad para concentrarse, restricción de la percepción, creatividad, toma de decisiones); conductual (abuso de sustancias, tabaco, drogas) y fisiológico (reacciones neuroendocrinales). Bajo una determinada duración e intensidad, el estrés puede ser precursor de otros trastornos más graves en la salud física (mediante reacciones somáticas y baja en las defensas), y mental, por ejemplo, algún síndrome de trastorno de personalidad, o un cuadro depresivo mayor (Domich, 1994).

Para el presente estudio únicamente se consideraron las respuestas negativas de tipo emocionales o afectivas. Éstas fueron medidas a través de los cuestionarios autoaplicados del *Mashlash Burnout Inventory* y el Cuestionario de Salud General de Goldberg de 30 ítems para identificar la presencia de algún trastorno psicológico que pudiera significar un cuadro depresivo mayor y/o ansioso.

Los estudios sobre temas relacionados con el estrés laboral han adquirido una importancia especial desde los años ochenta en los países industrializados debido a transformaciones en el mundo del trabajo en lo que concierne, principalmente, a la desindustrialización, innovación tecnológica, globalización y libre mercado, incluyendo privatizaciones de servicios públicos. Esta reestructuración de la economía ha provocado nuevas exigencias e incertidumbres en los trabajadores con respecto a su seguridad laboral y al orden social fundado en los patrones de empleo desde la 2GM (Ferrie, 2001:71). En 1990, en EEUU se ha llegado a calcular que el estrés laboral constituye una de las diez principales causas de muerte por el trabajo; y entre los estresores organizacionales de mayor interés para los investigadores están la carga y ritmo de trabajo, conflicto y ambigüedad de roles, horarios, contenido del trabajo y control sobre el mismo, entre otros (Kelloway, 2005:223 y 224).

A pesar de que el tercer mundo ha empobrecido terriblemente en los últimos 20 años, y de que su población vive en situaciones de creciente marginación, precariedad y explotación, pocos estudios se conocen sobre temas relacionados con el estrés laboral en estos países.

En México, las medidas de ajuste estructural han llevado a un marcado deterioro del poder adquisitivo de los trabajadores. Por un lado, el presupuesto destinado al gasto social ronda en el 10% del PIB y es menor (en términos absolutos y relativos) al que destinan países como Cuba (29% de su PIB), Argentina, Uruguay y Brasil (20%) y Chile (14,8%) (CEPAL, 2005:118 y 119). Por otro lado, desde el año 1981 el aumento al salario mínimo es fijado sistemáticamente por debajo de la tasa de inflación, de forma que esta última es actualmente cuatro veces más grande que dichos aumentos (Fernández, 2006). Según académicos de varias universidades del país, el salario mínimo actualmente (que en promedio no llega a los 5 dólares diarios) alcanza para adquirir 16% de lo que un trabajador podía comprar hace 20 años con el mismo salario, es decir, permite comprar uno o dos productos básicos al día (Muñoz, 2006).

Vale decir que además de estos indicadores de disminución en la calidad de vida de los trabajadores y sus familias, son ampliamente practicadas medidas de flexibilización que en muchos casos conllevan una extensión ilegal de la jornada de trabajo, así como contratos temporales y alta inseguridad laboral³.

Aunque el deterioro en los salarios ha sido generalizado para la mayor parte de la población, los trabajadores de las empresas y servicios estatales preservan todavía ciertos derechos y prestaciones tales como contratos vitalicios y acceso a seguridad social, créditos de vivienda, etc., a diferencia de muchos trabajadores del sector privado cuya situación laboral depende mayormente de las fuerzas del mercado. Esto no significa que automáticamente los empleados del sector estatal estén, por lo tanto, más satisfechos o presenten una mejor salud mental. A lo que nos referimos es que puede haber factores de riesgo particulares, derivados del modo de funcionar de cada sector, y que la precariedad laboral presente en muchas empresas privadas sería uno de ellos.

Tener acceso a dos muestras diferenciadas de profesores que laboran en centros educativos de administración estatal y privada nos permite comparar los factores de riesgo psicosociales que más pueden presentarse en uno y otro sistema para la misma ocupación. Todos los maestros del presente estudio tienen en común varias características: imparten clases a estudiantes del mismo nivel educativo y edades, y sus

lugares de trabajo son urbanos (las escuelas están ubicadas en distintos barrios de la Zona Metropolitana de Guadalajara y cuentan con todos los servicios). Los maestros también deben cumplir con las mismas exigencias administrativas por parte de la Secretaría de Educación: entregar evaluaciones bimestrales, asistir a talleres de actualización y elaborar guías de estudio para alumnos reprobados; además, parte de sus actividades laborales como maestros incluye preparar y calificar exámenes, planear las clases y preparar materiales, además de impartir clases frente a grupo (actividades todas éstas que llevan a cabo de manera solitaria ya que carecen de auxiliares que los ayuden). Aunque cuentan con cierta autonomía para decidir cómo impartir la clase, carecen de una participación importante en la toma de decisiones y gestión de sus centros escolares.

Además de estas obligaciones, comparten también ciertas problemáticas referentes a las nuevas exigencias sociales (por ejemplo, crisis en la familia) y educacionales (nuevos métodos pedagógicos) que afrontan los docentes en los últimos años, aunadas a una pérdida de reconocimiento social y estatus de la profesión.

Aunque muchos profesores comparten estas similitudes y problemáticas en general, entre las escuelas hay situaciones que pueden variar y que pueden tener repercusiones sobre la salud mental de los profesores. Las entrevistas realizadas y visitas a las escuelas indican que en la mayoría de las escuelas de administración privada existen condiciones laborales más desfavorables (mayor precarización) que en las públicas, y muchas de estas escuelas presentan además ciertas exigencias que aumentan la carga laboral de los docentes con respecto a los que laboran en el sistema público.

A diferencia del sistema público (en el caso de México), la forma de funcionar de las escuelas privadas está mucho más inmersa en la lógica del mercado; y los derechos y poderes sobre la gestión de la escuela están muy desigualmente distribuidos entre únicamente dos actores: los dueños (o sus representantes directivos) y los maestros. Es por esto que sugerimos la idea de que pertenecer a un sistema o a otro puede tener implicaciones sobre 1) el acceso a las retribuciones por el trabajo realizado (salario, nivel de prestaciones y seguridad en el empleo) y 2) la asignación de actividades laborales extra-aula (nivel y calidad del esfuerzo).

De esta manera, consideramos que estas características presentes en el sector privado de la educación establecen las condiciones necesarias (aunque esto no significa que en todas las escuelas suceda lo mismo) para que exista el factor de riesgo psicosocial de desequilibrio entre el esfuerzo realizado y la recompensa recibida.

Aunque no era un objetivo inicial de este trabajo, hemos encontrado que en el sistema estatal pueden presentarse dos riesgos particulares para los profesores: el recibir salarios insuficientes (el caso de los profesores más jóvenes, para los cuales es cada vez más difícil acceder a horas de clase y a estímulos salariales) y, trabajar en un ambiente de violencia psicológica e incluso la posibilidad de sufrir acoso laboral o *mobbing* por parte de superiores y/o compañeros de trabajo. La presente investigación no pretende contribuir a un análisis sobre las dinámicas laborales que se dan en el sector público de la educación, ni sobre los fenómenos de la violencia y el acoso moral en el trabajo. Únicamente, sugerimos que la conformación de grupos de poder en torno a ciertos intereses que pueden ser, por ejemplo, la obtención de “plazas” (horas de clase), categorías, o puestos de mayores ingresos, pueden dar lugar a estos fenómenos.

Discusión teórica

Antecedentes en el estudio del estrés laboral

En general, es más difícil determinar de qué forma puede influir la organización del trabajo en la salud mental del trabajador, que los riesgos químicos o físicos que pueden afectar su salud. Por ejemplo, la Ley Federal del Trabajo en México no reconoce las neurosis laborales más que para los pilotos de aviación y para los telefonistas; y el IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social) reconoce como factores de riesgo para la salud mental a la rotación de turnos, ruido, intoxicación crónica y golpes en la cabeza por accidente en el trabajo, pero no se habla de otros factores organizacionales (Martínez, 2000:37-46).

Aunque abunda una diversidad de instrumentos de medición en los estudios sobre estrés laboral, estos estudios han coincidido en la identificación de una lista de factores considerados como de riesgo para cualquier ocupación: el ruido, la temperatura, la rotación de turnos, la monotonía, el ritmo (establecido por una máquina), la sobrecarga laboral, conflictos y ambigüedad de rol, complejidad laboral, demanda cognitiva, responsabilidad, falta de control personal, falta de participación e inseguridad económica.

Algunos autores han clasificado a estos factores o estresores en categorías tales como “contenido de la tarea”, “estructura organizacional”, “ambiente laboral”, e incluso “personalidad”, considerando que poseer ciertas características de personalidad constituye un factor de riesgo en el trabajo. (O’Brien, 1998:62).

A pesar de que la inseguridad en el empleo suele ser mencionada como un factor de riesgo, no existen muchas investigaciones que traten este fenómeno y cómo afecta a los trabajadores⁴. Para el caso específico de los docentes, en un estudio realizado en Valencia, España, se encontró que los profesores cuyos contratos eran por “comisión de servicios” (es decir, aquellos con mayor incertidumbre sobre su situación laboral) presentaban significativamente mayores niveles de ansiedad (García, 2003).

Dentro de los estudios del estrés laboral (visto como mecanismo mediante el cuál se desarrollan resultados negativos en la salud mental y física de los trabajadores) se pasó de esta inicial identificación de factores de riesgo a la elaboración de modelos teóricos que pudieran predecir la salud negativa mediante la interacción de ciertos factores o variables. En este sentido, el enfoque interactivo se refiere a que los efectos que pueda tener una variable sobre ciertos resultados esperados depende de la presencia o ausencia de una tercer variable llamada moderadora (Parkes, 1998:82).

Dentro de este enfoque se encuentran tres principales modelos explicativos del estrés laboral: el modelo de demanda-control, el modelo de esfuerzo-recompensa, y la teoría de la adecuación persona-ambiente. Esta última, también llamada “transaccional” parece tener gran aceptación y ser la principal guía de los estudios en la actualidad.

Alcances y limitaciones de los principales modelos teóricos

El modelo de demanda-control propuesto a fines de los setenta por Karasek utiliza dos dimensiones: “latitud de decisión” y “demandas psicológicas”. La primera se refiere a la posibilidad de uso a discreción de las habilidades personales del trabajador y a la

autoridad que éste tiene de decisión. Por otro lado, ejemplos de demandas psicológicas son: si hay tiempo suficiente para completar las tareas, el volumen de trabajo, si existen demandas conflictivas sobre el trabajador, y también se ha incluido últimamente si el ambiente laboral es peligroso y si existen además demandas físicas (Wilhem, 2004:866). La hipótesis central del modelo es que carecer de dominio sobre la carga y ritmo de las exigencias laborales traerá consecuencias negativas para la salud mental.

El modelo de esfuerzo-recompensa propuesto por Siegrist en los noventa incorpora la necesidad de control del individuo sobre su futuro laboral y personal a mediano y largo plazo. Esa necesidad de control se satisface mediante las recompensas a que tienen acceso los trabajadores y que son distribuidas de tres formas: estima (trato justo y apoyo de la institución), gratificación monetaria y oportunidades de carrera, donde se incluye la seguridad laboral.

Tanto en el modelo de demanda-control como en el de esfuerzo-recompensa, el desequilibrio estresante entre las dos variables que dan nombre a cada modelo es generado desde la estructura organizacional del trabajo, siendo poco relevantes las características individuales del trabajador que sufre este desequilibrio (Pando, 2006:71).

Sin embargo, además de las exigencias “extrínsecas”, Siegrist (2002) estudia también el papel de las exigencias “intrínsecas”. Estas últimas se refieren a características personales como el “sobre comprometerse” (*overcommitment*) con el trabajo que presentan algunos trabajadores. Además existen investigaciones dentro de este modelo que aportan luz sobre los mecanismos fisiológicos mediante los cuáles el estrés negativo tiene implicaciones en la salud, por ejemplo, a través de la pérdida del sueño (Steptoe, 2004; Elovainio, 2003).

Por su parte, el modelo de adecuación entre persona y ambiente, o modelo transaccional, busca resaltar las características individuales (como tipo de personalidad, locus de control, experiencias previas, etc.) que llevan a la persona a evaluar de determinada manera la situación amenazante, los recursos personales de que dispone y la forma de reaccionar (estilo de afrontamiento) ante la situación potencialmente estresante (Parkes, 1998; Santed, 1998; O’Brien, 1998).

Algunas investigaciones sobre la salud mental de los docentes que se inscriben dentro del modelo transaccional exploran características tales como el papel de la personalidad “tipo A” (Travers y Cooper, 1997)⁵; las habilidades de enfrentamiento de los maestros hacia la indisciplina de los estudiantes (Evers, 2004); los valores personales de los profesores y cómo no concuerdan muchas veces con los discursos institucionales y de reforma educativa (Bachkirova, 2005); y el papel de sentimientos de “autoeficacia” y “actitud proactiva” (So-Kum Tang, 2001).

Los estudios realizados con base en el modelo de adecuación persona-ambiente parecen avanzar en la comprensión de los mecanismos psicológicos que se dan a nivel individual para resentir en mayor o menor medida los estresores externos. Sin embargo, el principal campo de acción al que parecen aspirar estos estudios es a proponer en las empresas una forma más “correcta” de seleccionar el personal según las características, demandas y retos del empleo y las características individuales del trabajador (O’Brien, 1998:74). También se menciona la necesidad de que los trabajadores asistan a terapia o practiquen técnicas de relajación. Es decir, sus implicaciones en el campo de la lucha

laboral son bastante conservadoras. Esto se debe a que estos estudios enfatizan más la capacidad de adaptación del individuo a ciertas situaciones y no están enfocados a la posibilidad de cambio de las mismas.

Bacharach (1986:9) explica que en la mesa de negociaciones con los directivos de una empresa, no sería útil para los trabajadores presentar evidencia empírica que esté basada en características individuales, pues esto se vería como un intento por resolver los problemas de un grupo selecto de individuos que tienen el tipo incorrecto de personalidad para el trabajo en cuestión. Es por esto que él propone la utilización de análisis de datos agregados para percibir cómo características objetivas de la organización del trabajo pueden tener efectos sobre el trabajador promedio.

En concordancia con esta idea, no consideramos pertinente evaluar el grado de adecuación entre los profesores y su trabajo, sino identificar los factores o combinación de factores derivados de éste que puedan generar mayores riesgos en la salud emocional de los profesores en general, y las diferencias que pueda haber entre los sistemas de escuelas de administración pública y privada (y entre escuelas).

Es importante señalar que ninguno de estos modelos teóricos proporciona información sobre el contexto –social, político y económico, ni sobre las dinámicas organizacionales que puedan dar lugar a las variables y desequilibrios considerados estresantes. A lo largo de la revisión bibliográfica resalta la carencia de estudios que traten los mecanismos sociales bajo los cuales se desarrollan los factores negativos y la consiguiente mala salud mental en los trabajadores. Es por esto que las entrevistas – cuyo análisis presentamos a continuación- nos permiten tener una primera aproximación a los contextos en se inscriben las vivencias y riesgos que afrontan los maestros.

Acercamiento a las problemáticas y estrés de los maestros a través de entrevistas

Con base en la bibliografía revisada sobre los factores psicosociales o estresores en el trabajo, se llevaron a cabo 11 entrevistas individuales a profesores de dos escuelas públicas y dos privadas con el objetivo de conocer sus experiencias en torno a algunos de esos factores de riesgo y considerar la posibilidad de que se presenten riesgos particulares para los maestros que laboran en el sistema público y en el privado.

Por un lado, se pidió a los profesores que hablaran en torno a algunas categorías consideradas por la literatura como importantes en relación con el fenómeno del estrés laboral: el rol de maestro, sus exigencias, ambigüedades y obstáculos para llevarlo a cabo; las retribuciones a que tienen acceso en su profesión; y, el apoyo que reciben o no por parte de sus instituciones escolares, la Secretaría de Educación y el sindicato. Por otro lado, se preguntó a los maestros sobre lo que ellos personalmente consideran insatisfactorio o inconveniente de ser docente y cómo perciben el estrés en su profesión.

Descripción y problemática en general de la muestra

La muestra de profesores entrevistados se compuso de 4 hombres y 7 mujeres (3 hombres y 3 mujeres en las escuelas públicas, y 1 hombre y 4 mujeres en las privadas). El rango de edad fue de 26 años a 54, muy similar para hombres y mujeres. La media fue de 39 años de edad. La antigüedad de ser docentes varió de 2 a 26 años.

Es llamativo el hecho de que 10 de los 11 profesores trabajan doble turno, ya sea en otras escuelas (6 casos), en la misma escuela (un profesor que es prefecto por las tardes y una maestra que también da clases en preparatoria), o en otros trabajos (una maestra atiende en un gabinete psicológico, otra en su consultorio dental y otra, además de dar clases en dos escuelas, es química responsable de dos farmacias).

Carga laboral y recompensas

Todos los entrevistados coincidieron en que el rol del maestro es muy amplio y conlleva una diversidad de exigencias y funciones. La transmisión de conocimientos no es la única función del maestro, y además, describieron que más que transmitir, el maestro es “mediador” entre el conocimiento y el alumno, un “guía” que le proporciona herramientas al alumno para que él mismo adquiera o incluso “elabore” su propio conocimiento. Esta forma de la enseñanza requiere más participación del alumno y un manejo de técnicas pedagógicas que no se usaba años atrás, cuando ellos mismos cursaron sus años de estudio.

Por otro lado, hay funciones del maestro que van más allá de lo académico, y que como ellos lo describen, se refieren a lo formativo, en el sentido de inculcar o fomentar ciertos valores y de algún modo preparar a los alumnos para la vida en un sentido amplio.

Estas funciones conllevan una carga de tareas y obligaciones bastante grande. Como parte de ellas, los maestros de ambos sistemas mencionaron: actualizarse y elaborar material, preparar clase (que a los maestros más jóvenes les consume todo el día), trabajar fines de semana y vacaciones, buscar constantemente estrategias de enseñanza, hacer evaluaciones bimestrales de cada grupo y atender a padres de familia.

Además, para llevar a cabo estas tareas, el maestro debe tener o desarrollar ciertas habilidades: manejar técnicas pedagógicas inductivas y dinámicas, así como “ser creativo” y tener habilidad para “manejar emociones” (propias y del interlocutor), “comprender” y “percibir la disposición de los alumnos”. Como señaló una maestra, que a diferencia de la enseñanza tradicional, actualmente los maestros encaminan todos sus esfuerzos de manera conciente para evitar índices de deserción y reprobación.

“Yo pienso que para ellos (los alumnos), es más fácil (actualmente la enseñanza). Ahora se enfatiza mucho en que el maestro se involucre más hacia los índices de deserción y de reprobación, entonces, ponemos más atención a eso. Quizás anteriormente para el maestro era nada más la decisión de decir: ‘bueno, sabes, no sabes; sí adquiriste o no adquiriste los conocimientos...’ ahora no. Ahora le hacemos la lucha, ahora nos encaminamos más en el proceso. (...) Empleamos monitores entre los mismos muchachos, para que puedan explicarles (a sus propios compañeros) si no es entendible.”

Por otro lado, en el ámbito de las recompensas, los profesores también coincidieron en que la principal fuente de satisfacción la constituyen los alumnos, cuando participan, “responden”, avanzan en conocimientos y recuerdan sus clases.

“Yo trabajo muy a gusto con mis alumnos, me agrada mi trabajo. Y este... siempre obtengo algo. Ya ver que mi alumno participe, como es literatura, ya ver que mi alumno se pone a escribir un poema...”

“La satisfacción, por ejemplo, se queda cuando llega un alumno, un exalumno y me dice: ‘Maestro, ¿sabe qué? En la prepa estuve viendo esto y estoy y gracias a usted, estoy viéndolo y ya lo sé.’”

“Es un trabajo difícil, pero hay cosas que lo hacen muy satisfactorio. Cuando logramos una meta, cuando logro que entiendan un concepto, sí llega a ser muy satisfactorio.”

Sin embargo, en general se quejaron de la falta de promoción, de que los salarios han quedado rezagados, insuficientes, y que son injustos porque no toman en cuenta las horas extras que se trabaja fuera del aula (siendo la invasión del tiempo libre una de las principales inconveniencias señaladas de ser docente). Una muestra de que los salarios son insuficientes es que casi todos los maestros entrevistados trabajan doble turno, como señalamos al principio.

“Sí he alcanzado la meta de ganar un cinco más... pero todo aumenta, entonces es lo mismo... exactamente lo mismo. El dinero que gané al principio en realidad no ha aumentado en 26 años y para mí ha sido el mismo poder adquisitivo bajito.”

“El salario es justo dentro de tu horario de trabajo, pero ya como inviertes más fuera de tu horario de trabajo, en tu casa, ya no se hace tan justo. Ahí, ya, dice uno: ¡Hí...joles!’ Y ahora sí, lo hace quien realmente tiene... la vocación; no todos, dicen: ‘No pues está cañón, mejor me retiro, busco otro trabajo en la tarde, que me paguen otro rendimiento y ya.’”

Con relación a este fenómeno, unas de las quejas más mencionadas fue la falta de tiempo para preparar bien las clases o seguir estudiando debido a la necesidad económica. La posibilidad de seguirse preparando profesionalmente fue una de las expectativas frustradas de algunos maestros:

“Este año ya no pude seguir ese curso (de actualización), ahorita le echo flojera porque necesitaría organizar mi horario, pero sinceramente le hice desidia, porque dije: ‘¡Ay, no! Salgo de aquí, ¡y seguirle estudiando! ¿A qué hora voy a descansar? Voy a terminar histérica y ahorcando alumnos.’ Pero sí se necesita, yo soy conciente.”

“Yo quería estudiar (un posgrado), pero llegó un momento en que me estresé tanto... Había que estudiar, preparar la tarea, y por otra parte preparar clases, calificar... y no puede uno hacer a un lado la familia... Entonces, realmente me quedé con ganas de estudiar. Bueno, todavía no me he muerto...” Comenta una maestra de 54 años.

“Bueno, pienso que entre otras cosas está que uno profesionalmente pudiera llegar a estancarse, ¿no? Yo por ejemplo, tengo a veces el deseo de estudiar otra cosa, dedicar mi tiempo a la preparación de alguna otra materia, pero no lo puedo hacer por falta de tiempo (...) Ellos (los alumnos) van ascendiendo y lo dejan a uno atrás, uno se queda donde mismo.” Comenta un profesor que trabaja en dos escuelas 48 horas semanales.

Además de todo, los maestros perciben que el estatus social que daba la profesión se ha deteriorado y ya no es igual que antes:

“Antes, lo respetaban a uno más los padres de familia... últimamente, pues como cualquier otro trabajo, no se le da la validez ni el prestigio que se le daba antes.”

Se puede decir, entonces, que el modelo teórico del desequilibrio entre esfuerzo y recompensa es totalmente pertinente para comprender gran parte del estrés laboral a que están expuestos los docentes en general.

Otros factores estresantes: la falta de control, presión del tiempo y estrategias agotadas

El modelo de demanda y control también puede servir para examinar el estrés de los profesores, ya que, aunque estos cuentan con una relativa autonomía sobre cómo trabajar dentro del salón de clases, carecen casi por completo de participación en las tomas de decisiones de sus centros escolares. En general los profesores aclararon que ellos sólo son consultivos (principalmente en lo referente a la organización de eventos escolares) y que no están enterados de la cantidad y manejo de los recursos con que cuentan sus escuelas.

Paralelamente, es notorio que los profesores quisieran tener incidencia sobre el uso de recursos y sobre otras decisiones, ya que muchos sugirieron que sus escuelas y la Secretaría de Educación deberían apoyar a los maestros proporcionando materiales didácticos en cantidad y en calidad, cursos de actualización que traten ciertos temas en específico y que se contratara personal especializado de apoyo (esta fue una petición muy propia de los maestros de escuelas privadas ya que muchas de estas escuelas carecen casi por completo de prefectos, psicólogos, etc., a diferencia de las públicas).

Otros dos factores que tanto los maestros de escuelas públicas como privadas consideraron como muy estresantes se refieren a la presión de calificar y entregar evaluaciones bimestrales y a fin de año de cada alumno y de cada grupo; así como intentar nivelar a los alumnos atrasados y haber agotado las estrategias de enseñanza. En general los maestros opinaron que el tiempo designado para lograr los objetivos académicos es insuficiente y que la obligación administrativa de hacer evaluaciones tan frecuentes en realidad interrumpe el proceso de aprendizaje⁶:

“De pronto hay exigencias administrativas con las que uno debe cumplir a parte de lo académico, el combinar ambas cosas como que puede ser un poco tenso, tensionante, ¿no? El que nos den un límite para entregar cierto informe, cierto resultado... que las evaluaciones deben ser cada bimestre y a tal fecha y si no lo entregas a tal fecha ya va a ser problema. Entonces, eso por un lado. Por otro lado, está el alumno que lo presiona a uno porque no estudia y a la hora de la hora quiere una oportunidad más, quiere un trabajo extra y quiere otro examen... Entonces yo digo: ‘bueno, tengo un límite.’”

“Yo veo que cuando entra el estrés, más que nada, es en la época de exámenes, porque digo: ‘¿cómo están mis alumnos? ¿Realmente les puse bien? ¿Cómo van a salir? Si salen mal, es donde empieza el estrés y dices: ‘Bueno... ¿cómo le voy

a hacer? Si ya implementé cierta estrategia y cierta estrategia y cierta estrategia y no funcionó...entonces... ¿qué es lo que tengo que hacer? ¿Para dónde me tengo que orillar?’ Ese es el gran meollo del asunto.”

Obstáculos extra escolares: crisis en la familia y cultura del egoísmo y la violencia

Los maestros de escuelas públicas y privadas también señalaron casi por unanimidad dos obstáculos o factores considerados estresantes que son extra escolares: la familia y los medios de comunicación. La familia porque, dicen, los padres ya no tienen tiempo para compartir con sus hijos, inculcarles valores, estar al tanto de sus obligaciones escolares, etc. Esto, al parecer de los maestros es en gran parte causante de la indisciplina y falta de interés de los alumnos.

“Porque muchos padres no vienen a las juntas, periodo tras periodo, y no vienen a ver cómo siguen sus hijos. Al último son los que reclaman, pegan gritos, dan de golpes y sombrerozas y son los que echan a la prensa a los maestros cuando ellos no están cumpliendo su rol de padres.”

En cuanto a los medios de comunicación, los maestros suelen sentir que navegan contracorriente con respecto a la violencia y egoísmo que muchos medios promueven:

“Yo veo que uno de los problemas más fuertes es esto, que... los medios, sobre todo las telenovelas, los programas les mandan el mensaje de que: ‘Tú vive, disfruta y sin pensar en el futuro ni en los demás.’ Entonces, es muy difícil, porque los chicos, entre lo que nosotros les decimos: ‘piensa, contrólate, piensa en los demás, prepárate para el futuro, no pienses en el hoy, lo que importa no es lo económico, lo que importa es lo que seas tú como persona...’ Y como que eso suena a hueco cuando los medios están diciendo: ‘Lo que importa es que tú tengas, mientras los demás no se enteren que eres transa, hazlo.’”

Percepción del estrés

Por último, los maestros en general –aunque los que más se exhibieron en este tema fueron los de escuelas privadas- describieron el estrés como un sentimiento de impotencia que se manifiesta con cambios de humor o de personalidad que puede afectar al maestro y a su desempeño profesional, e incluso, puede terminar costándole el trabajo:

“Ha habido maestros que salen llorando del salón de clases porque ya no aguantan la situación de indisciplina, se sienten impotentes para resolver algún problema, se sienten con impotencia y entonces eso causa mucho estrés, mucha frustración. Y ha habido varios maestros que salen llorando del salón de clases, deprimidos, muy deprimidos, o sea, sin ánimos de superarse... y de trabajar bien, como siempre lo han hecho.” Cuenta una maestra de una escuela privada, donde, como se verá más adelante, varios maestros se quejaron de no obtener el respaldo suficiente por parte de la dirección para impartir medidas disciplinarias.

“He visto maestros que de pronto, su humor cambia en extremo. El primer día de clases eran muy alegres, muy positivos, muy activos y a las 3, 4, 5, semanas, su carácter era diferente, ya no se les puede hablar, se ve que están bastante presionados. A veces aunque no lo mencionen, se nota, ¿no? Sus reacciones son

diferentes, ya no bromea, ya no hace caso a muchas de las cosas que se dicen, está como distraído. (...) Hay quienes se vuelven hasta un poco agresivos cuando se sienten estresados, y pues tienen problemas y salen rápido de aquí, ¿no?, porque no saben adaptarse ni social, ni académica, ni administrativamente.” Comenta un profesor de otra escuela privada donde hay alta rotación de personal.

Los profesores enfatizaron que un ambiente laboral de comprensión y apoyo, así sea moral, entre los colegas es importantísimo para manejar con mayor tranquilidad las situaciones estresantes e incluso para estar más protegidos de las mismas.

“Aquí la relación con otros maestros es muy estrecha, todos nos contamos todo. Aquí nos unimos contra el alumno, aquí no hay de que, por ejemplo, un alumno llegue y te diga algo del ‘maestro fulano’, porque nos ven que estamos todos juntos. En las juntas vemos estrategias de aprendizaje, compartimos recursos didácticos, algún consejo, algún tip... A veces nomás nos sentamos de que: ‘Oye, ¿cómo va contigo tal niño?...’” Maestra de escuela privada

“(...) Si uno llega a la escuela, y lo notan cabizbajo, te dicen: ‘A ver, ¡vente!’ Y empiezan a cotorrearte y te levantan el ánimo, porque tienes que entrar al salón de buen ánimo... Porque si entras al salón cabizbajo, enojado, irritado... (...) Es cuestión de minutos, simplemente cuando llegas a la escuela, saludas al primer maestro y te recibe con una sonrisa... cambia todo. Ese es el show.” Maestro de escuela pública

Sin embargo, algunas entrevistas revelaron que muchas veces el ambiente laboral en las escuelas públicas es tensionante para los maestros, a diferencia de las escuelas privadas, donde al parecer los maestros tienen más oportunidad de dar y recibir apoyo de diversos tipos. A continuación exponemos esta y otras diferencias en los factores estresantes que se encontraron en un sistema y otro a través de las entrevistas.

Problemáticas de los profesores de escuelas privadas

Inseguridad laboral y escaso apoyo institucional

La situación de las retribuciones es más crítica en los profesores de escuelas privadas que en los del sistema público. Por un lado, en las escuelas privadas no existen mecanismos de promoción o estímulos salariales. Por otro lado, a diferencia de los profesores del sistema público, quienes son contratados por tiempo indefinido por la Secretaría de Educación, estos profesores son contratados por la administración privada de cada escuela y en la gran mayoría de los casos los contratos son sólo de un ciclo escolar, generándose incertidumbre en muchos maestros sobre su continuidad en la escuela y sobre su posibilidad de generar antigüedad.

En una de las dos escuelas, que se caracteriza por una alta rotación de personal (la antigüedad promedio de los maestros es de 1.8 años), al finalizar el año escolar se realiza un maratón de conocimientos entre los alumnos como forma de evaluar a los maestros. El maestro cuyos alumnos tuvieron malos resultados en el maratón corre el riesgo de no ser contratado al año siguiente.

“Al final de año te hacen una entrevista y pasas con la directora general y sí, sí se siente como: ‘¡Ay...! ¿Qué me va a decir? ¿Continúo o no?’ O: ‘¿En qué fallé?’ O algo, porque se hace un maratón de conocimientos, con exposiciones. Pasan todos los directores con los alumnos, ¿eh?, nosotros no, los alumnos. Hacen un maratón de conocimientos de los alumnos, y de ahí... este, ven qué tanto vas en la materia, qué tanto aprenden y todo eso. Y ahí es donde tú dices: ‘Si me va bien, no hay problema. Si me va mal, ¡ya estuvo la regañada a fin de año!’”

Hay principalmente dos situaciones potencialmente estresantes que se derivan de esta inseguridad laboral: la multifuncionalidad del rol y un sentimiento de culpa o autoresponsabilización.

Multifuncionalidad y exigencias de los padres de familia y de la dirección

Al estar los maestros de escuelas privadas en peores condiciones para negociar sus derechos, funciones y tareas con la dirección, se observa en las narraciones que deben cumplir con un rol ampliado, que conlleva mayores exigencias, ambigüedades, y carga laboral que el que describen los maestros del sistema público. Este rol es descrito como el de “padre y madre” (“protector”, “guardián de la disciplina”, “modelo a seguir”, “dar órdenes” o “presionar a los alumnos para que hagan las cosas...”) tanto por las necesidades emocionales que tienen los alumnos, como principalmente por las amplias expectativas que tienen los padres de familia sobre los maestros.

“Los padres esperan que tú eduques el cien por ciento a sus hijos. El cien por ciento incluye que, por ejemplo, tú le inculques valores, que tú... le pongas límites, que tú le des órdenes de que tiene que pasar la materia, que no tiene que reprobar, de que tú tienes que darle la disciplina, y sobre todo, ¿sí?, la orientación de qué carrera va a escoger, por ejemplo, cuando se encuentran en preparatoria (...)”

Esto puede deberse a que los profesores de muchas escuelas privadas suelen estar en contacto más directo y más frecuente con los padres de familia, y con los mismos alumnos, por exigencias de la dirección. En esta sintonía, algunas de las exigencias que se mencionaron a diferencia de los profesores públicos son: acercarse a los alumnos en horas libres, atender a padres a cualquier hora que ellos quieran una cita⁷ y en numerosas juntas escolares, buscar “estrategias de acercamiento emocional”, hacer “guardias” en el receso y a la salida, y hacer círculos de estudio para alumnos atrasados.

“Aquí realmente, se nos da esas horas libres que tenemos que no estamos dentro del grupo, se nos dan para estar con los alumnos y acercarnos a ellos. Sobre todo en alguna inquietud que ves, en algún bajo rendimiento académico, tú hablas con él... A lo mejor es un problema familiar, a la mejor es algún tema que él trae personal, que no puede aflorarlo y lo demuestra con las calificaciones.”

De esta manera, los maestros deben también atender los problemas emocionales que puedan tener los alumnos, al mismo tiempo que perciben una falta de respeto por parte de los padres de familia, quienes han llegado a exigir que no se repruebe a sus hijos:

“Lo que pasa (con los padres) es que comúnmente aquí ocurre. A veces están inconformes con alguna calificación o algo, y son muy cerrados y no escuchan. Entonces la información que uno les da, a ellos no les parece y hacen un escándalo... y empiezan a decir: ‘bueno, no hay trato y nos vamos hasta la dirección.’”

“(...) Y porque también te exigen de que no tiene que reprobar: ‘Es que usted platique con él, es que usted puede más que yo, es que ni caso me hace, entonces mejor usted dígame...’”

Esta transferencia de roles que a veces los padres hacen hacia el maestro con permiso y apoyo de la dirección (pues según varios testimonios, los padres incluso recurren a la dirección como medio para doblegar la voluntad del maestro), mella la autoridad del maestro y provoca ambigüedades en cuanto a los límites de su rol. A veces el maestro se encuentra con situaciones personales de los alumnos difíciles de manejar:

“Muchas veces no está claro el límite, sobre todo con los padres de familia. Muchas veces los padres de familia a nosotros nos tienen como que: ‘Ahí... tú eres el encargado de la educación de mi hijo.’ Y muchas veces, este... cuesta trabajo, sobre todo cuando tienes entrevista con el papá y quieres orientarlo, de decirle: ‘¿Sabe qué? Su hijo tiene tal problema’, a veces complicas más las cosas. Entonces, a veces, no se tiene un límite establecido, y ni los padres lo tienen el conocimiento. Cada maestro, yo creo, su criterio lo maneja.”

Es, entonces, difícil para los maestros de escuelas privadas poner un límite ante las exigencias de los padres, y también ante la indisciplina de los alumnos debido a que la dirección misma en ocasiones no respalda al maestro en sus decisiones o con la posibilidad de ejercer medidas más efectivas:

“Hay necesidad de que se aplique más disciplina y sanciones justas y de acuerdo con la falta que están cometiendo los muchachos. No nada más un regaño: ‘No hagan esto porque está mal’, y ahí acabó todo. (...) En cuanto al los celulares sí tenemos un problema muy grande, incluso se están pasando las respuestas de examen mediante los celulares. A varios maestros nos ha pasado eso, quitamos los celulares, pero vienen los padres de familia con la directora y: ‘No, ¿saben qué? Hay que devolvérselo.’ Se lo tenemos que devolver y ya ahí nos restan autoridad a nosotros. Y sigue existiendo el problema, se sigue cometiendo la falta.”

“En teoría sí se nos apoya, pero en la práctica llega el momento en que a veces la misma autoridad no puede hacer gran cosa... A veces uno promete algún castigo, bueno, ¡no castigo!, pero promete alguna sanción determinada, y a veces no... Yo digo: ‘te voy a poner un reporte’, y sí, los mandan llamar, pero el reporte... ¡nomás queda con la regañadita!, pero pues ¡les resbala a los canijos muchachos!, y siguen igual. (...) A veces nos presionan para que tratemos de aguantar a los muchachitos, sobre todo, porque las hermanas ven que es quizá la única oportunidad de que el muchachito tenga un ambiente sano: ‘Es que a este niño no lo podemos correr del colegio porque en su casa corre más peligro que aquí, hay que aguantar.’ Entonces, eso... ah, bueno, bien. Pero los demás

chamacos no saben, entonces dicen: ‘¡Ah! ¡A fulano no lo corrieron!’ Entonces empiezan a jalar más la cuerda, ‘si a fulano no lo corrieron, a mi tampoco.’”

Responsabilización y sentimiento de culpa

Debido a que la situación laboral de estos maestros depende en gran parte de los resultados que muestren los alumnos, suelen sentirse responsables, no nada más del pobre desempeño académico de los estudiantes, sino de su mal comportamiento, indisciplina y su falta de motivación o interés por la materia. De esta forma, el mal comportamiento de los alumnos, por ejemplo, llega a constituir un motivo de temor a sufrir algún regaño por parte de la dirección cuando un grupo se “sale de control”:

“En lo que yo batallo un poco a veces es la disciplina, porque nunca me ha gustado obligar a nadie a hacer lo que quiere, pero bueno, aquí lo exigen y como le digo, se vuelve uno guardián de todo, ¿no? Eh... y sí me ha llamado a veces la atención (la dirección) y creo que ahí es el momento donde he sentido que pudiera peligrar mi estancia... pero ha sido poco.”

“Siempre, yo pienso que todos (sienten en riesgo su trabajo), por la misma culpabilidad que sentimos, o sea, si vemos que pusimos nuestro mayor esfuerzo, eh... trajimos todo el material necesario para hacer más atractiva la clase, y a la hora del examen reprueba más de la mitad, pues es reprobarse a uno mismo. Yo digo: ‘¡ah caramba!, pues yo fallé. ¿En qué fallé?’ Y es cuando digo: ‘No, se me hace que ya, hasta aquí voy a llegar... yo creo que al próximo año, yo creo que ya me van a decir: ‘¿sabe qué maestra? Muchas gracias, adiós.’”

Además de que el mal desempeño de los estudiantes puede poner en riesgo la futura contratación de los maestros, éstos también se sienten afectados emocionalmente al creer que es su culpa y que “fallaron” como maestros:

“Uno mismo se va buscando dónde encontrar satisfacciones para no deprimirse tanto, porque a veces se deprime uno, dice: ‘Bueno, ¿qué pasa? ¿Ya no funciona yo como maestra, ya no sirvo o qué?’”

“El desinterés por parte de los estudiantes por aprender es muy estresante. (...) A veces, no encuentro la manera de cómo despertar el interés. O sea, para mí es muy estresante cuando estoy preparando clase, ¿cómo hacerle? A la hora que estoy en el salón también... Momentos en que yo siento que me siento mal, que yo no soy capaz de motivarlos como debiera.”

Problemáticas de los profesores de escuelas públicas

Grupos demasiado numerosos y conflicto con la parte pedagógica del rol

En particular, los entrevistados de escuelas públicas manifestaron un conflicto de rol por no poder cumplir como quisieran con las nuevas exigencias pedagógicas mencionadas, principalmente, debido a que los grupos tan numerosos que deben atender de 50 a 60 muchachos, hace imposible un acercamiento más personalizado a los alumnos y una participación más activa de éstos en la clase.

“Nuestra labor ya no debería ser la de decirle al alumno cómo hacer las cosas, ¿verdad?, sino de ayudarlo a que él mismo lo hiciera, orientarlo para que él mismo aprendiera a su modo. Desgraciadamente creo que el trabajo sigue igual, nuestro quehacer es igual, igual que hace mucho. (...) Ese es un problema grave, el número de alumnos en un grupo, si fueran poquitos les dedicaría uno más y les daría uno más facilidades.”

“Yo creo que un grupo de 25 a 30 personas máximo, dices, ‘¡qué chulada!, me pongo a trabajar y en un día fácil saco un tema, porque vendría explicando casi uno por uno, y tengo el tiempo suficiente para decir que este día saqué un tema satisfactoriamente’, pero son 45, 50 personas... ¿Para dónde te haces?”

Exigencias y desconfianza del programa de estímulos salariales y del sindicato

A diferencia de los privados, los maestros del sistema público cuentan con un sindicato, seguridad en el empleo y un alto nivel de prestaciones⁸. También existen mecanismos de promoción para concursar por horas o por puestos más altos en el Escalafón, o por estímulos salariales a través del programa de Carrera Magisterial. Aunque existen mecanismos para concursar, algunos maestros manifestaron desconfianza respecto a la transparencia o justicia con que se asignan las promociones:

“Últimamente estoy participando más en la cuestión sindical, estoy apoyando al... se llaman representantes, no recuerdo el nombre, pero me he dado cuenta precisamente por eso que hay algunas horas que de pronto quedan libres y se busca que el Escalafón nos dé la facilidad para elegir quién va a recibir los beneficios, ¿no? Entonces, internamente sí se trata de ser lo más claro posible, no deja de haber algún detalle, ¿no?, cosas que de pronto hace la dirección, que de pronto maneja el puro sindicato... que sí no son tan... tan justos como se esperaba.”

“Creo que están bien las propuestas que tiene (CM) sí está bien. Lo que no está claro es la promoción. (...) porque la información no llega a tiempo; cuando no es porque ya pasó el examen, o ya pasó la inscripción a cursos. Entonces, eh... los medios por los que llega la información no llegan a tiempo. (...) Originalmente el programa es tripartita: secretaría, sindicato, ya el sindicato es encargado de llegar a los centros de trabajo, o inspección. Eh, y finalmente, bueno, son los que provocan la demora.”

En general los maestros se mostraron desesperanzados con respecto a la posibilidad de obtener algún estímulo salarial a través del programa de CM. A tal punto no creen que exista una verdadera intención por parte de la secretaría de otorgar estímulos, que suelen referirse al programa como “Barrera Magisterial”. Algunas de las barreras a las que se refirieron son que concursar en todas las seis etapas del programa implica mucho tiempo y sacrificio y los exámenes de conocimientos que hay que presentar son demasiado especializados:

“Yo sí confío (en los mecanismos) lo único que veo es que los exámenes están muy difíciles... tienen un nivel que uno no imparte a los alumnos, que realmente, pues, como que es una traba para adquirir puntos, para acceder a Carrera

Magisterial o para promoverse uno a otra letra superior. Es que los exámenes están muy difíciles.”

“Todavía hay un buen grueso de maestros que no hemos logrado acceder a Carrera Magisterial, que es un estímulo al desempeño y no hemos logrado llegar y se hace más difícil para nosotros... Porque todo eso es en horarios fuera de clases, y es mucho sacrificio, demasiado sacrificio, como para que... A muchos maestros con más de cinco intentos les desmoraliza, les desilusiona.”

En cuanto a los profesores que han conseguido participar, he incluso aumentar de letra, consideraron como muy desgastante el tener que cumplir con todas las exigencias del programa, entre las que están, presentar varios exámenes de conocimientos (prepararse para los mismos consume uno o dos horas diarias) y asistir a cursos los sábados o domingos con sesiones de cinco horas seguidas durante un mes y medio:

“Ahorita también, con eso de los cursos de Carrera Magisterial, y que le dejan a uno tarea, y que los exámenes, y todo eso... ¡O sea que piensan que uno es un robot! ¿Es uno robot o qué? O sea, que somos una máquina y que no tenemos familia, que no tenemos vida propia, que no nos enfermamos... Eso es lo que yo siempre he dicho y yo ya... jubilándome, si llego a eso en unos diez años, ‘bye bye’ y también ‘bye bye’ a Carrera Magisterial porque yo no quiero saber nada. Porque es demasiado.”

Ambiente laboral de rivalidades

A diferencia de los profesores de escuelas privadas, que describieron su relación con otros colegas como “sin grilla” y de mutuo apoyo (incluso con trabajo y con suplencias extra oficiales), varios profesores de las escuelas públicas coincidieron en que en general el apoyo entre maestros es mínimo y que incluso a veces existen rivalidades:

“¡Para nada! (se apoyan entre sí los maestros) O sea, cada quién jala para su hebra. Salvo algunas excepciones, pero, se ve muy claro que no hay... cada quién trae sus tiempos, cada quién jala para su asunto. Hay ciertas envidias o recelos... sí es evidente.”

En particular una de las maestras contó que en su caso, el ser objeto de las críticas de otros maestros es desgastante emocionalmente y constituye un obstáculo a su labor con el que debe lidiar constantemente:

“El problema: no sé si es el sistema, yo no sabría cómo llamarlo, no sé si es el sistema o la forma en que todavía funciona... con la dirección, con el grupo de maestros. Porque basta que le caigas mal a un compañero, y este... ya te echa encima el grupo. Y cuesta mucho, por lo menos a mí me cuesta mucho, porque yo le presto mucha atención al alumno, me desgasto un poco, y ya que recibo una respuesta, pues ya, ya obtuve algo. ¡Y llega alguien y me lo tira! (...) Y yo no soy tan fuerte, para mí, mi trabajo lo es todo... Y ya te hizo decaer delante del grupo; es muy importante que el alumno respete a su maestro...”

La maestra entrevistada opinó que el motivo por el que existen este tipo de rivalidades y comentarios negativos entre los profesores es la competencia por obtener las horas que están disponibles en una escuela relativamente nueva (10 años).

“Yo empecé con 10 horas y ahora tengo 20, ya no se pudo más porque yo no sé pelear, yo ya estoy en un hoyo (risas). No es mi estilo, ¡no sé!, es difícil entrar en ese juego. Pero he logrado sobrevivir porque me gusta.”

Necesidad de una buena dirección

Varios de los profesores entrevistados señalaron que eran necesarias direcciones congruentes, justas y creíbles, donde directores y maestros trabajen y se apoyen “no por intereses personales”. Manifestaron que la cooperación entre los maestros y un buen o mal ambiente laboral dependían en gran medida de la dirección:

“La cooperación entre maestros depende del director, ya lo tengo comprobado. Con que el director quiera trabajar, con eso. (...) En mi otra secundaria donde trabajo, llegó esa directora -después de mucho batallarle, yo nunca había sabido lo que es un director que trabaje bien- llegó esa directora, y desde cuestiones personales, desde estrategias, ¿qué será?, de relaciones humanas, para ver cuáles eran los problemas, quiénes eran los conflictivos, a quiénes puso en paz, a quiénes no... O sea, eso en el aspecto de cooperaciones humanas. En el aspecto docente también. O sea, no hay un problema que esa persona, esa maestra, no atiende. Y ahorita ya no está la directora y yo sigo trabajando a gusto.”

¿Por qué se presentan riesgos psicosociales particulares en las escuelas públicas y en las privadas?

Las entrevistas manifestaron que las escuelas de administración privada suelen exigir una serie de actividades extra clase y de responsabilidades que incrementan la carga laboral de los maestros a comparación de los que laboran en el sistema público. Por otro lado, aunque los salarios varían entre las escuelas se encontró que en promedio varias escuelas tenían salarios más bajos que en el sistema público⁹, que no existe ningún mecanismo de incentivo o estímulo salarial, y que 8 de las 9 escuelas privadas de la zona se manejan con contratos temporales que duran un ciclo escolar.

Esto no significa que los maestros que laboran en escuelas públicas no sufran de sobre carga laboral (sobre todo debido a los grupos tan alarmantemente numerosos que deben atender) e ingresos insuficientes. Lo que queremos decir es que el desequilibrio entre esfuerzo y recompensa tiene características particulares que lo hacen más marcado y tal vez más nocivo en muchas escuelas de administración privada.

Mientras que el modelo del estrés llamado de “esfuerzo-recompensa” afirma que el desequilibrio entre estas dos dimensiones tiene efectos dañinos sobre la salud mental y física de los trabajadores, no nos permite conocer de qué manera o por qué se puede presentar este desequilibrio en una organización. En estas líneas queremos sugerir que la distribución desigual de derechos y poderes sobre los medios de producción, en este caso de un servicio educativo, incide en el grado de esfuerzo y nivel de retribuciones a que pueden tener acceso los maestros.

Como explica Eric O. Wright (2002:13), la forma en que se usan y combinan los distintos insumos y factores para producir depende tanto de las características técnicas propias de lo que se pretende producir, como de esta distribución de derechos y poderes entre los actores que participan. Es decir, la forma en que están distribuidos los poderes sobre los recursos productivos tiene implicaciones tanto sobre la asignación y control de las actividades que deben realizar los trabajadores, como sobre la participación que éstos pueden tener sobre los ingresos generados por sus actividades.

En las sociedades capitalistas esta distribución de poderes está basada en la posesión de los medios de producción. Sin embargo, las relaciones de clase entre capitalistas y trabajadores no siempre se encuentran perfectamente polarizadas. Suele suceder que parte de estos derechos y poderes hayan sido socializados entre varios actores, por ejemplo, la representación sindical, los trabajadores que tienen acciones sobre la empresa, regulaciones estatales e incluso la participación de gerentes y mandos medios (*Ibíd.*:14).

Mientras que en las escuelas de administración privada las relaciones laborales están muy polarizadas entre el dueño de la escuela (que en 6 de los 9 casos resultaron ser órdenes religiosas) con sus representantes directivos y los maestros; en el sistema público los derechos y poderes de directivos y maestros están regulados –al menos normativamente- por el Estado a través de la Secretaría de Educación¹⁰ y por el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) que resguarda y hace efectivos algunos derechos y beneficios a los maestros.

En esta pequeña disertación nuestra hipótesis es que la mayor o menor polarización entre patrones y maestros incide en la posibilidad de que existan ciertos riesgos para la salud mental de los maestros en un sistema y en otro; y, particularmente de que exista el riesgo de realizar mucho esfuerzo y obtener una escasa recompensa de manera más marcada en el sistema privado. No tendría mucho sentido comparar situaciones que son propias de muchas escuelas privadas con lo que sucede en las públicas –como vamos a hacer a continuación, si no pensáramos que uno y otro sistema se rigen por reglas y dinámicas diferentes, o al menos hasta cierto punto. Esto no significa que el Estado sea una entidad completamente autónoma con respecto a las fuerzas del mercado. Podría suceder que el Estado importara características propias de las relaciones capitalistas de empleo (por ejemplo, aumentando la flexibilidad laboral), y de esta forma la situación de los empleados públicos y privados no sería muy diferente (Wright, 1993:117).

La problemática privada, o del trabajador desamparado

En el caso de las escuelas de administración privada, los propietarios de la escuela (o a través de sus directivos) tienen el derecho de definir las percepciones y condiciones laborales de los maestros. Como vimos, la gran mayoría de los contratos laborales son temporales y muchos maestros manifestaron incertidumbre sobre su estadía en el plantel, o sobre si al siguiente ciclo escolar permanecerían con la misma carga horaria.

Hubo una escuela donde algunas maestras que son monjas de la orden religiosa dueña de la escuela se quejaron de que a ellas les pagaban un 55% menos que a las maestras laicas. En cuanto a las prestaciones laborales a que los maestros tienen derecho, algunas de estas escuelas no pagan vacaciones, y en general, los maestros tienen derecho a

servicio médico por parte del Instituto Mexicano del Seguro Social, pero sólo en lo que dura el ciclo escolar (es decir, no cubre el periodo de las vacaciones largas). Debido a que la contratación se renueva cada año, muchos maestros piensan que no generan antigüedad en la escuela y que no tendrán derecho a pensión por jubilación (existe mucha desinformación respecto a este tema).

En las escuelas privadas, los patrones también tienen el poder de asignar la cantidad y contenido de las tareas a realizar, aún fuera del horario de trabajo por el que se contrató al maestro. Una de las situaciones más comunes que se observó en las escuelas visitadas es que los maestros deben hacer “guardias” para vigilar la disciplina de los alumnos a la hora del receso o a la salida. En el primer caso, el profesor queda imposibilitado de tomar un tiempo de relax, libre de alumnos en la sala de maestros; en el segundo caso, se ve obligado a permanecer en la escuela después de que terminaron las horas de clase. En estas guardias, a veces el maestro no debe salir de cierta área de la escuela, aunque este sea un lugar incómodo, donde juegan los muchachos y no haya bancas donde sentarse.

Otras de las obligaciones extra clase que suelen tener los maestros de escuelas privadas es que se les pide que asignen ciertas horas para atender a padres de familia, que se suplan entre ellos cuando uno está ocupado con los padres de familia, que se acerquen a hablar con los alumnos atribulados en los recesos, que organicen círculos de estudio para los alumnos atrasados, que participen en campamentos o paseos –implicando una alta carga de responsabilidad-, que asistan a numerosas juntas escolares, o que organicen eventos u otras actividades con los alumnos.

Muchas veces, estas actividades extra clase no figuran en el contrato laboral y no son pagadas, implicando una relación directa de explotación con los maestros que las llevan a cabo, pues los ingresos que percibe la escuela dependen en parte de la realización de estas actividades. También es evidente que en muchas de estas exigencias que deben cumplir, los profesores están supliendo la carencia de personal especializado como prefectos, asistentes pedagógicos, psicólogos o trabajadores sociales. La relación desigual de los directivos con respecto a los maestros es tal, que gracias a los contratos temporales pueden fácilmente no volver a contratar para el siguiente año al maestro que esté inconforme o que no rinda como se espera.

Entonces, tenemos que la distribución de derechos y obligaciones en las escuelas privadas puede llevar fácilmente a situaciones de desequilibrio entre el esfuerzo realizado por los profesores y las recompensas recibidas (incluyendo la seguridad laboral). También puede conducir a un desequilibrio entre las múltiples tareas que deben cumplir y una falta de control por parte de los profesores sobre el número y contenido de esas tareas. Esto no significa que automáticamente todas las escuelas privadas presenten estas situaciones, sino que la distribución de poderes establece una condición necesaria para que exista ese riesgo.

La problemática pública y el papel del Sindicato

En el caso del sistema público, la relación laboral entre directores y maestros es un tanto diferente. El director no siempre puede seleccionar a los profesores ni está en sus facultades asignarles las horas por las que recibirán sueldo, ni puede despedirlos. Las “plazas” (horas fijas de clase) son asignadas por propuesta de la delegación sindical de

la escuela y del sindicato en un 50%, y por la Secretaría de Educación Jalisco (en otro 50%), siendo ésta la que otorga los nombramientos y los sueldos. Los contratos que se otorga son en su gran mayoría vitalicios, aunque también hay interinatos de carácter temporal. En nuestra muestra, una sola maestra era temporal.

La Secretaría de Educación también tiene un programa de estímulos salariales llamado Carrera Magisterial en el cuál pueden participar los profesores que impartan un mínimo de veinte horas de clase a la semana. Aunque varios maestros entrevistados se han quejado o han desconfiado del funcionamiento del programa, si un maestro logra entrar en el programa, el director de su escuela no puede impedir que ese maestro reciba un sueldo mayor.

Tenemos entonces que los directores de las escuelas públicas no tienen el derecho ni pueden manejar el dinero destinado al pago de los maestros. Los principales recursos monetarios que maneja cada centro escolar lo constituyen las aportaciones voluntarias de padres de familia y el dinero recaudado por las tienditas escolares llamadas actualmente “Centros de Atención y Consumo”. Los montos captados por los CAS son bastante considerables y su utilización a veces poco clara constituye una fuente de corrupción en algunas escuelas.

De esta forma, los directores de escuelas públicas no actúan según una lógica de explotación, al menos en el sentido capitalista, pues no está en sus manos decidir las retribuciones que los profesores pueden recibir por el trabajo que realizan, ni su beneficio económico depende del trabajo de éstos.

En cuanto a la asignación de cantidad y contenido de tareas a realizar por parte de los profesores, en las escuelas públicas el director no tiene tanto poder para asignar tareas extra clase de distintos tipos. El director está facultado para organizar los horarios de clase y la asignación de los profesores a las distintas materias, así como otorgar comisiones para que los profesores realicen actividades no docentes, pero estas actividades deben realizarse siempre dentro de las horas por las que fue contratado.

En abuso de estas facultades, ha habido casos en que al organizar los horarios de clase, un maestro cuya especialidad siempre ha sido determinada materia, de pronto queda asignado a otra; o, también puede suceder que simplemente quede sin clases. En el primer caso el profesor tendrá que arreglárselas preparando al vapor la nueva materia mientras busca ayuda institucional para recuperar su materia anterior. En el segundo caso, el director puede poner al maestro que quedó sin clases a realizar otras actividades, dentro de lo que establece su horario, o ninguna actividad. Si se da esta situación, el maestro queda “a disposición” de la SEJ, la cual lo asignará a otra escuela o a otras actividades no docentes. Durante este tiempo de transición e incertidumbre, el profesor en cuestión tiene derecho a seguir recibiendo su pago por parte de la SEJ.

Las situaciones mencionadas en el párrafo anterior pueden constituir un ejercicio despótico del poder por parte de los directores con el propósito de boicotear o marginar a determinado(s) profesor(es). En esta sintonía, los directores pueden, también, ocultar información importante o hacer que determinado maestro sea constantemente vigilado por el personal administrativo. Ante este tipo de situaciones, que podríamos llamar de “acoso laboral” o *mobbing*, que no son atípicas en el sistema público, el profesor puede acudir al sindicato o a la misma SEJ en busca de protección o de cambio de escuela; o

pueden varios profesores pedir un cambio de director (que no su despido, ya que el contrato vitalicio lo hace prácticamente imposible).

Hay que aclarar que el acoso laboral no siempre se ejerce de arriba hacia abajo, también puede darse de manera horizontal entre maestros, o incluso de un grupo de éstos hacia el director. Aunque esto no pretende ser un estudio sobre el *mobbing*, ni este fenómeno se encontraba entre nuestros objetivos iniciales, en las entrevistas se ha mencionado que a veces existen rivalidades entre los maestros que pueden conducir a un ambiente de violencia psicológica en el trabajo o directamente a las situaciones mencionadas de acoso. Algunas de estas rivalidades pueden deberse a la competencia por obtener horas de clase que aún estén disponibles (sobre todo en escuelas relativamente nuevas), a acceder a puestos de mayores ingresos, o a boicotear sistemáticamente a un maestro de tal manera que termine pidiendo un cambio de escuela o una jubilación anticipada y así lograr que gente más “allegada” ocupe su lugar.

La lucha que existe entre grupos sindicales rivales es importante en relación con este fenómeno, ya que tener acceso al sindicato significa tener acceso a apoyos importantes. No nada más el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación garantiza el cumplimiento de los derechos básicos con los que cuentan los maestros del sistema público (como servicios médicos, seguridad social, pago de vacaciones, pensiones, créditos de vivienda y otros); sino que, a través de representaciones y secretarías tiene el poder de controlar la asignación de plazas, puestos del escalafón, solicitudes y evaluaciones de los maestros que compiten por estímulos salariales, y beneficios tales como becas de descarga horaria que el mismo sindicato ofrece para los profesores que cursan estudios de posgrado o diplomados especializados, entre otros.

La investigadora Ma. Luisa Chavoya afirma que históricamente, el SNTE ha cumplido con una función dual: por un lado, ejercer control sobre las bases magisteriales para evitar que éstas provoquen problemas al gobierno y manifiesten sus inconformidades; y por otro lado, proteger algunos de los derechos y satisfacer intereses gremiales, lo que le confiere legitimidad hacia los maestros (Chavoya, 1995:15).

El mecanismo para lograr estos dos objetivos es el de la intermediación y el clientelismo a través de una estructura vertical. Existe un Comité Ejecutivo Nacional, Secciones Estatales (la de Jalisco es la Sección 47), y Delegados en las escuelas. El SNTE se caracteriza por liderazgos concentrados y grupos de poder que al tomar control de alguna de estas instancias tienen acceso a decisiones sobre derechos y beneficios que corresponden a los maestros (*Ibíd.*: 16-18).

Esta función dual del sindicato y su estructura jerarquizada tienen que ver con la forma en que surgió el SNTE. Después de la Revolución Mexicana (1917), el Estado buscó organizar a los grupos sociales para tener control sobre ellos y como muchos sindicatos en el país, el SNTE nació de esta voluntad estatal y no propiamente de la organización gremial (*Ibíd.*: 50). A partir de este hecho, y de que existe una renuencia muy grande por parte del SNTE a incorporar maestros del sistema privado, se podría sugerir que la adscripción al SNTE se funda más en un decreto corporativo que en una identidad de clase.

Es así como, a muy grandes rasgos, esta distribución de derechos y poderes entre los actores del sistema público y privado trae consigo riesgos particulares de situaciones

que se pueden dar en cada sistema. Por un lado, en el sistema público, es más grande el riesgo de que se den casos de violencia psicológica en el trabajo e incluso acoso laboral debido a luchas de poder en que la estructura jerárquica del sindicato podría jugar un papel importante. Por otro lado, en el sistema privado, al carecerse de actores intermediadores, como un sindicato que vele por los derechos de los maestros, pensamos que existe mayor riesgo de presentarse el desequilibrio entre mucho esfuerzo y poca recompensa.

En el análisis cuantitativo que sigue pretendemos, entonces, determinar si efectivamente el desequilibrio que los maestros perciben entre esfuerzo y recompensa es mayor en las escuelas privadas que en las públicas, y de qué manera esto está relacionado con resultados negativos en la salud emocional. También compararemos los niveles de violencia y acoso psicológico que los maestros de un sistema y otro perciben en su ambiente laboral y su relación con los indicadores de salud emocional.

Análisis cuantitativo

Como vimos, tanto la revisión bibliográfica como las entrevistas y charlas informales con profesores sugieren que uno de los mayores riesgos en la profesión docente actualmente lo constituye la combinación de factores de mucho esfuerzo y poca recompensa. En concordancia, se utilizó el paquete estadístico SPSS para realizar pruebas de hipótesis que exploraran la relación que las variables de este modelo podían tener con los resultados de salud emocional en las muestras de profesores de escuelas públicas y privadas. A partir de nuestra reflexión sobre los posibles riesgos derivados de la administración de cada sistema, hemos explorado también la posibilidad de que la violencia psicológica percibida en el trabajo pudiera estar relacionada con indicadores negativos de salud emocional.

Para realizar un análisis cuantitativo de estas cuestiones se consideraron a las 5 escuelas públicas y las 9 privadas como poblaciones diferentes de las cuales se obtuvieron dos muestras estratificadas de 79 maestros en las escuelas públicas (de un total de 327) y 61 en las privadas (de un total de 131). Los cuestionarios aplicados incluyen:

- Datos demográficos
- Cuestionario de Factores Psicosociales en el Trabajo Académico de la Dra. Noemí Silva. Cada factor del cuestionario presenta una serie de situaciones y recibe un puntaje según la frecuencia con la que el maestro experimenta esas situaciones. Para el presente estudio se consideraron únicamente el factor de “carga laboral” para indicar el grado de esfuerzo (es decir, la carga de actividades de distintos tipos que debe cumplir el profesor a parte de impartir clases), y el factor de “remuneración” (entendido como el grado de **disconformidad** con el sueldo, con el nivel de prestaciones y la inseguridad laboral) para indicar la recompensa.
- El *Maslach Burnout Inventory*. Este cuestionario permite identificar tres tipos de emociones negativas crónicas que pueden presentar los maestros con respecto a su trabajo: Agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal.
- El Cuestionario de Salud General de Goldberg de 30 ítems. Este presenta una serie de síntomas psicológicos (ansiedad, depresión, somáticos) que a partir de 9 síntomas indica la presencia de un trastorno psicológico potencial.

- El Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el Trabajo del Dr. Manuel Pando. Este cuestionario permite percibir la presencia e intensidad de la violencia no física en el ambiente de trabajo así como los casos en que un trabajador es sistemáticamente acosado por sus superiores y/o compañeros.

En cuanto a la composición de ambas muestras, los maestros de ambos sistemas imparten en promedio 22 horas a la semana frente a grupo. Es llamativo que la mayoría de los profesores de ambas muestras (80% en las escuelas públicas y 65% en las privadas) imparte clases en más de una escuela y/o se dedica a otro trabajo aparte de la docencia.

Ambas muestras presentan mayoría de maestras mujeres (62% en las públicas y 72% en las privadas). Mientras que la muestra de las escuelas públicas presenta sólo el 22.8% de maestros solteros, en las privadas el 37.7% son solteros. En concordancia con estos datos, el promedio de edad de los maestros de las escuelas privadas es más joven que en las públicas (36 años de edad vs. 42).

El promedio de antigüedad trabajando en la escuela es muy diferente en ambos sistemas, 13 años en las públicas y sólo 5 años en las privadas, manifestación de la alta rotación de personal en las segundas. Es llamativo que de las 9 escuelas privadas, tres presentan un promedio menor a los 3 años de antigüedad de trabajar en la escuela, otras cuatro escuelas presentan un promedio que va de 3 a 5 años y las dos escuelas donde los maestros encuestados tienen más antigüedad tienen un promedio de 6 años una y 12 años la otra.

Al presentarse una población más vieja y con mayor antigüedad en las escuelas públicas uno esperaría que promediaran puntajes más negativos en las tres dimensiones del síndrome de *burnout*, pero no fue así. En promedio presentaron un agotamiento emocional de 19.52 vs 18.52 de las escuelas privadas; ambos puntajes equivalen a un nivel medio de agotamiento según la escala de Maslach en que hay tres niveles: alto, medio y bajo (tomado de Aranda, 2005). Dentro de ambas poblaciones, tanto el 25% de los maestros encuestados del sistema público como el 25% del sistema privado puntuaron para un alto agotamiento emocional.

El sentimiento de realización personal en el trabajo fue alto en ambas poblaciones, con un promedio de 38.75 en las públicas y 38.97 en las privadas.

El grado de despersonalización en ambas poblaciones fue bajo, con un promedio de 4.24 en las públicas y de 4.10 en las privadas. Sin embargo, al examinar el número de profesores que puntuaron en un nivel bajo, medio y alto de despersonalización, 8.2% de los profesores de escuelas privadas puntuaron en un nivel alto de despersonalización vs. sólo 1.3% de los profesores de escuelas públicas.

Respecto de los casos de trastorno psicológico presentados por los maestros de ambos sistemas han sido considerados únicamente los síntomas agudos experimentados en las últimas semanas y por lo tanto se dejaron de lado los síntomas crónicos. En la muestra de las escuelas públicas hubo 13 (16.5%) de casos de trastorno y en las privadas hubo 8 (13%). Sin embargo, mientras que los casos de trastorno estuvieron distribuidos de manera pareja entre las 5 escuelas públicas, en las privadas únicamente dos escuelas dieron cuenta del 75% de los casos de trastorno. En una de esas escuelas tres de sus

ocho maestros encuestados presentaron un trastorno psicológico (en la otra fueron tres de catorce).

Las tres escuelas privadas donde los maestros sumaron una antigüedad promedio que no llega a los tres años no presentaron ningún caso de trastorno y en general presentaron cifras de salud no negativas. Sin embargo, es importante señalar que la alta rotación de personal manifestada por la escasa antigüedad de estos maestros está relacionada en otros estudios con insatisfacción laboral y estrés (Travers y Cooper, 1997:52), y es un indicador de la alta inseguridad laboral que se vive en esas escuelas. Además, es posible que debido a su escasa antigüedad estos profesores no hayan estado expuestos a los factores potencialmente estresantes el tiempo suficiente como para manifestar respuestas negativas en su salud emocional.

Las dos escuelas con una antigüedad promedio de sus maestros mayor a los 6 años también mostraron en general cifras de salud positivas con sólo un caso de trastorno.

Fueron dos de las cuatro escuelas donde sus profesores promedian una antigüedad intermedia (de 3 a 5 años) donde hubo cifras más negativas. Estas dos escuelas fueron, en particular, caracterizadas por sus profesores y la inspección por tener muchas exigencias y un escaso nivel de control sobre las tareas asignadas (aunque los cuestionarios no midieron el nivel de control). Mientras que una de esas escuelas presentó los salarios más bajos, la otra, sin embargo, presentó uno de los más altos.

En cuanto a situaciones de violencia psicológica o moral percibida en el trabajo, el puntaje promedio para las escuelas públicas fue de 16.31 y el de las privadas fue de 8.58. Un examen de la T de Student muestra que estas diferencias son significativas tanto asumiendo igualdad en las varianzas (.001) como no asumiéndola (.000). Aunque en ambas muestras hubo pocos casos de acoso psicológico (es decir, a partir de cuatro situaciones de violencia más dirigidas al encuestado que a sus colegas en general), las escuelas públicas presentaron mayor proporción de casos de acoso laboral (13.7%) que las privadas (8.2%). Mientras que en las escuelas privadas hubo un solo caso de acoso de alta intensidad, en las escuelas públicas hubo 6 (7.6%). También tuvieron tres personas (3.8%) que no completaron el cuestionario del acoso.

Papel del desequilibrio entre esfuerzo y recompensa sobre la salud emocional

Muestra en escuelas públicas

La primer pregunta a explorar se refiere a si los profesores con puntajes mayores en los componentes del modelo esfuerzo-recompensa habían obtenido al mismo tiempo puntajes más negativos en los indicadores de salud emocional. Consideramos como componentes de este modelo el puntaje obtenido en “carga laboral”, disconformidad con la “remuneración”, y “total” (es la suma de los dos primeros puntajes). A mayor puntaje en estos tres factores significa que con mayor frecuencia los profesores tienen una carga laboral elevada, mayor disconformidad con la remuneración (salario, prestaciones e inseguridad laboral); y mientras mayor sea el “puntaje total”, mayor es el desequilibrio entre mucho esfuerzo y poca recompensa.

Aplicamos un análisis de regresión en las dos muestras por separado. Para el caso de la muestra de profesores de escuelas públicas este análisis determinó que los factores de

disconformidad con la “remuneración” y “puntaje total” predijeron únicamente el agotamiento emocional crónico, con un grado de significancia del ANOVA de .000.

Como se aprecia en la Tabla 1, el solo factor de la disconformidad con la “remuneración” mostró una relación fuerte (de .464 según la correlación de Pearson) con el agotamiento emocional. Por otra parte, ninguno de estos tres factores (“carga de trabajo”, disconformidad con la “remuneración” y “puntaje total”) estuvieron relacionados con las otras dos dimensiones del *burnout*: falta de realización personal y despersonalización, ni con el número de síntomas de distrés o trastorno psicológico identificados mediante el Cuestionario de Salud General.

Por su lado, los indicadores de salud emocional estuvieron relacionados significativamente entre ellos: el agotamiento emocional crónico con la despersonalización y más aún con el número de síntomas de trastorno psicológico. Estas dos últimas variables estuvieron negativamente relacionadas con el sentimiento de realización personal.

(Tabla 1) Correlaciones entre variables para la muestra de escuelas públicas

		Carga de trabajo	Remuneración	Puntaje total	Agotamiento emocional	Realización personal	Despersonalización	Cantidad síntomas
Carga de trabajo	Correlación de Pearson	1.000	.118	.864**	.144	.038	.068	.090
	Sig. (2 colas)	.	.302	.000	.207	.740	.550	.429
Remuneración	Correlación de Pearson	.118	1.000	.601**	.464**	-.044	.134	.195
	Sig. (2 colas)	.302	.	.000	.000	.703	.240	.085
Puntaje total	Correlación de Pearson	.864**	.601**	1.000	.350**	.008	.123	.171
	Sig. (2 colas)	.000	.000	.	.002	.942	.281	.131
Agotamiento emocional	Correlación de Pearson	.144	.464**	.350**	1.000	-.153	.236*	.553**
	Sig. (2 colas)	.207	.000	.002	.	.179	.037	.000
Realización personal	Correlación de Pearson	.038	-.044	.008	-.153	1.000	-.233*	-.283
	Sig. (2 colas)	.740	.703	.942	.179	.	.039	.012
Despersonalización	Correlación de Pearson	.068	.134	.123	.236*	-.233*	1.000	.299**
	Sig. (2 colas)	.550	.240	.281	.037	.039	.	.007
Cantidad de síntomas	Correlación de Pearson	.090	.195	.171	.553**	-.283*	.299**	1.000
	Sig. (2 colas)	.429	.085	.131	.000	.012	.007	.

N = 79 (en todas las casillas)

** La correlación es significativa en el nivel de 0.01 (dos colas).

* La correlación es significativa en el nivel de 0.05 (dos colas).

También se aplicó un examen de la T para determinar si los profesores que manifestaron sufrir un trastorno psicológico (que alcanzaron 9 síntomas o más de un total de 30) presentaban puntajes más altos en los factores de esfuerzo-recompensa que los que no presentaron un trastorno. En este caso, las diferencias en las medias no fueron significativas.

Muestra en escuelas privadas

Con respecto a esta primera inquietud (la relación que pueda tener el desequilibrio esfuerzo-recompensa con resultados negativos en la salud emocional), la muestra de los profesores pertenecientes a escuelas de administración privada mostró relaciones entre las variables más marcadas que las encontradas en la muestra de escuelas públicas. El

análisis de regresión indicó que los tres factores representantes del modelo (“carga de trabajo”, inconformidad con la “remuneración” y “puntaje total”) fueron capaces de predecir de manera significativa tanto el agotamiento emocional como el número de síntomas de trastorno (Tabla 2). De manera similar a la muestra de escuelas públicas, ninguno de estos tres factores estuvo relacionado con el sentimiento de realización personal ni con conductas de despersonalización.

En esta muestra, los distintos indicadores de salud emocional también manifestaron relaciones importantes entre sí, pero a diferencia de las escuelas públicas, el agotamiento emocional también estuvo relacionado significativamente con la realización personal (un grado de correlación de $-.425$), además de estar fuertemente relacionado con la despersonalización ($.480$) y con la cantidad de síntomas de trastorno psicológico ($.521$).

(Tabla 2) Correlaciones entre variables para la muestra de escuelas privadas

		Carga de trabajo	Remuneración	Puntaje total	Agotamiento emocional	Realización personal	Despersonalización	Cantidad síntomas
Carga de trabajo	Correlación de Pearson	1.000	.455**	.890**	.376**	-.035	.094	.508**
	Sig. (2 colas)	.	.000	.000	.003	.790	.470	.000
Remuneración	Correlación de Pearson	.455**	1.000	.811**	.413**	.016	.083	.403**
	Sig. (2 colas)	.000	.	.000	.001	.904	.523	.001
Puntaje total	Correlación de Pearson	.890**	.811**	1.000	.459**	-.015	.105	.540**
	Sig. (2 colas)	.000	.000	.	.000	.910	.422	.000
Agotamiento emocional	Correlación de Pearson	.376**	.413**	.459**	1.000	-.425**	.480**	.521**
	Sig. (2 colas)	.003	.001	.000	.	.001	.000	.000
Realización personal	Correlación de Pearson	-.035	.016	-.015	-.425**	1.000	-.419**	-.228
	Sig. (2 colas)	.790	.904	.910	.001	.	.001	.077
Despersonalización	Correlación de Pearson	.094	.083	.105	.480**	-.419**	1.000	.272*
	Sig. (2 colas)	.470	.523	.422	.000	.001	.	.034
Cantidad de síntomas	Correlación de Pearson	.508**	.403**	.540**	.521**	-.228	.272*	1.000
	Sig. (2 colas)	.000	.001	.000	.000	.077	.034	.

N = 61 (en todas las casillas)

** La correlación es significativa en el nivel de 0.01 (dos colas).

* La correlación es significativa en el nivel de 0.05 (dos colas).

A diferencia de la muestra de escuelas públicas, al aplicarse el examen de la T se encontró que efectivamente, los profesores de escuelas privadas que manifestaban un trastorno psicológico presentaron puntajes promedio significativamente más altos en los indicadores de esfuerzo (“carga laboral”) y desequilibrio esfuerzo-recompensa (“puntaje total”) –a diferencia de los no trastornados. El grado de significancia de estas diferencias fue de $.017$ para el primer factor y $.011$ para el segundo sin asumir igualdad de varianzas en ninguno de los casos, y de $.001$ y $.002$ asumiendo que las varianzas eran iguales. La diferencia observada en las medias de disconformidad con la “remuneración” entre los dos grupos no fue significativa.

Papel de la violencia moral percibida en el ambiente de trabajo y situaciones de acoso sobre la salud emocional

Muestra en escuelas públicas

En la muestra de escuelas públicas, a diferencia de las privadas, vimos cómo ninguno de los tres factores representantes del modelo esfuerzo-recompensa dieron cuenta de los casos clasificados como de trastorno psicológico, ni tampoco estuvieron relacionados significativamente con el número de síntomas de trastorno presentados por los maestros. Es por eso, que quisimos explorar también la posibilidad de que las situaciones de violencia moral percibidas en el trabajo pudieran estar relacionadas con los casos de trastorno y/o con el número de síntomas. De esta forma, consideramos a la “intensidad de violencia” (es decir, la frecuencia con que el profesor sufría ciertas situaciones de violencia¹¹); y a la “presencia de acoso” (el número de esas situaciones más dirigidas al profesor que a sus compañeros) como posibles variables explicativas de los casos de trastorno y del número de síntomas de trastorno.

Al aplicar una prueba de T en la muestra de escuelas públicas, el número promedio de situaciones percibidas de acoso fue mayor en los profesores que presentaban un trastorno que los que no lo presentaban (significancia de .031 asumiendo igualdad en las varianzas). Es decir, los profesores que fueron clasificados como “trastornados” presentaron en promedio cuatro situaciones de “acoso”, mientras que los “no trastornados” presentaron en promedio sólo una situación de “acoso”¹².

Por otro lado, el análisis de regresión mostró que ambas variables, el número de situaciones de “presencia de acoso” y el grado de “intensidad de violencia”, predijeron la cantidad de síntomas de trastorno (significancia de .000 y de .005 respectivamente). El análisis de correlación de Pearson (Tabla 3) muestra que estas dos variables estuvieron efectivamente relacionadas con el número de síntomas de trastorno psicológico, mas no así con las tres dimensiones del *burnout*.

(Tabla 3) Correlaciones entre variables de violencia en el trabajo y salud emocional (escuelas públicas)

		Intensidad de violencia	Presencia de acoso
Intensidad de violencia	Correlación de Pearson	1.000	.734**
	Sig. (2 colas)	.	.000
	N	77	75
Presencia de acoso	Correlación de Pearson	.734**	1.000
	Sig. (2 colas)	.000	.
	N	75	75
Agotamiento emocional	Correlación de Pearson	.191	.198
	Sig. (2 colas)	.096	.088
	N	77	75
Realización personal	Correlación de Pearson	-.188	-.049
	Sig. (2 colas)	.101	.675
	N	77	75
Despersonalización	Correlación de Pearson	.197	.192
	Sig. (2 colas)	.086	.098
	N	77	75
Cantidad de síntomas	Correlación de Pearson	.318**	.393**
	Sig. (2 colas)	.005	.000
	N	77	75

** La correlación es significativa en el nivel de 0.01 (dos colas)

* La correlación es significativa en el nivel de 0.05 (dos colas)

Muestra en escuelas privadas

En el caso de las escuelas privadas, al comparar los puntajes que promediaron los profesores trastornados con los no trastornados, encontramos que la “intensidad de violencia” fue más alta en el grupo de los trastornados (significancia de .019 asumiendo igualdad de varianzas). Los trastornados presentaron un puntaje promedio de “intensidad de violencia” de 15.86 vs. 7.62 que promediaron los no trastornados. En

cuanto a las situaciones de “presencia de acoso”, ninguno de los dos grupos alcanzó la unidad al promediar sus puntajes. Esto significa que los profesores de escuelas privadas casi no percibieron situaciones como de “acoso” en su ambiente laboral, aunque sí percibieron situaciones de violencia moral ejercidas por parte de sus superiores hacia ellos y sus colegas por igual.

Según el análisis de regresión, la intensidad de violencia predijo la cantidad de síntomas de trastorno con un nivel de significancia de .000 y el nivel de agotamiento emocional con un nivel de significancia de .015. En la Tabla 4 podemos ver que a diferencia de la muestra de escuelas públicas, la intensidad de violencia moral percibida en el trabajo estuvo relacionada no nada más con el número de síntomas de trastorno psicológico sino, también, con el agotamiento emocional. Además, la variable de “presencia de acoso” no tuvo relación con ninguno de los indicadores de salud emocional (debido, tal vez, a que los puntajes fueron muy bajos para los profesores de escuelas privadas).

(Tabla 4) Correlaciones entre variables de violencia en el trabajo y salud emocional (escuelas privadas)

		Intensidad de violencia	Presencia de acoso
Intensidad de violencia	Correlación de Pearson	1.000	.653**
	Sig. (2 colas)	.	.000
	N	60	60
Presencia de acoso	Correlación de Pearson	.653**	1.000
	Sig. (2 colas)	.000	.
	N	60	60
Agotamiento emocional	Correlación de Pearson	.311*	.041
	Sig. (2 colas)	.015	.758
	N	60	60
Realización personal	Correlación de Pearson	-.111	.048
	Sig. (2 colas)	.399	.717
	N	60	60
Despersonalización	Correlación de Pearson	.157	-.011
	Sig. (2 colas)	.230	.934
	N	60	60
Cantidad de síntomas	Correlación de Pearson	.451**	.101
	Sig. (2 colas)	.000	.443
	N	60	60

** La correlación es significativa en el nivel de 0.01 (dos colas)

* La correlación es significativa en el nivel de 0.05 (dos colas)

Conclusiones

El análisis cuantitativo confirma la idea planteada anteriormente de que hay factores de riesgo diferenciados para los maestros que laboran en el sistema público y en el privado. Como expondremos a continuación: 1) El desequilibrio de esfuerzo-recompensa (y en particular la variable del esfuerzo) fue acompañado de resultados más nocivos en las escuelas privadas que en las públicas, ya que en las segundas no pudo explicar las cifras de síntomas de trastorno ni los casos de profesores clasificados con un trastorno psicológico potencial. 2) En cambio, en las escuelas públicas el número de síntomas y la presencia de trastorno tuvieron fuerte correlación con el número de situaciones de violencia psicológica que el trabajador percibió como más dirigidas hacia su persona (situaciones de “acoso”). De hecho, los profesores que manifestaron sufrir algún trastorno presentaron en promedio 4 situaciones de violencia percibidas como de acoso (lo cual los clasifica ya como caso de acoso de mediana intensidad) vs. una sola situación que presentaron los no trastornados.

Aunque el desequilibrio de esfuerzo-recompensa (es decir, el “puntaje total”, medido como la suma de “carga laboral” y “disconformidad con la remuneración”) estuvo

relacionado en ambas muestras con el agotamiento emocional, en la muestra de escuelas públicas el solo factor de “disconformidad con la remuneración” tuvo una correlación de Pearson más fuerte (.464) con el agotamiento emocional que la que tuvo el “puntaje total” (.350).

Además, a diferencia de las escuelas públicas, en la muestra de escuelas privadas cada uno de los tres factores del modelo se relacionaron fuertemente no nada más con el agotamiento emocional, sino también con el número de síntomas de trastorno psicológico. El factor de “carga laboral” por sí solo tuvo una correlación muy fuerte (.508) con el número de síntomas de trastorno, casi tan fuerte como la que tuvo el “puntaje total” (.540). Estos dos factores (“carga laboral” y “puntaje total”) también fueron significativamente más altos en el grupo de los profesores que presentaron un trastorno psicológico potencial (9 síntomas o más, de 30) que los que no lo presentaron –esto es a diferencia de la muestra de escuelas públicas, donde los profesores “trastornados” y los “no trastornados” no mostraron diferencias significativas en las medias de los factores de esfuerzo-recompensa-.

De esta forma, se podría decir que el desequilibrio de esfuerzo-recompensa tiene un impacto más negativo en las escuelas privadas que en las públicas, ya que con él aumentaron tanto los puntajes de agotamiento emocional como el número de síntomas de trastorno, y el riesgo de sufrir algún trastorno psicológico. Es llamativo que el factor del esfuerzo (“carga laboral”) visto de manera aislada, tuvo una mayor relevancia en la muestra de escuelas privadas, pues mientras que en las públicas no presentó ninguna correlación con los indicadores de salud emocional, en las privadas se relacionó con el agotamiento emocional, y aún más fuertemente con el número de síntomas y la presencia de trastorno.

A pesar de que su comportamiento fue diferente en cada muestra, los puntajes promedio de “carga laboral” fueron similares en ambas muestras. Esto se debe, por un lado, a que las escuelas pertenecientes a la muestra privada tuvieron puntajes de “carga laboral” muy distintos entre sí, mientras que las escuelas de la muestra pública mostraron todas más o menos los mismos puntajes de “carga laboral”. Por otro lado, mientras que los profesores de escuelas privadas marcaron en el cuestionario que frecuentemente debían realizar actividades extra escolares con los alumnos y/o directivos, los de escuelas públicas compensaban en puntaje marcando que las exigencias para obtener estímulos son muy altas¹³. Es decir, cuantitativamente las dos muestras obtuvieron el mismo puntaje promedio en esfuerzo, aunque cualitativamente dicho esfuerzo se componga de exigencias diferentes y de ahí la posibilidad de que afecte de manera más nociva a los maestros privados.

En concordancia con esta idea, las entrevistas manifestaron que en algunas escuelas privadas, a diferencia de las públicas, hay exigencias hacia los maestros que implican una alta carga laboral y emocional, al tener que estar en contacto con alumnos y padres más frecuentemente en horario extra clase, y al sentirse responsables por el desempeño académico y disciplinario de los alumnos –situación ésta que es fomentada por la alta inseguridad laboral. Además de que para realizar estas exigencias suelen carecer de respaldo institucional a su autoridad como maestros y de personal de apoyo psicológico y disciplinario para atender problemas de los alumnos.

Particularmente, la escuela que presentó las cifras más alarmantes de salud emocional tuvo 43% de las profesoras con agotamiento emocional alto, y el promedio de síntomas de trastorno fue de 5 por maestra (vs. 3 de toda la muestra), además de que el 21.4% de las maestras clasificaron como caso de trastorno psicológico potencial. Paralelamente los puntajes de desequilibrio entre esfuerzo y recompensa (“puntaje total”) fueron también los más altos (en promedio 19.50 vs 15.46 de la muestra de las escuelas privadas y 14.90 de las públicas). En la visita para aplicar los cuestionarios, las maestras de esta escuela se quejaron de las múltiples exigencias que la dirección tiene con ellas (entre ellas, entregar planeaciones constantes, hacer círculos de estudio para alumnos atrasados y pagar sus propios cursos de actualización que resultan caros para las maestras). Además, objetivamente los sueldos que presentó esta escuela son los más bajos de ambas muestras.

La segunda escuela con peores cifras de salud, se caracteriza también por tener altas exigencias hacia sus maestros, pero curiosamente es también una de las tres escuelas con mejores sueldos. Consecuentemente los profesores prácticamente no se quejaron de la remuneración (aunque sí hay inseguridad laboral), pero sí del nivel de esfuerzo. A diferencia de la escuela del párrafo anterior, el promedio de agotamiento emocional no fue tan alto (fue de 16.88 vs. 24.86 de la escuela anterior), pero de manera llamativa 38% de los encuestados clasificaron como caso de trastorno. Esto podría indicarnos que las bajas remuneraciones son tal vez más específicamente responsables del agotamiento emocional (como se ve en la muestra de escuelas públicas), mientras que las altas exigencias se relacionarían más con los síntomas y casos de trastorno.

Hubo una tercer escuela con niveles muy altos de desequilibrio entre esfuerzo y recompensa pero cuyos profesores casi no presentaron cifras de salud negativa. Esto puede deberse a que los profesores no suman ni dos años en promedio de trabajar ahí y por lo tanto, es posible que no hayan estado el tiempo suficiente bajo esos estímulos estresantes como para manifestar resultados en su salud. Sin embargo están en riesgo, y la sola inseguridad laboral que manifiesta esta alta rotación de personal es uno de ellos.

Estas situaciones descritas de las escuelas privadas no significan que los factores y el desequilibrio de esfuerzo-recompensa no sean relevantes para explicar parte de la mala salud emocional de los profesores en las escuelas públicas, pues como vimos, en esta muestra el desequilibrio efectivamente se relacionó con cifras más altas de agotamiento emocional. La “disconformidad con la remuneración” por sí sola, como vimos, tuvo mucha importancia para estos resultados, ya que los profesores con escasa antigüedad y que no tienen acceso a estímulos salariales presentan sueldos mucho más bajos que los otros profesores; y como vimos en las entrevistas, participar por estímulos salariales es una empresa dudosa que consume mucho tiempo libre y esfuerzo.

Es así como, de manera global y a pesar de las diferencias mencionadas, tanto la muestra pública como la privada presentaron 25% de profesores con agotamiento emocional alto. Esta cifra la consideramos bastante alarmante, ya que los cuestionarios fueron aplicados a menos de dos meses de haber empezado las clases, cuando, como los mismos maestros decían, estaban todavía “muy briosos”, y es señal de que el agotamiento que presentan estos profesores es crónico y no logra disiparse con el periodo de las vacaciones largas.

Al identificar las características particulares que contribuyen al desequilibrio de esfuerzo-recompensa para los profesores públicos y privados, se abre la posibilidad de plantear acciones dirigidas a disminuir los riesgos en uno y otro sistema. Como analizamos en páginas anteriores, el riesgo particular que corren los profesores en muchas escuelas privadas, de ser sobrecargados de responsabilidades y funciones que implican mayor desgaste emocional y que deben llevar a cabo casi sin apoyo, y ante el riesgo de perder su trabajo va unido a la carencia de sindicato o de algún actor intermediador como podría ser la misma Secretaría de Educación, que ponga límites a la relación tan desigual entre empleadores y maestros y vele por los derechos de estos.

Sugerencias y necesidades manifestadas por los maestros

Se ha visto que las escuelas que tienen muchas exigencias y pocas recompensas (bajos sueldos y/o alta inseguridad laboral) para sus maestros presentan cifras más negativas de salud emocional. Además, se observó que existe una alta rotación de personal en muchas escuelas privadas, de forma que en varias escuelas la antigüedad promedio de los maestros no llega a los tres años, y en otras escuelas no es de más de cinco años (salvo 2 de las 9 escuelas del estudio). Esta situación es alarmante no nada más desde el riesgo a la salud que esto significa para los maestros, sino porque este problema afecta a la calidad de la enseñanza. En EEUU se considera que cinco años son los que un profesor necesita en promedio para alcanzar una madurez en sus habilidades y empezar a ser más productivo (Vaillant, 2004:10). El hecho de que la mayoría de los profesores en el sistema privado no permanezcan en la escuela por más de cinco años significa que la escuela constantemente pierde a los profesores justo antes de que empiecen a dar sus mejores frutos en la profesión. Este fenómeno también afecta a la posibilidad de construir una comunidad escolar sólida.

La Secretaría de Educación, como la principal institución depositaria de la educación en México debería adquirir nuevas funciones en lo que respecta vigilar el cumplimiento de los derechos laborales de los docentes que laboran en el sistema privado, ya que la precarización en muchas de estas escuelas lleva a una alta rotación de personal que es perjudicial para la calidad de la educación. Como se puede ver en el Cuadro 2, hay maestros que sugieren esta necesidad de intervención de la SEJ, al pedir que no haya tanta distinción entre maestros del sector público y privado, que se analice si los salarios son justos para el trabajo que se pide, que se otorguen estímulos a los maestros de escuelas privadas y facilidades para que puedan entrar a diplomados (que suelen ser caros) y posgrados.

En cuanto al fenómeno de las situaciones de violencia moral en el ambiente de trabajo, así como la posibilidad de sufrir acoso laboral en las escuelas públicas, es difícil todavía plantear posibles acciones para combatir estos fenómenos. Se requiere llevar a cabo estudios especiales sobre estos temas y sobre las dinámicas sociales, políticas y económicas que les dan lugar en el sistema público de educación. De cualquier forma, en las entrevistas, los profesores de estas escuelas han mencionado la necesidad de contar con directores mejor instruidos y con un sindicato más limpio, así como relaciones de participación más directa de los profesores en la SEJ (Cuadro 2).

Los profesores de las escuelas públicas también mencionaron como una necesidad el mejorar el ambiente de trabajo (Cuadro 1). Con respecto a este tema, Kyriacou señala que el trabajo en equipo para la resolución de problemas es uno de los puntos del plan

de acción propuesto por la National Union of Teachers¹⁴ para reducir el estrés en las escuelas. Este objetivo implica la necesidad de ofrecer oportunidades y tiempo para que los profesores compartan momentos de relajación, fomentar un ambiente de cooperación, mejorar la comunicación y retroalimentación dentro del centro y establecer tiempo para que el personal hable conjuntamente de los problemas (Kyriacou, 2003:130).

En los cuestionarios aplicados a las dos muestras de profesores se plantearon dos preguntas abiertas y opcionales que la gran mayoría respondió: “¿Qué personal de apoyo haría falta para el buen funcionamiento de su centro escolar?” y “¿Qué podría hacer la escuela, o la Secretaría de Educación para facilitar su labor como docente?” Las respuestas que dieron los profesores en torno a estas dos preguntas reflejan las necesidades que enfrentan en su trabajo y que muchas de las cuales podrían ser atendidas por medio de SEJ y de los mismos centros escolares.

Respecto a la primer pregunta, podemos ver en los Gráficos 1 y 2 el personal de apoyo que los profesores sienten que hacen más falta para un mejor funcionamiento de sus escuelas. Mientras que los psicólogos fueron por mucho los más pedidos por los maestros de escuelas públicas en comparación con las otras categorías, en las escuelas privadas los psicólogos compartieron el primer lugar con los prefectos. En cuanto a las demás categorías (secretarías, médicos, intendentes, tecnólogos, suplentes y auxiliares), fueron solicitadas prácticamente el mismo número de veces. Esta diferencia se debe a que todas las escuelas públicas cuentan con un número de prefectos mientras que en las privadas esta figura casi no existe. El hecho de que los prefectos hayan sido tan solicitados por estos maestros como los psicólogos o trabajadores sociales indica que los maestros necesitan ayuda para manejar los problemas emocionales y conductuales de los alumnos.

Las respuestas que los profesores dieron a la segunda pregunta se pueden ver organizadas por temas en los Cuadros 1, 2, 3 y 4; y se encuentran casi de manera textual.

Entre las necesidades más mencionadas por los maestros de ambos sistemas están el disponer de recursos pedagógicos más actualizados, acordes con los programas y en mayor cantidad. Por otro lado, coincidieron en calificar a los cursos de actualización otorgados por la Secretaría como demasiado generales, repetitivos y poco prácticos. El tipo de temas que a los profesores les gustaría que se trataran los cursos son estrategias de aprendizaje, técnicas de trabajo, motivación, competencias, y control y manejo de situaciones (Cuadro 4).

Gráfico 1

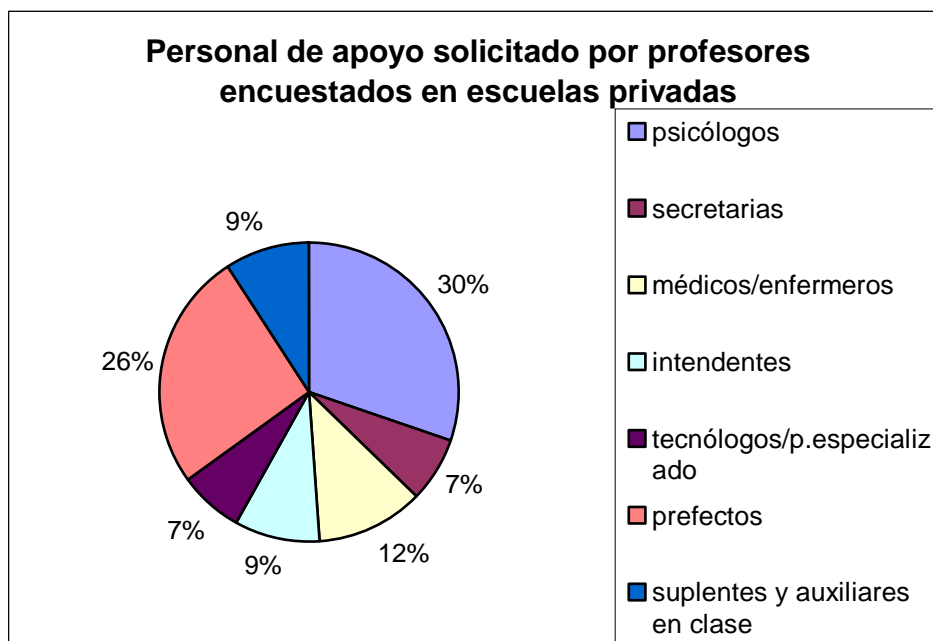
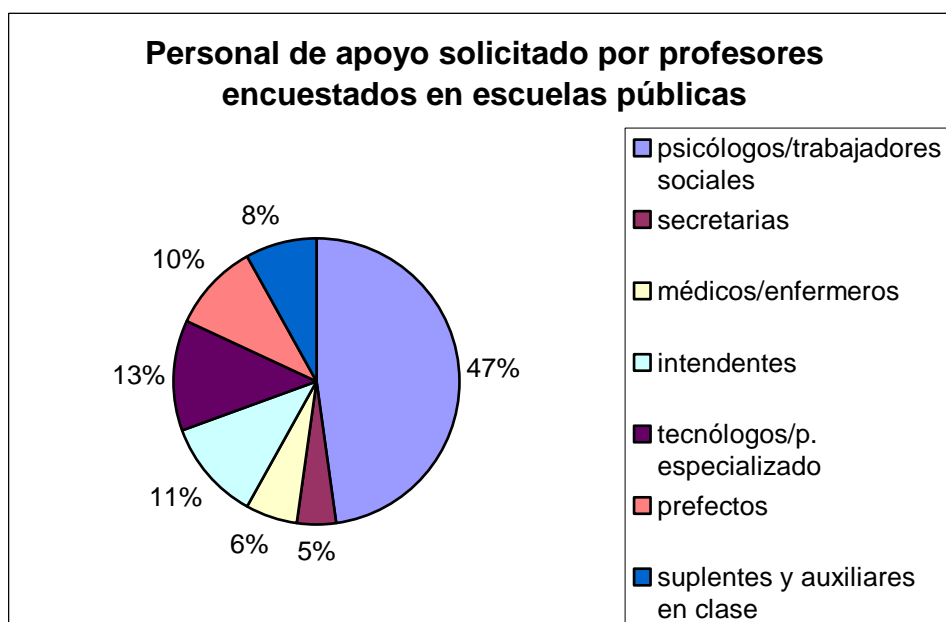


Gráfico 2



Cuadro 1

1. Sobre la organización del trabajo en los centros escolares

a) Ambiente laboral	b) Tareas administrativas y extra-aula	c) Participación de los profesores en gestión escolar	d) Motivación e incentivos/condiciones de trabajo
Mejorar las relaciones interpersonales en el trabajo (por eje: "no vigilar para criticar el trabajo" de un maestro)	Disminuir la carga administrativa de los docentes (el llenar diversas fórmulas, etc.)	Trabajar en equipo con otras asignaturas (posibilidad de crear espacios para la investigación académica)	Establecer programas de incentivos económicos
Contar con personal de apoyo, principalmente	Recurrir a asistentes administrativos y	Participar en la selección de alumnos,	Reconocer el desempeño profesional

psicólogos y también auxiliar en el aula	auxiliares de profesores para aligerar esta carga	personal docente y de apoyo	
Tomar en cuenta las opiniones de los profesores, darles mayor libertad y confianza	Asignar tareas extra-aula según especialidad y perfil de cada profesor	Participar en diseño de plan y objetivos de la escuela	Dar motivación moral y económica a los maestros
Recibir apoyo de la escuela para manejar la disciplina	Establecer horario de trabajo para la planeación de clases	Participar en la contratación de profesores y personal de apoyo	Mejorar los sueldos

Las respuestas en negritas corresponden a las opiniones de los profesores de escuelas privadas.

Cuadro 2

2. Papel de la Secretaría de Educación

a) Selección de trabajadores	b) Condiciones de trabajo	c) Mecanismos de promoción	d) Relación con la Secretaría de Educación
Establecer criterios para la selección del secretario de educación	Prolongar tiempo de vacaciones (recuperar julio y agosto)	Ampliar las facilidades para ingresar a Carrera Magisterial o cambiarlo por otro programa	Necesidad de mayor empatía y relación directa con el secretario (menos “preferencias sindicales”)
Establecer criterios para seleccionar y preservar profesores	Mejorar sueldo y prestaciones a todos los maestros	Establecer nuevos programas de incentivos económicos	Necesidad de gestionar el presupuesto para escuelas pobres
Necesidad de capacitación especial para directores	Que exista posibilidad clara de aumentar la carga horaria (sin necesidad de influencias)	Cambiar los nombramientos con base en capacidades adquiridas (el escalafón “es un fraude”)	Que la Secretaría evalúe proyectos y rendimiento escolar según ciertos indicadores
Tener acceso a plazas de docente en el sistema estatal	Que la Secretaría analice si las horas en el sector privado están bien pagadas con respecto al trabajo que se realiza dentro y fuera del aula	Registrar a los maestros privados para dar estímulos por antigüedad; económicamente y en especie: materiales, becas para posgrado	Que maestros y padres de familia participen en la reforma educativa
			No hacer tanta distinción entre escuelas públicas y particulares Revisar la cultura, principios y objetivos del sistema de educación

Las respuestas en negritas corresponden a las opiniones de los profesores de escuelas privadas.

Cuadro 3

3. Material didáctico/infraestructura

a) Aumentar cantidad y calidad	b) Dotar de tecnología	c) Dotar de espacios físicos
Adquirir material didáctico más actualizado, que esté acorde con las necesidades de los alumnos	Dotar de tecnología a las escuelas por igual: videotecas, Internet, computadoras, cañón para proyecciones	Construir más aulas y nuevos planteles para reducir el hacinamiento ¹⁰
Proporcionar material de apoyo para cada materia (ejemplo, laboratorios, deportes, taller de matemáticas) y en cantidad	Crear una partida presupuestal para abastecerse de materiales didácticos y tecnología	Donar espacios aledaños para construir estacionamiento y canchas deportivas ¹¹
Usar cuotas (aportaciones voluntarias) para disponer de gis, pizarrón, pintarrón, pintura para	Proporcionar materiales como video, programas de computación, proyector,	Construir espacio adecuado para realizar proyecciones

butacas y salones, vidrios, etc.
Disponer de pintarrones en lugar de pizarrones
Brindar materiales didácticos actualizados y en cantidad para cada materia

cañón, a escuelas privadas
Contar con materiales audiovisuales en las aulas

Contar con salón audiovisual

Contar con laboratorios de biología, física y química y sus materiales necesarios

Las respuestas en negritas corresponden a las opiniones de los profesores de escuelas privadas.

Cuadro 4

4. Desarrollo profesional y humano

a) Planeación curricular

Que los profesores participen en redefinir las metas de la educación y planes de estudio
 Que los maestros intervengan en el diseño del programa académico y selección de las materias

Que los profesores participen en la selección y modificación de libros de texto

Promover actividades artísticas y extra-aula en el plan educativo

Establecer nuevas formas de evaluación que no exija resultados “inmediatistas”

b) Cursos de actualización

Proporcionar apoyo a todos los maestros para que participen en los cursos de actualización
 Temas que deben tratar los cursos y talleres: uso de tecnología en el aula, planeación, evaluación, estrategias de aprendizaje, motivación, competencias

Proporcionar cursos y talleres de actualización permanente y sin costo para los maestros

Temas a tratar: estrategias y técnicas de trabajo para alumnos con problemas de aprendizaje o conflictos emocionales, relaciones sociales, control y manejo de situaciones

Proporcionar cursos con valor curricular

c) Formación docente

Compromiso y valores, formación, técnicas que deben tener los docentes
 Tratar a los docentes como profesionales “no como obreros”, tomar en cuenta sus aportaciones

Facilitar becas para continuar formación en posgrados

Hacer evaluaciones anuales a los docentes para obligar a la capacitación continua

Proporcionar facilidades para ingresar a maestrías y doctorados

Las respuestas en negritas corresponden a las opiniones de los profesores de escuelas privadas.

Bibliografía

Aranda Beltrán, Carolina *et al.* 2005 “Síndrome de Burnout en médicos familiares del Instituto Mexicano del Seguro Social, Guadalajara, México” en *Rev Cubana Salud Pública* (La Habana), Vol. 31, no. 2, ISSN 0864-3466.

Bacharach, Samuel *et al* 1986 “Organizational analysis of stress. The case of elementary and secondary schools” en *Work and Occupations*, Vol. 13, No. 1, pp. 7-32.

Bachkirova, Tatiana 2005 “Teacher stress and personal values” en *School Psychology International*, Vol. 26, No. 3, pp. 340-352.

Bensusán, Graciela (2000) *El modelo mexicano de regulación laboral* (México: Plaza y Valdéz Ed.)

CEPAL (2005) *Panorama Social de América Latina 2005*.

Chavoya, María Luisa (1995) *Poder sindical en Jalisco: la sección 47 del SNTE*, Universidad de Guadalajara.

Domich, Cecilia y Faivovich, Mireya (1994) “Diagnóstico de la salud mental en profesores de ocho escuelas básicas municipalizadas de la Comuna de Santiago” en *Rev Chilena de Psicología* (Santiago), Vol. 15, No. 2.

Elovainio, Marko *et al* (2003) “Sleeping problems and health behaviors as mediators between organizational justice and health” en *Health Psychology*, Vol. 22, No. 3, pp. 287-293.

Evers, Will *et al* (2004) “Burnout among teachers. Students’ and teachers’ perceptions compared” en *School Psychology International*, Vol. 25, No. 2, pp. 131-148.

Fernández-Vega Carlos (2006) “Pérdida sostenida del poder adquisitivo”, en *La Jornada* (México), 22 de diciembre de 2006.

Ferrie, Jane (2001) “Is job insecurity harmful to health?” en *Journal of the Royal Society of Medicine*, Vol. 94.

García, Mónica y Llorens, Susana (2003) “¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente?” en *Fórum de Recerca*, No. 8.

ISTAS (“Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud” de España). Fichas No. 472-476, en: www.istas.ccoo.es

Kelloway, Kevin y Day, Arla 2005 “Building Healthy Workplaces: What we know so far”, en *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol. 37, No. 4.

Kyriacou, Chris 2003 *Antiestrés para profesores* (Barcelona: Octaedro).

Martínez, Susana 2000 *El estudio de la integridad mental en su relación con el proceso de trabajo* (México: UAM-Xochimilco, Serie Académicos CBS No. 23)

Moncada, Salvador y Artazcoz, Lucia 2000 “Factores Psicosociales” en Benavides, Fernando *et al.* (Eds) *Salud Laboral. Conceptos y Técnicas para la Prevención de Riesgos Laborales* (2da ed.) (Barcelona: Masson).

Muñoz Ríos, Patricia 2006 “El salario mínimo de México, el más deteriorado de América Latina: expertos” en *La Jornada* (México), 2 de enero de 2006.

O’Brien, Gordon 1998 “El estrés laboral como factor determinante de la salud” en Buendía, José (Ed.) *Estrés Laboral y Salud* (Madrid: Biblioteca Nueva)

Pando, Manuel 2006 *Factores Psicosociales y Salud Mental en el Trabajo* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara).

Parkes, Katherine (1998) “Estrés, trabajo y salud: características laborales, contexto ocupacional y diferencias individuales” en Buendía, José (Ed.) *Estrés Laboral y Salud* (Madrid: Biblioteca Nueva).

Santed, Miguel *et al* (1998) “El estrés diario desde el marco del modelo transaccional” en Buendía, José (Ed.) *Estrés Laboral y Salud* (Madrid: Biblioteca Nueva).

Siegrist, Johannes 2002 “Effort-reward imbalance at work and health” en Perrewe y Ganster (Eds), *Research in Occupational Stress and Well Being, Vol. 2. Historical and Current Perspectives on Stress and Health* (Nueva York: Elsevier, pp. 261-291).

So-Kum Tang, Catherine *et al* (2001) “Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: role of stress resource factors and burnout” en *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 22, No. 8, pp. 887-901.

Stephens, Andrew *et al* (2004) “Effort-reward imbalance, overcommitment, and measures of cortisol and blood pressure over the working day” en *Psychosomatic Medicine*, 66: 323-329.

Travers, Cheryl J. y Cary L. Cooper (1997) *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente* (España: Paidós)

Vaillant, Denise (2004) *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates* (Santiago: CINDE).

Wilhem, Kay; Kovess, Vivianne; Rios-Seidel, Carmen y Finch, Adam 2004 “Work and mental health” en *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, Vol. 39, pp. 866-873

Wright, Erik O. 1993 “Reflexionando una vez más sobre el concepto de estructura de clases” en Carabaña, J y de Francisco, A. (Comps.), *Teorías Contemporáneas de las Clases Sociales* (Madrid: Pablo Iglesias).

Wright, Erik O. 2002 “Foundations of class analysis in the marxist tradition” en Wright, Erik O. (Ed.), *Alternative Foundations of Class Analysis*

Notas de Referencia:

* Socióloga por la Universidad de Guadalajara, México.

1. La realización de este trabajo no habría sido posible sin el apoyo que recibí por parte del inspector Federico G. Ledesma y la profesora Lilián Zaldívar. También estoy muy agradecida con todos los profesores que brindaron de su tiempo y experiencias para participar en esta investigación.

2. Esta definición de Moncada es ampliamente utilizada por organismos interesados en el bienestar físico y mental de los trabajadores como es el “Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud” de España (ISTAS).

3. Para un estudio sobre cómo estas medidas flexibilizadoras de los derechos de los trabajadores se llevan a cabo en una de las legislaciones laborales más rígidas y supuestamente proteccionistas de Latinoamérica, ver Bensusán (2000).

4. El artículo de Ferrie (2001) otorga una amplia revisión de los estudios sobre inseguridad laboral y sus efectos en la salud, llevados a cabo principalmente en países escandinavos, Inglaterra y EEUU.

5. En este estudio, aunque los autores afirmaban que los rasgos de personalidad “tipo A” relativos a “ser concientes de la presión del tiempo” y “conducta ambiciosa/competitiva” constituirían un factor de riesgo, en realidad resultó que los profesores con menor conducta ambiciosa presentaron peores consecuencias de salud mental (Travers y Cooper, 1997:188) que los más ambiciosos o competitivos. Además, no se planteó el porqué dio la casualidad de que la mayoría de los profesores del estudio clasificaran dentro del “tipo A” (*Ibid.*: 128).

6. Esta incongruencia entre la noción de aprendizaje que tiene la administración con base en resultados inmediatos, y la que tienen los maestros como un proceso que toma tiempo y que es más importante en sí mismo está en concordancia con un estudio realizado en el Reino Unido que comparaba el discurso de la reforma educativa con el de los maestros (Bachrikova, 2005:347).

7. En una de las escuelas, si el maestro tiene una cita con los padres a la misma hora que le toca dar clase, entonces el director -o el coordinador- dispone de otro maestro que en esa hora no tenga clase para suplirlo.

8. Sin embargo, es importante aclarar que para los egresados del magisterio es cada vez más difícil acceder a plazas. Según el maestro más joven, de 26 años y que trabaja 20 horas frente a grupo distribuidas en tres escuelas diferentes, todavía hay horas disponibles en la ciudad, grupos sin maestro, pero el gobierno -con miras a la privatización- no las quiere soltar.

9. En el sistema público los salarios varían según la antigüedad de los maestros y si han obtenido algún nivel de estímulos. El promedio de las 5 escuelas públicas fue aproximadamente de \$72 pesos (7 dólares) por hora de clase, mientras que el presentado por 6 de las 9 escuelas privadas fue de \$42 a \$62 pesos.

10. Se podría decir que la SEJ también exige a las escuelas particulares el cumplir con requisitos administrativos como entrega de calificaciones, de “estructuras educativas”, cumplir con los programas de estudios, etc.; pero en cuanto a la contratación y condiciones laborales de los maestros no interviene.

11. Algunas de las situaciones enlistadas en el Inventario de Acoso y Violencia Psicológica en el Trabajo son, por ejemplo: “Recibo ataques a mi reputación; se me obstaculizan las posibilidades de comunicarme con compañeros y/o con otra áreas de la empresa; se castigan mis errores o pequeñas fallas mucho más duramente que al resto de mis compañeros; se me asignan trabajos o proyectos con plazos tan cortos que son imposibles de cumplir; se me ignora o excluye de las reuniones de trabajo o en la toma de decisiones; etc.”

12. Según el Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el Trabajo del Dr. Pando, a partir de 4 puntos, es decir, 4 situaciones de violencia moral que el trabajador encuestado percibe como más dirigidas hacia su persona que hacia el resto de sus compañeros, se estaría indicando una presencia de acoso de mediana intensidad. A partir de 8 puntos estaríamos hablando de un caso de acoso laboral de alta intensidad.

13. Esta pregunta no daba puntaje para los profesores del sistema privado, ya que no hay para ellos mecanismos para obtener promociones o estímulos salariales.

14. La NUT es la asociación sindical de profesores más grande en el Reino Unido.