



Políticas educativas neoliberales: trabajo académico y salud de profesoras

Neoliberal educational policies: academic work and health of female teachers

- Dr. Santos Noé Herrera-Mijangos** es profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México (santos_herrera9801@uaeh.edu.mx) (<https://orcid.org/0000-0001-6567-0986>)
- Iliana Ramírez** es doctoranda en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México (ra270498@uaeh.edu.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-3409-7061>)
- Dra. Itzia Cazares-Palacios** es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México (itzia_cazares@uaeh.edu.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-0498-3820>)

Recibido: 2024-10-19 / Revisado: 2024-12-13 / Aceptado: 2024-12-16 / Publicado: 2025-01-01

Resumen

Las políticas educativas neoliberales se han implementado durante más de tres décadas en Latinoamérica, alterando el quehacer docente. Además, las reformas educativas no han considerado las características ni la idiosincrasia, en este caso, de México, debido a que han sido una copia de los modelos educativos europeos y de los Estados Unidos. Con base en estas problemáticas, el objetivo central de esta investigación consistió en evidenciar algunas problemáticas en la práctica profesional docente, así como las repercusiones de salud de profesoras de bachillerato y Universidad como consecuencia de las políticas educativas neoliberales. Se contó con la participación de diez profesoras que se desempeñan en diferentes niveles educativos: Bachillerato y Superior; en el Estado de México, Hidalgo y Chile en Sudamérica. La investigación se dividió en tres fases: antes, durante y después de la pandemia. La metodología utilizada fue cualitativa, con un corte descriptivo e interpretativo. Los resultados se presentaron como una “novela” construida a partir de las narraciones de las participantes. Sus problemáticas relacionadas al quehacer docente, desencadenan una serie de padecimientos a nivel biopsicosocial. Sin duda, la institución educativa atraviesa por una crisis y es urgente un replanteamiento de la labor docente para que el sentido del rol docente no muera y junto con él, la institución educativa.

Palabras clave: política educativa, reforma educativa, neoliberalismo, docencia, violencia, salud.

Abstract

Neoliberal educational policies have been implemented for more than three decades in Latin America and they have altered teaching practices. Likewise, the educational reforms have not considered the characteristics or idiosyncrasies, in this case, of Mexico, and they have been a copy of the European and U.S. educational models. Based on these problems, the main objective was to: make evident some problems in professional teaching practice, as well as the health repercussions of high school and university teachers as a consequence of neoliberal educational policies. There was the participation of 10 teachers who work at different educational levels: High School and Higher Education; in the State of Mexico, Hidalgo and Chile in South America. The research was divided into three phases: before, during and after the pandemic. The methodology used was qualitative, with a descriptive and interpretive approach. The results were presented as a “novel” constructed from the participants' narratives. Their problems related to teaching work, trigger a series of sickness at a biopsychosocial level. Definitely, the educational institution is going through a crisis and a rethinking of teaching work is urgently needed so that, the meaning of the teaching role does not die and along with it, the educational institution.

Keywords: educational policy, educational reform, neoliberalism, teaching, violence, health.

1. Introducción

Las políticas educativas neoliberales han estado presentes en México desde la época del Porfiriato, aunque se intensificaron a partir de 1982 con el presidente Miguel de la Madrid Hurtado. Una de las políticas educativas neoliberales con menor aceptación en México, fue la reforma impulsada por el entonces presidente Enrique Peña Nieto (periodo 2012-2018), la cual fue rechazada por el magisterio debido a que su contenido amenazaba su seguridad laboral, ya que se buscaban medir la productividad y eficacia del profesorado tanto para el otorgamiento de estímulos como para la conservación de su trabajo (Ávila y Casas, 2022); además de que para su elaboración nunca se recurrió a la participación del profesorado (Castillo, 2013).

En México, como en otros países latinoamericanos, se han adoptado planes y programas elaborados en otros países, en otro continente, la mayoría ajeno a la idiosincrasia de cada país. En el caso de México, los encargados institucionales en turno de la educación se engancharon en el tren de la globalización, generando un sinnúmero de problemáticas debido a las reformas que abarcaban desde el preescolar hasta el posgrado, sin importarles los costos biopsicosociales para las y los profesores, estudiantes y padres de familia.

Si bien, actualmente se ha buscado la revalorización del magisterio mexicano, lo cierto es que el gremio enfrenta otras problemáticas, resultado del rescuido de las reformas educativas, una de ellas es la considerable sobrecarga administrativa. El exsecretario de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma Barragán, reconoció esta problemática al señalar que las y los profesores dedican hasta un 50 % de su tiempo en atender asuntos ajenos a su práctica profesional (SEP, 2018).

Las políticas educativas neoliberales han generado una dinámica de competitividad y violencia en las dinámicas cotidianas de las escuelas. Las reformas propiciaron la individualidad, el beneficio personal y la división de los actores institucionales. Ávila y Casas (2022) señalan que, en este contexto, la educación pasó de ser un derecho a considerarse como una mercancía, donde el acceso está condicionado cada vez más por las reglas de la oferta y la demanda. Además, con la evaluación sistemática del desempeño docente que ha sido utilizada para establecer categorías salariales y otorgar estímulos

monetarios, se ha fomentado la lógica de la competencia y la rivalidad.

Las escuelas, como muchas otras instituciones, son campos de batalla en los que se presentan luchas de poder que se caracterizan por la existencia de conflictos reales o potenciales entre sus miembros, debido a la diversidad ideológica (Ball, 1990, 1994). Las diversas percepciones que tienen los actores institucionales en torno a la escuela generan desencuentros entre ellos, violencia y sufrimiento. Los conflictos cotidianos son por “las asignaciones del presupuesto, tanto en términos de reparto del dinero como en relación con los nombramientos, los horarios y el control del espacio, la influencia sobre la política escolar” (Ball, 1994, p. 219).

Además de la existencia de conflictos al interior de los planteles educativos, muchas escuelas están rodeadas de dinámicas externas caracterizadas por la presencia de violencia como consecuencia del crimen organizado. Muchas veces, estas dinámicas se reproducen dentro de las instituciones educativas, ya que los alumnos amenazan a aquellos docentes que no son de su agrado o con quienes han tenido algún tipo de desacuerdo. Situación que genera temor e impotencia en el magisterio (Herrera et al., 2021) y contribuye a la aparición de una serie de afectaciones a nivel biopsicosocial en las y los docentes.

Sin importar el nivel educativo en México, las y los actores institucionales han padecido por las políticas educativas neoliberales, hasta que la pandemia por COVID-19 aniquiló y permitió la reestructuración del modelo educativo en turno como consecuencia de las necesidades emergentes.

Por las razones mencionadas previamente y dadas las particularidades de la labor docente, un gran número de profesores han comenzado a padecer el Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico (SINATA), el cual se caracteriza por ser:

Un malestar físico o psíquico que puede ser manifiesto en alguna parte del cuerpo, o latente en el sentir del profesor. Estos sufrimientos ocasionan daños leves, moderados y severos en la vida social y personal del académico dentro y fuera de la institución educativa provocando una incapacidad temporal, parcial o permanente. (Herrera et al., 2019, p. 3)

De acuerdo con la literatura, los problemas de salud biológico-médicos detectados en el profesorado se relacionan con la existencia de afectaciones en nervios, músculos y tendones (Antonelli et al., 2012).

Estudios como el de Olmedo-Buenrostro et al. (2013) indican que es común encontrar: caries, sobrepeso u obesidad, padecimientos digestivos y fatiga ocular; y aquellos docentes que están expuestos a niveles excesivos de carga laboral presentan: dolores de cabeza, insomnio, fatiga crónica e insuficiencia venosa.

En lo referente a las problemáticas a nivel psicológico, se encuentran diversos desajustes psicopatológicos que se manifiestan principalmente en: falta de motivación, estrés agudo, depresión, ansiedad y trastornos de sueño (Ortiz, 2011). También se ha detectado la presencia de algunas fobias y síntomas paranoicos o paranoides (Alonso, 2014); así como episodios de pánico y personalidad emocionalmente inestable (Fundación Médico-Preventiva, 2004).

Las relaciones sociales de los docentes también se ven afectadas como consecuencia de su práctica profesional, teniendo que posponer proyectos personales, sacrificar tiempo con familia y amigos, y debiendo negociar el tiempo dedicado a su pareja para poder cumplir con las exigencias institucionales (Herrera et al., 2019). Estas situaciones regularmente generan conflictos, ya que el profesorado debe desempeñar su rol profesional mientras busca estar presente con amistades y familia, lo que muchas veces es incompatible (Cifre et al., 2009).

Considerando las problemáticas mencionadas, esta investigación tiene como objetivo central: evidenciar algunas vicisitudes en la práctica profesional docente, así como las repercusiones de salud de profesoras de bachillerato y Universidad por las políticas educativas neoliberales. Este artículo busca responder las siguientes preguntas: ¿cómo intervienen las políticas educativas neoliberales en la práctica docente? ¿cómo se vivió la reestructuración del paradigma educativo a raíz de la pandemia por COVID-19? ¿cómo afecta la presencia de violencia a la labor académica? ¿qué padecimientos de salud biopsicosocial presentan las docentes?

2. Metodología

Se realizó una investigación de corte descriptivo e interpretativo porque permite conocer a fondo los problemas, “su pretensión es encontrar la causa final de un fenómeno” (Zhizhko, 2016, p. 23) y describirlo. Se utilizó un método inductivo-analítico, ya que durante el transcurso del trabajo de campo se pudieron agregar nuevos cuestionamientos y cate-

gorías de análisis, debido a que en ningún momento se pretendió evaluar hipótesis o teorías preestablecidas (Herrera et al., 2019).

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

Se debe tener presente que la institución educativa no debe considerarse como una entidad separada del “resto” de la sociedad, ya que está directamente influenciada por ella, por lo que siempre involucrará referentes macrosociales (Escolar, 2010). Para autores como Barriga (1979), las instituciones son el resultado de una sociedad instituyente de una época específica, por tanto, reflejan la filosofía del momento. Tienen la capacidad de modificar las aspiraciones de los sujetos, por lo que no se restringen únicamente a promoverlas o limitarlas, y su durabilidad está relacionada con la capacidad que tienen de crear expectativas estables con respecto al comportamiento de los otros (Hodgson, 2006). Podemos concluir entonces que la institución educativa refleja lo que acontece en su contexto, y es por ello que debe volverse la mirada hacia el interior de la escuela para conocer bajo qué condiciones el profesorado lleva a cabo su práctica profesional.

La población considerada para este estudio abarca a diez profesoras, quienes se desempeñan en: Bachillerato y/o Universidad. Las instituciones educativas donde laboran las informantes se encuentran en el Estado de México, Hidalgo (México) y Chile.

La investigación se desarrolló en tres fases: la primera, previo a la pandemia, durante los meses de enero a junio de 2019; la segunda, durante la pandemia, en los meses de marzo a junio de 2021; y la tercera, después de la pandemia, en el mes de agosto de 2022.

En la primera fase, se contó con la participación de tres profesoras. Se utilizaron las siguientes claves para identificarlas: Profesora 1 (PF1), Profesora 2 (PF2), Orientadora (InO1). Durante la

pandemia, se contó con la participación de siete profesoras. Se utilizaron las siguientes claves: Profesora de Bachillerato (PB), Profesora de Licenciatura/Bachillerato (PLB), Docente Bachillerato en Hidalgo 1 (BCH1), Docente Bachillerato en Hidalgo 2 (BCH2), Docente Bachillerato en Hidalgo 3 (BCH3), Docente Bachillerato en Hidalgo 4 (BCH4) y Docente Bachillerato en Hidalgo 5 (BCH5). Y después de la pandemia, participaron dos docentes: una investigadora mexicana y una investigadora chilena. Se utilizaron las siguientes claves: Profesora Investigadora de México (PIM) y Profesora Investigadora de Chile (PICH).

El muestreo es no probabilístico y las informantes claves fueron elegidas por tener “influencia política en el asunto del cual trata la investigación, grado de participación en la toma de decisiones; dominio del tema; disposición para informar, entre otras” (Quinn, 1990, p. 68, citado en Zhizhko, 2016, p. 92). Las participantes decidieron colaborar voluntariamente.

Se realizaron observaciones naturalistas *in situ* utilizando un formato preestablecido, y se tomaron fotografías. De igual manera se realizaron entrevistas porque de acuerdo con Zhizhko (2016, p.61), “la técnica de la entrevista se usa para confirmar, profundizar y comparar los datos obtenidos por medio de otros instrumentos, en particular, las opiniones de las personas anteriormente encuestadas”.

Para las entrevistas, se utilizaron formatos semi-estructurados con categorías preestablecidas. Las indagaciones se audio-grabaron y para protección de las implicadas se utilizarán las claves previamente mencionadas. En el caso de las indagaciones realizadas durante el periodo pandémico, estas se llevaron a cabo vía remota, a través de la plataforma Zoom. De igual manera, se llevó un diario de campo para las entrevistas y observaciones. En último lugar, es necesario mencionar que se cuenta con la autorización de las participantes para publicar los resultados con fines académicos.

La investigación se articuló en tres dimensiones que permitieron triangular los datos que ayudaron a dar respuesta al objetivo establecido. Se optó por esta técnica porque al aplicar distintas estrategias para examinar un mismo fenómeno se logra una mayor precisión (Robles, 2011), debido a que “la triangulación está basada en la verificación y comparación de la información obtenida en diferen-

tes momentos y por diferentes métodos” (Zhizhko, 2016, p.105).

La sistematización y el análisis de los resultados obtenidos se realizaron de manera artesanal, es decir, no se utilizó ningún tipo de *software*, para evitar en la medida de lo posible que la investigación se tornara con un enfoque rígido.

3. Resultados

Las reformas educativas neoliberales ocasionaron la explotación y precarización laboral de las y los docentes al sobrecargar sus actividades académicas con el mínimo de recursos posibles. Por décadas, un gran número de profesores han sido contratados por horas y tienen que desplazarse a diferentes escuelas para cubrir una jornada laboral. Hay otros profesores que, aunque están contratados por cierto número de horas, siempre se les demanda más. Las y los orientadores están contratados por tiempo completo, que consta de 25 horas semanales, aunque realmente dedican más tiempo para realizar sus actividades a “las 7:00 de la mañana entro y salgo a las 2:00 de la tarde. No tenemos horario de comida” (InO1).

En otros casos, las docentes de bachillerato tienen que invertir tiempo extra para cumplir con las demandas institucionales, tal como lo comenta nuestra participante *nunca te van a respetar tus horarios*. “Cuando en la escuela veían que estabas haciendo horas extras hasta les daba gusto y decían ‘qué bueno que se quedó a trabajar’” (DBH1). Esta situación se presenta sin importar el nivel educativo del que se trate, ya que en las Universidades también es común encontrarse con este escenario:

Hay poco dinero dirigido a la contratación de mayor personal y eso implica la saturación del trabajo de los docentes a nivel personal, o por lo menos, los que nos dedicamos a la educación. Nos llenamos de trabajo de tipo administrativo... [...] El docente universitario parece más un obrero, que alguien que está formando un proceso de aprendizaje de otros humanos (PIM).

Para las participantes que llevan años desempeñándose dentro del ámbito de la docencia, el trabajo administrativo siempre ha existido, no importando la reforma educativa que esté vigente “solo te cambian el formato, lo arreglan bonito y le ponen otro nombre” (DBH1) y su percepción es que, con el paso de los años, en realidad dicho trabajo ha

aumentado “la docencia cada vez es más demandante, administrativamente hablando, por el llenando de formatos. Cuando llegué no pedían tanta documentación ni tanto papeleo” (DBH5).

La sobrecarga laboral de las docentes dentro y fuera de las instituciones educativas produce múltiples malestares e incrementa por las diversas carencias que existen, entre las que destacan las relacionadas con los recursos materiales y económicos. Muchos de los centros educativos se caracterizan por una infraestructura rudimentaria, equipo de cómputo obsoleto y escasos de consumibles, entre otras carencias. Una profesora de bachillerato comenta: “algunas cortinas las pusieron la sociedad de padres de familia, pero hay otros salones donde los chicos ponen papel bond para que no les moleste el sol. Los únicos baños son estos dos” (PF1) para una población de más de 500 alumnos, incluyendo profesores.

Durante la observación naturalista, en un Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) del Estado de México, se corroboró lo expresado por la participante en lo referente a infraestructura: salones con techo de lámina, ventanas sin vidrios e instalaciones eléctricas muy austeras. No solamente es evidente la carencia de infraestructura adecuada para el desarrollo de las tareas básicas, también hay carencias para la impartición de clases, ya que ni siquiera se cuenta con consumibles básicos: hojas, tóner, así como computadoras e impresoras.

Las políticas educativas neoliberales han exacerbado las desigualdades educativas, ya que tienden a favorecer a las instituciones educativas de las grandes urbes y familias con mayores recursos económicos; mientras que las familias de bajos ingresos económicos y de zonas rurales se encuentran en una situación de desventaja.

Si bien, se podría pensar que quienes se desempeñan como investigadoras en Universidades Públicas del Estado tienen mayores posibilidades de acceso a financiamiento para realizar investigaciones que contribuyan al desarrollo del país, la realidad es que “no hay financiamiento. He ido a congresos, reuniones de investigación con dinero propio... [...] Me dicen que sí me van a pagar, pero que hay que comprobar gastos. Traigo las notas y a la mera hora me dicen que no hay dinero” (PIM).

Si bien es cierto que, las docentes ya debían invertir un tiempo extra no remunerado para cumplir con las demandas institucionales, esta situación

incrementó con la llegada de la pandemia por Covid-19, donde la respuesta a esta crisis global consistió en la transición abrupta de las tradicionales clases presenciales a las clases a distancia.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) junto con la Secretaría de Salud (SSA), anunciaron la suspensión de clases presenciales del 23 de marzo al 3 de abril del 2020. Los encargados de las dependencias educativas ordenaron a las y los profesores implementar un modelo educativo emergente, aunque la suspensión de clases presenciales se prolongó por más de dos años en algunos estados del país. Al inicio, había mucho desconcierto “observé que no se tenía una línea clara, iban redirigiendo sobre la marcha” (PB).

Fue clara la nula experiencia en educación a distancia de los centros educativos, ya que las y los actores institucionales no tenían las competencias necesarias para la implementación de la modalidad virtual. “Nos agarró desprevenidos. De hecho, como docentes podíamos pensar que estábamos preparados en el uso de la tecnología; sin embargo, no lo estábamos (PB). “Las docentes tuvieron que meterle duro a aprender sobre las plataformas online, sacar guías. Transformar una clase presencial a online” (PIM).

La escuela que habíamos conocido murió por la pandemia y con ella los modelos educativos impuestos por los neoliberales, al menos como habían funcionado desde su fundación, las instituciones educativas se trasladaron a la casa de las y los actores institucionales y el salón de clases al monitor. Las profesoras aportaron lo que tenían a la mano “cada quien tuvo que hacerse llegar sus herramientas digitales para poder estar en comunicación con los alumnos. No, recibimos apoyo extra, con nuestro sueldo de siempre buscamos alguna herramienta para el uso de las tecnologías” (PLB).

Trasladar las aulas escolares a los hogares de las y los actores institucionales, representó un reto para docentes y alumnos, quienes también se enfrentaron a un sinfín de problemáticas, principalmente relacionadas con “la saturación de la red” (DBH1) y con el hecho de que muchos estudiantes “vivían en el ámbito rural y se volvieron a sus casas donde no había internet, no había conexión” (PICH). Además, las docentes tuvieron que buscar la manera de equilibrar el ámbito laboral con el personal: “ahorita que terminé mi clase, subí a tender la ropa que

puse a lavar anoche. Entre una clase y otra, cuando tengo tiempo lavo trastes, voy campechaneándole al asunto” (DBH3). Siendo las mujeres quienes se encontraban al borde “las mujeres tienen que estar cocinando todo el día, atendiendo niños pequeños y además dando clases online. Era doble o triple trabajo” (PICH).

La institución educativa resistió gracias al trabajo que realizó el profesorado, quienes adaptaron sus espacios y vida personal a una realidad nunca antes vivida. Sin embargo, al volver a los espacios institucionales, se pudo constatar que algunas dinámicas institucionales siguieron sin moverse, pues en algunas instituciones educativas, se aferran al colonialismo educativo impuesto desde Europa y USA.

Las instituciones educativas como transmisoras de la cultura, son una caja de resonancia de la sociedad, son un reflejo de las problemáticas sociales en cada país. Dentro de sus instalaciones, existen desacuerdos entre las y los actores institucionales, principalmente contra los directivos, hubo “un enfrentamiento donde se presentó violencia y gritos. El exdirector le habló feo a la subdirectora” (DBH5). Y, en los casos más graves, las profesoras se han convertido en víctimas de acoso laboral por parte de sus jefes “mi relación es muy mala, porque si hablas con alguien y no te responde ¿qué sientes como persona? No existes para ellos. Yo denuncié por acoso laboral al entonces subdirector académico, quien ahora es el director” (DBH3). Generando que, en los casos más graves como el de una de las informantes, se prefiriera renunciar “no acepté que me siguieran maltratando, que no me hablen a tiempo y no me digan qué está ocurriendo. Así que me fui de ahí, porque yo no estaba dispuesta a que me pasarán a llevar, porque era maltrato” (PICH).

Quienes también se han convertido en protagonistas de enfrentamientos con el profesorado, son los padres de familia, ya que en ocasiones cuestionan y entorpecen las actividades académicas. “Algunos papás se alteran. Quieren que sus hijos saquen 10. Piensan que las maestras reprobamos, pero cuando les muestras las actividades que se desarrollaron y evaluaciones, se dan cuenta que sus hijos están fallando” (DBH3). En múltiples ocasiones se cree que son las docentes son quienes evalúan erróneamente el desempeño del alumnado.

Ante estas y otras situaciones, podría parecer que el profesorado estaría unido; sin embargo,

las participantes compartieron que también se han presentado conflictos entre los propios compañeros. Los desacuerdos han llegado hasta la violencia verbal entre los docentes de mayor antigüedad contra las nuevas generaciones de profesores “la división entre los grupos de docentes es muy notoria. Cuando teníamos reuniones generales, los de mayor antigüedad hacían comentarios muy desagradables hacia los que éramos nuevos” (DBH4), generando que quienes han sido víctimas de estas agresiones consideren seriamente en renunciar me comentan: “ya no quiero venir ni convivir con ellos [con los docentes de mayor experiencia] porque el ambiente es muy tenso” (DBH4).

Como se ha evidenciado, los espacios institucionales presentan violencia y caos, inherente a las diversas problemáticas sociales, entre las que destaca la presencia por el *Crimen Organizado*. Los académicos, directivos y el Estado, saben que está presente en muchas escuelas del país. Tanto profesoras como orientadoras afirman que muy cerca de un CBT del Estado de México, hay “familias completas que se dedican a robar, sabemos quiénes son” (PF1). Mientras que, en el estado de Hidalgo, se han presentado casos de desapariciones forzadas “he tenido alumnos que recientemente han sido secuestrados, han sido boletineados por diferentes instituciones” (DBH3).

Además, el alumnado ve en las drogas y huachicol un negocio muy atractivo y el tema es bastante conocido por los miembros de la comunidad escolar, “en los últimos años, hay delincuencia, asaltos, y también venta de drogas dentro en la escuela” (DBH3). En lo referente a la venta ilegal de hidrocarburos, el tema es comentado abiertamente por los alumnos, quienes mencionan a sus profesoras tener conocimiento, relación o ser distribuidores de “huachicol, los mismos alumnos te decían: ‘vendo huachicol, maestra y conozco a una persona que vende tal cosa’. Yo pensaba: ¿me está amenazando o me está informando?” (DBH1). Para algunas profesoras, educar a los estudiantes es complicado, ocasionándoles, una serie de padecimientos a nivel biológico-médico, psicológico y social.

En cuanto a la parte física, es común presentar cierto nivel de cansancio durante las clases “debo estar parada todo el día y eso te cansa” (DBH1). Otra área que presenta dolor es la zona de la espalda “me duele mucho, justo anoche mi mamá me dijo que me daba un masaje” (DBH4), así como la cintura “hay

algunos días que me duele menos que otros, justo ayer en la noche me estaba dando un masaje porque me dolió hasta el coxis” (DBH3). Cabe señalar que, aunque en las clases presenciales es común la presencia de dolores músculo-esqueléticos, su prevalencia aumentó durante la modalidad a distancia, debido a las largas y extenuantes jornadas laborales, así como al poco o nulo nivel de actividad física.

Además del dolor en las diferentes zonas del cuerpo, la garganta se ve afectada, “he tenido ronquera, por eso siempre tengo algo para tomar. Hablo mucho, sobre todo cuando se reinician las clases, pero ya después la voz se va adaptando al ritmo del trabajo” (DBH3). Y en la pandemia, estar frente a una computadora implicó que las docentes comenzaran a utilizar lentes o aumentaran la graduación de los mismos “he aumentado la graduación de mis lentes, ya ninguno de los que tenía me sirve. Empecé a utilizarlos poquito antes de la pandemia, pero la graduación me ha subido mucho. Casi no veo, me cuesta mucho, sobre todo el celular” (DBH3).

Como resultado de los horarios de trabajo, las docentes tienen que descuidar su alimentación, lo que se puede relacionar con la aparición o el agravamiento de padecimientos como colitis o gastritis “tenía una muy severa gastritis, tuve que ir con un gastroenterólogo y aunque sigues el tratamiento no quedas al 100” (DBH2). La presencia de padecimientos médicos son parte del perfil epidemiológico del profesorado y son el resultado de las exigencias dentro y fuera de la institución educativa.

Además de sus problemas médicos, las docentes también presentan una serie de efectos a nivel psicológico, como resultado de su práctica profesional. Los padecimientos presentados con mayor frecuencia son estrés y ansiedad, entre otros, que se agravan con la acumulación de trabajo durante los períodos de evaluación “cuando tenemos que entregar calificaciones me siento estresada. Llegan los alumnos para que les recibas trabajos o reclaman su calificación. Tienes que subir a la plataforma los promedios y debes hacerlo rápido y bien” (DBH2).

El estrés también puede asociarse con un ambiente laboral hostil “la violencia que sufría se presentó de manera sistemática, no fue un día ni dos, ya eran dos años del acoso constante que sufría y eso me generó estrés” (DBH3); y durante las clases en línea se podía relacionar con los fallos al utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación

(TIC). Los efectos del estrés se pueden manifestar de múltiples maneras, ya sea a través de la caída del cabello “me afectó físicamente y detonó en la caída de mi cabello” (DBH3), la presencia de problemas gastrointestinales “por el estrés me dio colitis” (DBH5), dolores en la zona del cuello “por el estrés se me hacen bolitas en el cuello” (DBH4), o retraimiento social “no lo dices tal cual, pero de repente piensas ¿qué les importa?” y sabes que es por el estrés” (DBH1).

La labor docente también produce estados de ansiedad en las académicas y afecta directamente en la percepción que ellas tienen de sí mismas, tal como lo comparte la siguiente participante:

Hubo un tiempo que me daban ataques de ansiedad y no tanto por los alumnos porque con ellos era feliz, pero sí por la presión del trabajo colaborativo que debes de hacer. La presión de que soy joven y muchos maestros de mi institución me cuestionaban “¿sí lo sabes hacer?”, eso me fue estresando y desanimando. (DBH1).

Los mayores niveles de ansiedad, se identifican especialmente en los períodos de evaluación. Mientras que, durante la modalidad a distancia, la presencia de ansiedad se asoció principalmente con la incertidumbre por la pandemia de COVID-19 y por la falta de contacto físico con la comunidad escolar.

Una tercera problemática psíquica en las docentes, como consecuencia de su trabajo, se relaciona con algunas alteraciones en el sueño, principalmente durante las clases no presenciales “he tenido insomnio este último año. Acudí al médico y me dijo que tenía estrés, pero que no quería medicarme porque si empezaba a tomar pastillas para dormir ya sería de por vida” (DBH4). Al igual que el estrés y la ansiedad, las participantes reportaron que en el período de evaluaciones presentaban mayores alteraciones en su descanso.

El sufrimiento que viven muchas de las docentes se queda oculto, pues deben continuar con su trabajo sin que el resto de los actores institucionales sospechen lo que están viviendo. La presencia de padecimientos psicológicos como el estrés y la ansiedad, entre otros, ha existido desde la modalidad presencial; sin embargo, a raíz de las clases en línea, se tuvo un incremento en su intensidad debido a múltiples factores.

En el área social, las docentes también se han sido afectadas como resultado de las exigencias de la

docencia, teniendo que buscar la manera de equilibrar sus esferas: social, familiar y laboral. Ya sea de manera presencial o durante la modalidad en línea, las docentes han buscado negociar con su pareja la distribución de las labores domésticas y el cuidado de los hijos “mi esposo trabaja por su cuenta y me puede apoyar cuando lo necesito” (DBH5), aunque no siempre es posible realizar este tipo de negociaciones, lo que implica que las docentes realicen una doble o triple jornada “mi esposo se va en las mañanas y ya no regresa hasta la noche, siempre ha sido así y ahorita [durante la pandemia] no ha habido mucha diferencia” (DBH2).

Además de buscar equilibrar lo laboral con la vida personal, algunas profesoras también han pospuesto proyectos personales, desde aquellos relacionados con continuar con su preparación académica “quiero estudiar una maestría en el extranjero, pero me dijeron ‘tienes un trabajo estable, espera a que te den la basificación’ y fui postergándolo” (DBH1), desarrollar proyectos profesionales independientes, emprender un negocio, salir de vacaciones, hasta aquellos relacionados con el cuidado de su salud “a veces he descuidado mi salud, acudir al médico cuando debe de ser o hacer ejercicio” (DBH5).

La docencia demanda de sus actores una dedicación casi exclusiva, lo que les dificulta encontrar un equilibrio entre las diversas esferas de su vida, sobre todo en el período pandémico pues las tradicionales aulas escolares se transformaron en las salas, habitaciones o comedores de las docentes. La institución educativa atravesó por una crisis, pero fue el trabajo docente el que logró rescatarla y, sin duda, después de su resurrección, del regreso a las aulas, las dinámicas institucionales de las escuelas cambiaron levemente.

4. Discusión y conclusiones

Siguiendo a Foucault (2004) “hay que levantar un acta de fracaso” (p. 277) para el sistema carcelario; así también, hay que aceptar que las políticas educativas neoliberales impuestas desde hace más de 36 años, han fracasado. El sistema educativo mexicano, tiene fuertes bases para desarrollar sus propios modelos educativos y dejar de tener paradigmas colonizadores que dejan de lado la idiosincrasia del mexicano.

Actualmente diversos sistemas educativos están atravesando una crisis por su longevidad y porque la sociedad ha mutado a través del tiempo. La implementación de políticas educativas neoliberales que no tomaban en cuenta la realidad que se vive en México desencadenó múltiples sufrimientos a profesores, estudiantes, directivos y padres de familia.

Ahora bien, no solo la pandemia y reformas educativas fueron las causantes de un cambio en los modelos educativos neoliberales. Lo cierto es que, el modelo neoliberal por sí solo no se sostenía o sostiene, porque apenas se empiezan a realizar los cambios de paradigma. Se sigue teniendo contextos internos y externos de violencia, sobrecarga laboral y carencia de recursos, entre otros.

La sobrecarga laboral es un tema que ha interesado a autores como Villagra (2015), quien señala que, debido a la excesiva carga de trabajo, los procesos relacionados con la educación del alumnado han pasado a último término, debido a que los docentes suelen prestar mayor atención al llenado de reportes burocráticos. Otro punto importante a destacar está implícitamente relacionado con la pandemia, ya que las profesoras sacrificaron parte del poco tiempo que les quedaba de su vida privada.

La carga de trabajo aumentó considerablemente, lo que coincidió con lo que señala Sánchez et al. (2020) quienes indicaron que las clases en línea representaron una carga extra de trabajo, debido a que ajustar los contenidos a impartir requirió que los profesores dedicaran más tiempo. Además, los actores institucionales se encontraron con un sin número de dificultades para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que no todos los alumnos tenían acceso a un equipo de cómputo e internet, debido a que representaba un lujo reservado para un sector de la población (Méndez, 2020).

Durante este período quedó mayormente evidenciado que los estudiantes tienen posibilidades económicas limitadas. Coincidimos con Ávila y Casas (2022) quienes destacan que el sistema educativo mexicano ha reproducido las condiciones estructurales que favorecen a un pequeño grupo, dejando de lado al resto de la población, lo que contribuye a la presencia histórica de desigualdades sociales donde la falta de acceso a la tecnología puede limitar el aprendizaje de las y los estudiantes, así como la labor docente. Aquellos alumnos que pudieron sufragar los gastos continuaron estudian-

do, los que no pudieron terminaron por darse de baja y perder la oportunidad de acceder a otros niveles de cultura como Bourdieu y Passeron (2003) sostienen, “para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura” (p.37).

Los resultados de esta investigación, dejaron ver que las instalaciones donde laboran las docentes se caracterizan por ser rudimentarias y tener serias carencias de recursos para realizar la tarea primaria y el mandato social de la institución educativa, lo que concuerda con Fernández (1996) quien afirma que “es una experiencia común la limitación que significa un espacio inadecuado, escaso, mal equipado, y el sobreesfuerzo -a veces imposible- que exige trabajar como si esa limitación no existiera” (p.100). La sociedad, instituciones y padres de familia entre otros, han incrementado exigencias utópicas a los profesores, sin otorgar los recursos necesarios para llevar a cabo (Esteve, 2011) esta tarea.

Otra problemática que abordó esta investigación, se relacionó con la presencia de violencia, ya sea como resultado de los conflictos que se gestan al interior de las instituciones educativas o por la presencia del Crimen Organizado. Tanto directivos como profesores, orientadores y estudiantes, utilizan a la escuela como “escenario para demostrar, exhibir, probar que se es capaz” (Fernández, 1996, p.123), generando una lucha de poderes que busca beneficiar a quienes lo poseen, utilizando diversas estrategias para conservarlo y beneficiar a las personas cercanas a ellos (Hoyle, 1982). Durante la investigación se encontró que en la actualidad hay docentes que deben enfrentarse a situaciones de acoso laboral al no ser del agrado de los directivos.

Otra causa de violencia, es la segmentación del conocimiento por generación entre los profesores de mayor antigüedad y los que recientemente se incorporaron a la docencia. Los más jóvenes han tenido que aguantar el constante cuestionamiento de sus conocimientos y habilidades pedagógicas. Coincidimos con Ball (1990, 1994) quien señala que las instituciones educativas se han convertido en campos de batalla, donde la violencia verbal y simbólica se manifiesta en diversas acciones que afectan a quienes no forman parte del círculo cercano de los que están en el poder.

En cuanto a la violencia, como resultado de la presencia del Crimen Organizado, las académicas

señalaron tener miedo, ya que educar con el crimen organizado que está acechante afuera de las instalaciones con la amenaza del secuestro, es complicado y más cuando algunos estudiantes tienen familiares que apoyan actos ilícitos. El intercambio que se tiene con el contexto externo, coincide con Fernández (1996) quien afirma que “todo individuo, grupo u organización mantiene intercambios con el medio más allá de sus propios límites. A partir de esos intercambios, [la institución educativa] funciona como caja de resonancia de los fenómenos externos, y procura incidir” (p. 55), tal cual inciden los grupos criminales en la vida académica del profesorado y estudiantes.

La última discusión está encaminada a la salud física, psíquica y social de las profesoras. Después de analizar algunos de los elementos que intervienen en la práctica profesional de las docentes, se encontraron una serie de afectaciones a nivel médico, psicológico y social, es decir, algunas han adquirido SINATA.

En la parte médica, los resultados de esta investigación coinciden con lo reportado en los estudios de autores como Antonelli et al. (2012) y Cezar-Vaz et al. (2013), quienes señalan que el padecimiento más común en el profesorado se relaciona con la presencia de dolores músculo-esqueléticos. Cabe señalar que, de acuerdo con las participantes, estos malestares aumentaron una vez iniciada la modalidad en línea, debido a las largas y extenuantes jornadas laborales, situación que coincide con lo reportado por García y Sánchez (2020).

En lo que refiere a las afectaciones a nivel psicológico, el padecimiento mayormente reportado fue la presencia de estrés, dato que coincide con lo señalado por Ortiz (2011), quien mencionaba que la profesión docente genera diversos desajustes psicopatológicos en el profesorado. Los efectos del estrés también se han indicado en la literatura, tal es el caso de Collado et al. (2016), quienes mencionan que las respuestas fisiológicas se caracterizan por dolores lumbares, problemas de sueño, cansancio, irritabilidad, dolor de cabeza, gripes, problemas de memoria y concentración, cambios en el apetito, fatiga generalizada, nerviosismo, y pérdida de placer. Situación que se confirma en esta investigación.

Otros padecimientos encontrados se relacionaron con la presencia de ansiedad, alteraciones en el sueño y cansancio emocional. Hallazgos que coinciden con el estudio de Figueiredo-Ferraz et al. (2013),

quienes indican que es frecuente la presencia de sentimientos negativos en el profesorado. En esta investigación, dichos padecimientos se reportaron con mayor frecuencia en los períodos de evaluación, así como una vez iniciada la modalidad virtual, debido a lo que implicó el cambio de paradigma educativo.

Finalmente, en lo referente al área social, los efectos mayormente presentados se relacionaron con que las docentes debían negociar o sacrificar tiempo con su pareja, familia y amigos. Datos que coinciden con Herrera et al. (2019) y su investigación con docentes de otros niveles educativos de México. A partir de lo referido por las participantes, se encontró que durante la modalidad en línea les fue difícil separar el ámbito laboral del personal, dado que ambos se desarrollaban en el mismo espacio físico, lo que coincide con Gómez et al. (2020) quienes mencionan que durante esta modalidad era difícil separar los ámbitos personal y laboral, lo que generaba conflictos al interior del hogar del docente.

El contrato social decadente y el proceso de crisis por el que atraviesa la institución educativa, nos hace considerar urgentemente un replanteamiento de la labor docente, de sus condiciones laborales incluyendo la delimitación y atención tanto de sus derechos como deberes en el día a día institucional, de lo contrario el sentido del rol docente se perderá y junto con él, la institución educativa. Si bien, la reforma del ex presidente mexicano Andrés Manuel López Obrador consideró algunas demandas del gremio magisterial (Presidencia de la República, 2019), falta que los actores institucionales se apropien de un modelo educativo nacional.

En este sentido, coincidimos con Pinos (2013) en que la apuesta educativa debe apuntar hacia una formación humana integral como pilar esencial para la transformación tanto de los individuos como de la sociedad, involucrando a docentes, alumnos, instituciones educativas y otros actores en el proceso de aprendizaje mutuo. Sin embargo, esto requiere una reorganización de la práctica docente y la eliminación de las barreras y desigualdades, siendo fundamental abordar la complejidad de los cambios en el mundo actual.

Finalmente, reconocemos y aceptamos que no se pueden hacer conclusiones generalizables con lo encontrado en las instituciones de análisis, esta limitante radica en que los contextos de las instituciones educativas son diversos y dependientes de la idiosin-

crasia del lugar, aunque existen muchas similitudes que las hacen seguir parámetros homogéneos por circunstancias ajenas a la educación, por ejemplo la pandemia por COVID-19, la cual demandó ajustes a los calendarios y programas de estudio y ocasionó una serie de cambios en la práctica docente y, a su vez, un mayor sufrimiento en el profesorado.

Referencias bibliográficas

- Alonso, F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-30.
<https://doi.org/10.35362/rie660375>
- Antonelli, B. A., Xavier, A. A. P., Oenning, P., Baumer, M.H., Silva, T. F. A. y Pilatti, L. A. (2012). Prevalence of cervicobrachial discomforts in elementary school teachers. *Work*, 41(1), 5709-5714.
<https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0927-5709>
- Ávila, R. J. y Casas, E. (2022). Política educativa y precarización de la educación pública en México. *Revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 2(34), 67-85.
<https://bit.ly/3U3o2eK>
- Ball, S. (1990). La perspectiva Micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. En *Actas de I Congreso interuniversitario de Organización Escolar* (pp. 129-145). Barcelona.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Barriga, S. (1979). El análisis institucional y la institución del poder. *Quaderns de Psicologia*, 2, 19-29.
<https://bit.ly/3VUWFpq>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Castillo, G. (2013, 27 de febrero). Muestra Peña su poder; cae Elba Esther Gordillo. *La Jornada*.
<https://bit.ly/3Uc7iDd>
- Cezar-Vaz, M. R., Capa, M., Pereira, L., Miritz, A., Oliveira, L. y Alves, C. (2013). Trastornos musculoesqueléticos en profesores: estudio de enfermería del trabajo. *Ciencia y enfermería*, 19(3), 83-93.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532013000300009>
- Cifre, E. Salanova, M. y Ventura, M. (2009). Demandas y recursos del ambiente de trabajo. En M. Salanova (dir.). *Psicología de la Salud Ocupacional* (pp. 97-121). Editorial Síntesis
- Collado, P.A., Soria, C.B., Canafoglia, E. y Collado, S.A. (2016). Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: entre el compromiso y el

- desgaste emocional. *Salud Colectiva*, 12(2), 203-220. <https://doi.org/10.18294/sc.2016.710>
- Escolar, C. (2010). Institución, Implicación, Intervención. Revisando y revisitando las categorías del Análisis Institucional. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 28, 235-250.
- Esteve, J. (2011). *El malestar docente* (3.ª ed.). Paidós.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P., Ribeiro do Couto, B. y Grau-Alberola, E. (2013). Influence of a Cognitive Behavioural Training Program on Health: A Study among Primary Teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 341-354. <https://doi.org/1387/RevPsicodidact.6995>
- Foucault, M. (2004) (e.o. 1975) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fundación Médico Preventiva. (2004). *Perfil epidemiológico del magisterio de Antioquia*. FMP.
- García, E. y Sánchez, R. (2020). Prevalencia de trastornos musculoesqueléticos en docentes universitarios que realizan teletrabajo en tiempos de COVID-19. *Anales de la Facultad de Medicina*, 81 (3), 301-307. <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v81i3.18841>
- Gómez, S., Guarín, I., Uribe, S. L. y Vergel, L. (2020). Prevención de los peligros y promoción de entornos saludables en el teletrabajo desde la perspectiva de la salud pública. *Aibi Revista De investigación, administración E ingeniería*, (1), 44-52. <https://doi.org/10.15649/2346030X.802>
- Herrera, S., Luna, D. y Escobar, J. (2019). Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico en Instituciones Educativas Latinoamericanas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(91). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3763>
- Herrera, S., Luna, D., Escobar, J.G. y Serrano, J. (2021). Vicisitudes de la labor docente en un contexto de violencia por el crimen organizado. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22), 1-20. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.827>
- Herrera, S., Luna, D., y Solano, G. (2019). Psicoterapia breve para pacientes que sufren cáncer de mama. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 49-62. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-80>
- Hodgson, G. (2006). What are institutions? *Jei Journal of Economic Issue*, 40(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/00213624.2006.11506879>
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10, 87-98. <https://doi.org/10.1177/174114328201000202>
- Méndez, N. (2020, 28 de julio). *El Covid-19 y la Educación*. Forbes, México. <https://bit.ly/3JgacR1>
- Olmedo-Buenrostro, B. A., Delgado-Enciso, I., López-Lavín, M., Yáñez-Velazco, J. C. Mora Brambila, A., Velasco-Rodríguez, R. y Montero-Cruz, S.A. (2013). Perfil de salud en profesores universitarios y su productividad. *Revista cubana de investigaciones biomédicas*, 32(2), 130-138.
- Ortiz, V. (2011). *Propuesta preventivo dinámica del profesorado con malestar docente*. Universidad de salamanca.
- Pinos, E. (2013). La educación universitaria: exigencias y desafíos. *Alteridad*, 8(1), 97-104.
- Presidencia de la República. (2019). *Presidente López Obrador agradece actitud de diálogo del magisterio nacional*. Presidencia de la República. <https://bit.ly/3vOoQMe>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 52, 39-49
- Sánchez, M., Martínez, A. M. P., Torres, R., Agüero, M. M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., Jaimes, C. A. y Rendón, V.J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 1-23. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Secretaría de Educación Pública –SEP-. (2018, 6 de diciembre). *Mensaje del secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, durante la presentación de resultados de la Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad*. Secretaría de Educación Pública. <https://bit.ly/3TY8poM>
- Vázquez, J. J. y Valenzuela, G.A. (2013). Del análisis institucional a la etnografía institucionalista. Entrevista a Patrick Boumard. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 1-17. <https://bit.ly/3BsRw0d>
- Villagra, M. A. (2015). El actual trabajo docente universitario en Argentina: alertas para repensar. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 57, 115-129. <https://bit.ly/4cXvnoL>
- Zhizhko, E. (2016). *Investigación cualitativa: desenmascarando los mitos*. Orfila.