



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
**Facultad de Psicología y Educación**

**Análisis fenomenológico-clínico de la precarización de las condiciones laborales y sus efectos sociopsíquicos. El caso de los docentes de secundaria del Estado de Querétaro durante el confinamiento sanitario por COVID-19**

Tesis

Que como parte de los requisitos para  
obtener el Grado de

**Doctora en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo**

Presenta

**Mtra. Araceli Gómez García**

Dirigida por:

**Dr. Marco Antonio Carrillo Pacheco**

Co-Dirigida por:

**Dra. María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía**

Querétaro, Qro., diciembre de 2023.



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales  
de Información



Análisis fenomenológico-clínico de la precarización de  
las condiciones laborales y sus efectos sociopsíquicos.  
El caso de los docentes de secundaria del Estado de  
Querétaro durante el confinamiento sanitario por  
COVID-19

**por**

Araceli Gómez García

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Clave RI:** PSDCC-73016



**Universidad Autónoma de Querétaro**

**Facultad de Psicología y Educación**

**Doctorado en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo**

**Análisis fenomenológico-clínico de la precarización de las condiciones laborales y sus efectos sociopsíquicos. El caso de los docentes de secundaria del Estado de Querétaro durante el confinamiento sanitario por COVID-19**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
**Doctora en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo**

Presenta

**Mtra. Araceli Gómez García**

Dirigida por:

**Dr. Marco Antonio Carrillo Pacheco**

Co-Dirigida por:

**Dra. María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía**

Dr. Marco Antonio Carrillo Pacheco

Presidente

Dra. María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía

Secretaria

Dra. Ana Karen Soto Bernabé

Vocal

Dra. Candi Uribe Pineda

Suplente

Dr. José Jaime Paulín Larracochea

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Diciembre, 2023.

México

## DEDICATORIA

*A mi mamá y a mi papá (+)*

*Por todo el amor y apoyo incondicional.*

*Por soñar para mí el mundo de oportunidades que a ustedes les faltaron y*

*por siempre esforzarse para darme una vida mejor.*

*Siéntanse orgullosos porque su esfuerzo no fue en vano,*

*¡lo lograron!*

*A mis maestras y maestros*

*Por su ejemplo y cada una de sus enseñanzas y consejos*

*que me han acompañado durante*

*toda mi trayectoria profesional y docente .*

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Querétaro, mi Alma Mater, por acogerme y formarme primero como estudiante y después como docente.

Con profundo amor, respeto y admiración *a mis padres Isaac Gómez (+) y Ramona García* por haber procurado para mí las oportunidades que ustedes no tuvieron y por todo lo que han hecho por mí. Gracias a su esfuerzo he podido alcanzar todas mis metas. Los amo profundamente.

Al *Dr. Rolando Javier Salinas García* porque desde su gestión como Director de la Facultad de Psicología y Educación, ha impulsado de manera decisiva mi crecimiento y desarrollo profesional. Y muy especialmente por la amistad y hermandad que ha ido creciendo a lo largo de más de veinte años.

Al *núcleo académico básico* del Doctorado en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo, de la Unidad Multidisciplinaria de Estudios sobre el Trabajo; de manera particular a mis maestras y maestros por todas sus enseñanzas.

A la *Mtra. Liliana Luján Rico*, coordinadora técnica del Doctorado en Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo, por su pulcra organización y acompañamiento siempre amable.

Al *Dr. Marco Antonio Carrillo Pacheco* por aceptar la dirección de mi tesis doctoral, por respetar y apoyar siempre el planteamiento clínico de mi investigación y su articulación con los estudios sobre el trabajo, y muy especialmente por la confianza y la paciencia durante el proceso de la investigación y de la escritura de la tesis.

A la *Dra. María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía* y a la *Dra. Ana Karen Soto Bernabé* por aceptar acompañarme en este proceso y porque en cada una de sus siempre atinadas observaciones y comentarios, me transmitieron la pasión por la investigación educativa.

A la *Dra. Candi Uribe Pineda* y al *Dr. José Jaime Paulín Larracoechea* por aceptar la difícil tarea de ser lectores y por sus comentarios que contribuyeron al enriquecimiento de esta tesis.

A la *Dra. Oliva Solís* por ampliar mi mirada sobre los estudios y la perspectiva de género, y por el acompañamiento amoroso, la sororidad y la amistad.

A mi médico *Roberto Carrillo López* por acudir con prontitud y amabilidad en mis crisis de salud, que no fueron pocas, y por cuidar de mi salud.

A *Efraín Ayala López* por el invaluable apoyo en la transcripción de las entrevistas, y por alentarme y motivarme en mi trabajo como docente.

A *Jacqueline Zea Gómez* por los detalles y palabras de aliento en los momentos difíciles, por estar siempre pendiente y recibirme todos los días en el trabajo con una linda sonrisa.

Con admiración, respeto y gratitud a todas y todos mis maestros porque en cada una de sus enseñanzas, que van más allá de la transmisión de conocimientos, me transmitieron la pasión y el amor y el respeto por la docencia.

A *Mar Carrillo, Alex Islas, Erick Hurtado y Fer López-España* por la amistad, el cariño, las luchas, las risas y las lágrimas que nos han acompañado en todos estos años. Ustedes ya son parte de mi familia del corazón. Y a todas aquellas personas que siempre han estado presentes acompañando y alentando mis procesos.

Y finalmente, mi gratitud infinita a *las maestras y los maestros que fueron parte fundamental en el desarrollo de mi investigación*. Gracias por aceptar participar y donarme el tiempo que podrían haber empleado para estar con sus familias y descansar. Son ustedes uno de los principales motivos para realizar esta investigación.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	i
AGRADECIMIENTOS .....	ii
RESUMEN .....	x
ABSTRACT .....	xi
INTRODUCCIÓN .....	1
<b>CAPÍTULO I. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>5</b>
1.1 Problema de investigación .....	5
1.1.1 El trabajo docente en el mundo del trabajo .....	5
1.1.2 La emergencia sanitaria por COVID-19 .....	6
1.1.3 Condiciones laborales de los docentes de secundaria en México .....	10
1.2 Objetivo general .....	12
1.3 Objetivos específicos .....	13
1.4 Preguntas de investigación .....	13
1.5 Justificación .....	13
1.6 Alcances de la investigación .....	16
<b>CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>18</b>
2.1 El trabajo docente en el contexto neoliberal .....	18
2.1.1 Precarización de las condiciones laborales de los docentes en México .....	24

2.2 Ser y deber del docente de secundaria a través de las reformas educativas: breve recorrido histórico del Imperio a la Nueva Escuela Mexicana .....	31
2.2.1 El lastre de la calidad y el fracaso de las reformas educativas .....	46
2.3 Nuevas configuraciones del trabajo docente. Ser docente frente a las nuevas exigencias laborales .....	51
2.3.1 De la vocación a la profesionalización docente .....	56
2.3.2 Emergencia de la pandemia por COVID-19 .....	60
2.3.3 ¿Teletrabajo o trabajo desde casa? Agudización de la precariedad del trabajo docente durante la pandemia por COVID-19 .....	65
2.4 La condición de salud mental como prioridad mundial en los objetivos del desarrollo sostenible .....	76
2.4.1 La salud en el trabajo docente desde la perspectiva de los factores de riesgo psicosocial .....	82
2.4.2 Los factores de riesgo psicosocial emergentes del trabajo docente en el contexto de la pandemia por COVID-19 .....	94
2.4.3 Una mirada fenomenológica-clínica en torno al malestar en el trabajo como precursor de afecciones sociopsíquicas .....	99
<b>CAPÍTULO III. ABORDAJE METODOLÓGICO .....</b>	<b>110</b>
3.1 El paradigma cualitativo como estrategia metodológica .....	110
3.2 Estudio de caso desde un enfoque fenomenológico-clínico como propuesta metodológica .....	112
3.3 Población de estudio y participantes .....	119



3.4 Conceptos transversales, dimensiones de análisis y conceptos ordenadores .....	132
3.4.1 Agudización de la precarización del trabajo docente durante la pandemia por COVID-19 y sus efectos sociopsíquicos como eje transversal .....	133
3.4.2 Ejes articuladores y dimensiones de análisis para el diseño de los instrumentos .....	135
3.4.3 Conceptos ordenadores para el análisis de resultados .....	137
3.5 Diseño de estrategias para la recolección y análisis de la información .....	143
3.6 Consideraciones éticas de la investigación .....	145

#### **CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

.....	146
4.1 Contexto inicial de la investigación .....	146
4.2 El Estado de Querétaro en su contexto .....	149
4.2.1 Demografía .....	149
4.2.2 Educación .....	151
4.3 Presencia del COVID-19 en Querétaro. Sus repercusiones en la investigación .....	152
4.4 La Jornada Nacional de Sana Distancia y la cuarentena que duró casi dos años .....	154
4.5 Características inherentes al trabajo de los docentes de secundaria .....	160

4.5.1 De la fragmentación laboral a la fragmentación del lazo social en el trabajo del docente de secundaria .....	160
4.5.2 La pifia de los Consejos Técnicos Escolares .....	172
4.5.3 El desprestigio social sobre el trabajo del docente y su acentuación con la pandemia .....	176
4.6 Consecuencias derivadas de la implementación del trabajo desde casa a partir de la pandemia por COVID-19 .....	179
4.6.1 La escuela secundaria durante la contingencia sanitaria por COVID-19 .....	179
4.6.2 La transición del espacio escolar público al espacio privado e íntimo .....	187
4.6.3 Entre la necesidad de capacitarse y la obligación de profesionalizarse .....	194
4.6.4 Incremento de la carga laboral de trabajo y su impacto en la salud	205
a) Medio ambiente y educación de los espacios laborales .....	207
b) Jornada laboral .....	208
c) Características de las actividades laborales .....	213
d) Organización técnica, autonomía y control sobre el producto del trabajo .....	216
e) Relaciones sociales .....	225
4.6.5 Impacto subjetivo de la sobrecarga mental y psíquica a raíz del trabajo desde casa .....	236
a) Desbordamientos somáticos de la sobrecarga laboral .....	246
b) El sufrimiento más allá de los límites del cuerpo .....	248

c) Cuando el <i>apostolado docente</i> se convierte en fuente de sufrimiento y enfermedad .....	253
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES</b> .....	261
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	274
<b>ANEXOS</b> .....	303
Anexo 1 Guía de entrevista semiestructurada para docentes .....	303
Anexo 2 Guía de entrevista semiestructurada para representante sindical .....	305
Anexo 3 Plan de consentimiento informado .....	306
Anexo 4 Carta de consentimiento informado .....	308
Anexo 5 Constancia de traducción al inglés del Resumen de Tesis .....	309

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Organización del Sistema Educativo Nacional</i> .....	43
Tabla 2 <i>Ventajas y desventajas del teletrabajo</i> .....	68
Tabla 3 <i>Relación de docentes participantes</i> .....	125
Tabla 4 <i>Conceptos transversales</i> .....	135
Tabla 5 <i>Ejes articuladores y dimensiones de análisis</i> .....	136
Tabla 6 <i>Conceptos ordenadores</i> .....	141
Tabla 7 <i>Distribución de la población queretana por municipio</i> .....	150
Tabla 8 <i>Distribución de la población estudiantil y docente. Ciclos 2019-2020 y 2020-2021</i> .....	152
Tabla 9 <i>Datos sociodemográficos de los docentes participantes</i> .....	153
Tabla 10 <i>Modalidad de servicio, entorno social y número de estudiantes atendidos</i> .....	154
Tabla 11 <i>Efectos de la transición al trabajo desde casa</i> .....	244

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Proceso de precarización del trabajo docente</i> .....	31
Figura 2 <i>Ciclo de vida profesional docente</i> .....	132
Figura 3 <i>Impacto del teletrabajo y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas</i> .....	142

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1 <i>Aula doméstica de Profesor de Artes</i> .....	189
Imagen 2 <i>Aula doméstica de Profesora de Matemáticas</i> .....	190

## RESUMEN

En marzo de 2020, ante la propagación creciente de SARS-CoV2, las autoridades de salud en México determinaron el aislamiento social obligatorio para frenar los contagios y evitar el colapso de los servicios sanitarios, desencadenando una serie de problemáticas que evidenciaron las fallas del sistema político-económico actual, y dando lugar a una reestructuración que privilegió la deslocalización de los espacios laborales, principalmente de aquellas actividades consideradas no esenciales que podían realizarse a distancia, entre ellas las relativas al sistema educativo, impactando significativamente en la dimensión subjetiva de los trabajadores y en sus formas de vivir y subsistir. El trabajo docente caracterizado por su complejidad, con la mudanza de los espacios públicos a los espacios privados e íntimos, durante el confinamiento sanitario obligatorio (marzo 2020 a enero de 2022) solo pudo realizarse bajo la modalidad de trabajo desde casa, agudizándose la precariedad de las condiciones laborales preexistentes que se visibiliza en la fragmentación laboral, la ampliación de las jornadas de trabajo y la intensificación de la sobrecarga mental y psíquica. En función de lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue analizar el impacto subjetivo de las condiciones laborales de los docentes de secundaria del Estado de Querétaro durante el confinamiento sanitario por COVID-19, y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas. Se realizó un estudio de caso con enfoque fenomenológico-clínico, mismo que permitió conocer, mediante encuentros intersubjetivos en entrevistas semiestructuradas, los sentidos y significados que los docentes dieron a sus experiencias laborales durante la pandemia. Los resultados obtenidos mostraron que en el caso de los docentes de secundaria del Estado de Querétaro, la implementación del trabajo desde casa provocó una agudización de la precariedad de sus condiciones laborales, y que la aparición y desarrollo del malestar docente y de otras afecciones sociopsíquicas obedece a intersección de factores fisiológicos, psicológicos, psíquicos, económicos y sociales. Los hallazgos encontrados permiten la generación de conocimiento para la creación e implementación de políticas públicas relativas a las condiciones laborales docentes y estrategias de intervención que coadyuvan a la reducción de los costos provocados por la precariedad laboral y al mejoramiento de la calidad de vida y salud de los docentes.

Palabras claves: Afecciones sociopsíquicas, precarización laboral, trabajo docente.

## ABSTRACT

In March 2020, in the face of the growing spread of SARS-CoV2, health authorities in Mexico determined the mandatory social isolation to curb contagions and avoid the collapse of health services, unleashing a series of problems that highlighted the failures of the current political-economic system, and giving rise to a restructuring that favored the delocalization of labor spaces, mainly of those activities considered non-essential that could be carried out at a distance, among them those related to the educational system, significantly impacting the subjective dimension of workers and their ways of living and subsisting. The teaching work, characterized by its complexity, with the move from public spaces to private and intimate spaces, during the mandatory sanitary confinement (March 2020-January 2022) could only be performed under the modality of working from home, worsening the precariousness of the pre-existing working conditions, which is visible in the fragmentation of work, the extension of working hours and the intensification of mental and psychic overload. Based on the above, the objective of this research was to analyze the subjective impact of the working conditions of secondary school teachers in the State of Querétaro during the COVID-19 sanitary confinement, and its relationship with the appearance of sociopsychic disorders. A case study with a phenomenological-clinical approach was conducted, which allowed us to learn, through intersubjective encounters in semi-structured interviews, the meanings and significance that teachers gave to their work experiences during the pandemic. The results obtained showed that in the case of secondary school teachers in the State of Querétaro, the implementation of working from home led to a worsening of the precariousness of their working conditions, and that the appearance and development of teacher discomfort and other sociopsychic disorders is due to the intersection of physiological, psychological, psychic, economic and social factors. The findings allow the generation of knowledge for the creation and implementation of public policies related to teachers' working conditions and intervention strategies that contribute to the reduction of the costs caused by job precariousness and to the improvement of teachers' quality of life and health.

Key words: Sociopsychic disorders, job precariousness, teaching work.

## INTRODUCCIÓN

Durante el último cuarto del siglo XX, con la puesta en marcha de las políticas neoliberales, el mundo del trabajo y la vida misma cambiaron de manera significativa. Al ser el espacio laboral un espacio legítimamente social en el que se reproducen relaciones y vínculos simbólicos entre las y los trabajadores, se constituye como un espacio privilegiado para la construcción de subjetividad e identidades, comprometiendo todas las dimensiones humanas. De tal forma que los estudios laborales se constituyen como plataformas para la investigación de problemas sociales complejos, cuyos desafíos teórico-conceptuales y metodológicos exigen un abordaje multidimensional y transdisciplinario.

Con el sistema político neoliberal se instauraron también procesos de precarización que atraviesan todos los ámbitos de la vida cotidiana, incluidos todos los sectores productivos que exigen de las y los trabajadores el máximo rendimiento y productividad, evaluándoles bajo esquemas de eficiencia, eficacia y calidad. Estos esquemas de producción y rendimiento no son exclusivos de los sistemas industriales y empresariales, sino que se han extendido al sector de los servicios, entre los que se encuentra la educación.

El trabajo docente que desde siempre se ha distinguido por insertarse en una trama laboral compleja, que implica una carga psíquica y mental que conlleva son factores de riesgo psicosocial relacionados con la aparición de diversas enfermedades profesionales y otras afecciones sociopsíquicas como trastornos de ansiedad, depresivos y psicosomáticos, que acarrear malestar y sufrimiento a las y los docentes.

Teniendo como objetivo general *analizar la relación entre la precarización de las condiciones laborales de docentes de secundaria del Estado de Querétaro y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas en el contexto de la*

*pandemia por COVID-19* hemos estructurado la escritura de la presente tesis de la siguiente manera:

En el capítulo I, *Contexto de la investigación*, presentamos un panorama general de las condiciones actuales del mundo del trabajo, destacando principalmente los efectos de las políticas neoliberales en los espacios laborales y la manera en que estas atentan también en contra de las subjetividades y el bienestar de las y los trabajadores en las llamadas sociedades del rendimiento Han (2014).

En el capítulo II, *Fundamentación teórica*, hemos construido un marco teórico-conceptual a partir de las aportaciones de los estudios labores, de la sociología de la educación y clínica, en su articulación con algunos referentes clínicos de la teoría psicoanalítica, como el síntoma.

En primer lugar, de acuerdo con Dubet (2006), concebimos el *trabajo docente* como un encuentro subjetivo mediado por una relación bidireccional entre docente y estudiante, en el que ambos agentes sociales se afectan mutuamente. Actualmente, estos encuentros acontecen en contextos primordialmente inestables, inseguros y, no en pocas ocasiones, violentos. Entendemos que tales características se desprenden de procesos de precarización en los que intervienen diversos fenómenos multidimensionales que tiende a fragilizar los vínculos entre sujetos y a degradar el tejido social.

Si bien, en general las características del trabajo docente son las mismas en todos los niveles educativos, diferenciamos de manera particular el trabajo de las y los docentes de secundaria, en razón de las especificidades de la población estudiantil que en este nivel atraviesa la fase de la adolescencia, haciendo de la escuela secundaria un espacio en el que se ponen en juego dinámicas intergeneracionales y contextuales que contribuyen a la generación de entornos de tensión y relaciones conflictivas entre todos los agentes sociales que la conforman.



Bajo este panorama, encontramos como rasgos inherentes a las condiciones labores de las y los docentes de secundaria la fragmentación laboral, la sobrecarga de trabajo mental y psíquico y jornadas laborales extensas, las cuales llegan a ser factores de riesgo psicosocial que inciden negativamente en la salud y bienestar del profesorado, propiciando la aparición de sentimientos de malestar y sufrimiento, y el desarrollo de sintomatologías propias de trastornos de ansiedad, depresivos y psicosomáticos.

Así mismo, en este mismo capítulo destacamos como factor de riesgo psicosocial emergente la contingencia sanitaria por la COVID-19 que no solo visibilizó la precariedad preexistente de las condiciones laborales del profesorado de secundaria, sino que con la instauración obligatoria de la modalidad de trabajo repercutió en la intensificación de la sobrecarga y la jornada laboral, agudizando el malestar y el sufrimiento psíquico y propiciando, principalmente en maestras, la aparición de *afecciones sociopsíquicas*, entendidas como fenómenos de salud-enfermedad complejos que condensan factores biográficos, políticos, económicos, culturales, sociales y psíquicos.

En el capítulo III, *Abordaje metodológico* exponemos a detalle la estrategia metodológica diseñada para el desarrollo de nuestra investigación, que consistió en un estudio de caso desde un enfoque fenomenológico-clínico, privilegiando la singularidad de las experiencias laborales a partir de una aproximación directa entre las y los docentes participantes y nuestra implicación como investigadores.

Con la mudanza de los espacios laborales públicos a los espacios privados e íntimos, resultante de la contingencia sanitaria, y la imposibilidad de realizar trabajo de campo presencial se nos presentaron nuevos retos metodológicos, viéndonos en la necesidad de trasladar el trabajo de campo a la virtualidad impuesta por la pandemia, siendo este el principal aporte metodológico de nuestra investigación, toda vez que nos permitió conocer *in situ* las condiciones laborales de las y los docentes de secundaria, ampliando incluso, la territorialidad y adscripción laboral de la población entrevistada.

Teniendo como conceptos ordenadores la *fragmentación laboral*, la *transición del espacio público al privado e íntimo*, la *intensificación de la sobrecarga de trabajo y de la jornada laboral*, todos atravesados por el *malestar y el sufrimiento psíquico*, en el capítulo IV, *Presentación de análisis y discusión de resultados*, destacamos el papel de la pandemia por COVID-19 como factor de riesgo psicosocial emergente que agudizó la precariedad de las condiciones laborales de las y los docentes de secundaria, principalmente de las maestras, quienes se vieron rebasadas por la sobrecarga de trabajo, tanto mental como psíquica, al verse sometidas a dobles y triples jornadas de trabajo.

Así mismo, a partir del análisis de resultados, pudimos concluir que existe una relación directa entre la precariedad de las condiciones labores del personal docente de nivel secundaria y las afecciones sociopsíquicas derivadas del malestar y sufrimiento que su actividad laboral ocasiona, condiciones agudizadas por el confinamiento sanitario, pero que son inherentes a la naturaleza misma del trabajo docente,

De tal manera que los resultados y hallazgos encontrados a partir de la presente investigación, nos permiten reconocer la imperiosa y urgente necesidad de generar políticas públicas en los ámbitos laborales y de salud mental, encaminadas a la mejora de las condiciones labores de las y los docentes, así como a la creación de estrategias preventivas y atencionales que posibiliten la reducción de los efectos de la precariedad laboral y favorezcan el mejoramiento de la calidad de vida, el bienestar y salud psíquica de las y los trabajadores de la educación.

# CAPÍTULO I

## CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1 Problema de investigación

#### 1.1.1 El trabajo docente en el mundo del trabajo

Desde la década de los 70, la relación salud y trabajo docente empieza a vislumbrarse en Europa, y solo algunos años más tarde comienza a ser objeto de estudio en países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Cuba y México. Poniendo en el centro del debate no solo el desempeño profesional de las y los docentes sino también su posicionamiento subjetivo en la sociedad (Martínez, 2001a), entre los investigadores crece el interés por estudiar el malestar el sufrimiento psíquico y las enfermedades del profesorado generadas a partir de sus contextos y condiciones laborales.

Diversas investigaciones en torno a la educación y a la docencia han estado atravesadas por un paradigma vinculado al proyecto neoliberal cuyos valores mercantilizados, como lo es la llamada calidad educativa, pretende homologar al trabajo docente con el trabajo industrializado, posicionando a las y los docentes como obreros sin capacidad de agencia que solo ejecutan un proyecto educativo con el que ya no se identifican más porque les resulta totalmente ajeno (Díaz e Inclán, 2000; Robalino, 2012).

Byun-Chul Han en su texto *Psicopolítica* (2014) señala que los sujetos cada vez más van perdiendo su capacidad para vincularse con otros y emprender estrategias de cooperación para procurar el bien común, y suscitándose una fuerte tendencia hacia el individualismo y el aislamiento. El individuo se convierte en su propio explotador, y en lugar de cuestionar al sistema se responsabiliza a sí mismo y se autorreprocha por sus fracasos (p. 18), siendo propenso a desarrollar trastornos depresivos, de ansiedad y psicosomáticos que evidencian una intrincación entre lo

social y el psiquismo. Dichos fenómenos sociopsíquicos han de concebirse como formas posibles de subjetivación que los sujetos van construyendo para hacer frente a las contradicciones de su entorno social cuyas instituciones y referentes simbólicos se han debilitado, provocando inseguridad persistente en los sujetos, quienes difícilmente encuentran un lugar en el mundo que les permita construir identidades sólidas y colectivas. De tal manera que más que enfermedades estas afecciones se constituyen como fenómenos que anudan las dimensiones psíquicas y sociales de los sujetos para hacer frente a las exigencias de productividad imparable de la época contemporánea (De Gaulejac, 2015; Laval y Dardot, 2013).

El trabajo como espacio privilegiado para la inserción de los sujetos en la sociedad, se constituye como un elemento central para estudiar y analizar el despliegue de las estructuras psíquicas y subjetivas de los sujetos en relación con otros. Las reestructuraciones productivas de los últimos años para algunos sujetos representan un desafío que lo vulnera significativamente en su cotidianidad, su salud y las relaciones intersubjetivas con otros.

El sector docente es uno de los tantos grupos afectados por las reestructuraciones productivas al enfrentarse a diversos factores que han provocado cambios sustanciales tanto en la percepción social de la profesión como en las expectativas que la sociedad en general tiene, por lo que pensar hoy en día en el trabajo docente exige pensar no solo en las tareas que las profesoras y profesores realizan al interior de las aulas con sus alumnas y alumnos, sino también en los fenómenos políticos y sociales que delinear y determinan los perfiles que estos deben cubrir para ejercer su profesión y que, a su vez, los identifica de manera significativa como grupo o sector social.

### **1.1.2 La emergencia sanitaria por COVID-19**

A lo largo de la historia de la humanidad han existido diversas enfermedades que han provocado millones de muertes antes de que las y los científicos descubran una

cura efectiva. Tan solo en los primeros veinte años del siglo XXI, han sido cuatro enfermedades que han asolado al mundo provocando importantes transformaciones sociales: SARS, 2002; gripe aviar 2005, gripe porcina, 2009 y MERS, 2012 (Castañeda y Ramos, 2020; Ubieto, 2021).

En 2009 en un informe elaborado por la Agencia Central de Inteligencia (CIA por sus siglas en inglés) se anunciaba que antes del 2025 aparecería una nueva enfermedad respiratoria que sería “*altamente transmisible y virulenta para la cual no existen contramedidas adecuadas, y que se podría convertir en una pandemia global*” (CIA. Global Trends 2025: A Transformed World, citado por Ubieto, 2021, sección Introducción), anuncio que fue desdeñado por la mayoría de los gobiernos sostenidos por el discurso capitalista y políticas neoliberales. Es hasta fines de 2019, cuando se tuvo noticia de la primera muerte por COVID-19 en Wuhan, China, que las autoridades mundiales de salud diseñaron estrategias para evitar el colapso de las instituciones de salud ya bastante afectadas por las políticas económicas neoliberales. Posteriormente en marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara la emergencia sanitaria mundial por la presencia pandémica del virus SARS-CoV2.

La pandemia por COVID-19 apareció como un acontecimiento traumático que irrumpió de manera intempestiva y, de acuerdo con Santos (2020) vino a evidenciar y a recrudecer una crisis política, económica y social preexistente gestada por los gobiernos neoliberales.

Una de las estrategias implementadas por las autoridades de salud para hacer frente al COVID-19 fue el llamado *aislamiento social obligatorio*, imponiéndose con esta una nueva normalidad caracterizada por la virtualidad como forma predominante para que los sujetos se interrelacionen entre sí, ya sea para estudiar, trabajar, divertirse e incluso, para relacionarse sexualmente con otros. (Ubieto, 2021).

Con el aislamiento social obligatorio el mundo del trabajo también cambió significativamente: de un día para otro el teletrabajo o trabajo desde casa se instauró para muchos sectores productivos como la única forma posible de continuar con su actividad laboral, y de esta manera, el espacio social público se trasladó al espacio íntimo de los trabajadores, impactando significativamente en su subjetividad y forma de ser y estar en el mundo.

La transición al trabajo desde casa no ha sido sin consecuencia pues aun cuando no han faltado los discursos que tratan de romantizar las ventajas de trabajar desde casa, los efectos de esta mudanza obligatoria comenzaron a reflejarse en la salud de las trabajadoras y los trabajadores casi de manera inmediata, pues los referentes simbólicos que hasta antes del COVID-19 estructuraban su vida resultaron insuficientes para afrontar las nuevas exigencias que la pandemia trajo consigo; las consecuencias de ello pronto quedaron evidenciadas en el malestar y sufrimiento de los sujetos que se vieron precisados a aislarse para preservar la salud y la vida, misma que no volvería a ser igual pues *“el contacto cuerpo a cuerpo, cara a cara, en condiciones saludables, será un lujo al que muchos no podrán acceder”* (Ubieto, 2021, sección Un mundo en cuarentena, párr. 8).

La eventualidad sanitaria se convirtió en un parteaguas para el trabajo docente. Las y los docentes al verse obligados a trabajar desde sus casas, quedaron sumergidos en una lógica en la que se desvanecieron los límites espaciales entre el trabajo y la cotidianidad familiar y personal; la dificultad para establecer los horarios de trabajo y los destinados a la esfera familiar o al ocio, generada por la sobrecarga laboral causó considerables estragos en la salud del profesorado.

Al respecto, Preciado (2020) señaló que durante la pandemia el domicilio personal se convirtió en el epicentro del teleconsumo, de la teleproducción y de la economía, pues las medidas biopolíticas hicieron de los hogares lugares tecnificados idóneos para el teletrabajo y el telecontrol, de tal forma que aunque las

autoridades hicieron un llamado teletrabajo y al aislamiento para preservar la vida, es evidente que más bien convocaron a la descolectivización y al telecontrol (p. 185).

Frente al confinamiento obligado y el teletrabajo como única vía para llevar a cabo su actividad laboral, las posibilidades y mecanismos de afrontamiento de las y los docentes se vieron reducidos y mermados (Menéndez, 2020), por lo que analizar cuál fue el impacto del teletrabajo en las condiciones labores y subjetividades de los docentes, se convirtió en una necesidad apremiante, pues con la propagación mundial del COVID-19 se impuso una nueva realidad social a partir de la cual, los sujetos comenzaron a construir nuevos significados en torno a la vida y al trabajo (De la Garza, 2018).

Uno de los rasgos más sobresalientes de la nueva realidad pandémica fue la marcada disminución de la movilidad social. Al ser llamados al confinamiento y al trabajo desde casa, el colectivo docente de todo el mundo mudó sus lugares de trabajo a las plataformas virtuales como única vía para continuar realizando su trabajo, y con esta mudanza el sentido de la educación tuvo que transformarse para que esta se mantuviera viva pero, paradójicamente sus actores se vieron afectados por el cansancio y las diversas afecciones que este provocó, pues los rituales sociales que se sostenían en los encuentros articulados por cuerpo, imagen y palabra en sus diversas modalidades, se vieron reducidos a una versión digital a la que no todas y todos tienen acceso (Ubieto, 2021, sección La “fatiga Zoom”, un nuevo cansancio). Con la digitalización de los rituales sociales, el vínculo entre los sujetos se vio debilitado y dio lugar a la aparición de sujetos atomizados, aislados en sí mismos, pero obligados a seguir siendo productivos y funcionales (Han, 2020, sección Presión para producir), situación que transformó radicalmente el ser y quehacer de las y los docentes.

### **1.1.3 Condiciones laborales de las y los docentes de secundaria en México**

Desde su creación en el periodo del Imperio de Maximiliano, la educación secundaria, vinculada a la Escuela Nacional Preparatoria, se pensó como parte de un proyecto nacional de desarrollo económico del país, teniendo como objetivo “*acabar con el atraso social, la ignorancia, el analfabetismo y la baja escolaridad de la población*” (Dorantes, 2019, p. 70), y con el fin de orientar y preparar a las nuevas y los nuevos ciudadanos para hacer frente a la complejidad y transformación social.

A lo largo de la historia, varias han sido las reformas educativas que los gobiernos han implementado para fortalecer los planes y programas de estudio de la educación secundaria para elevar la calidad educativa e impulsar la formación integral y actualización del profesorado. Sin embargo, los resultados obtenidos no han sido los esperados, pues tales reformas son propuestas desde una lógica económica-productiva neoliberal y en total desconocimiento de las condiciones de trabajo de las y los docentes, caracterizadas por la precariedad material, pedagógica y salarial, la fragmentación, aislamiento e inestabilidad laboral, grupos numerosos y un proceso de desvalorización social cada vez más marcado, de tal manera que la figura de las y los docentes de secundaria como agentes para la transformación social y formadores de las y los futuros ciudadanos poco a poco se ha ido diluyendo (Dorantes, 2019; Sandoval, 1996; 2001).

En octubre de 2019, un par de meses antes de que se diera a conocer la aparición del COVID-19, en México la Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, presentó un documento de trabajo en el que se especifica el perfil docente deseable para promover el desarrollo integral de todas y todos los alumnos. Entre otras características que deben tener las y los docentes, se señala que el perfil propuesto

corresponde a una docencia enfocada a la atención personal, humana e integral de los alumnos...es posible contar con un profesional comprometido en lograr que todos los alumnos aprendan, que sabe cómo adaptar su



enseñanza a las características individuales, culturales, lingüísticas y sociales de los alumnos para lograr que aprendan, cuenta con un amplio repertorio pedagógico para alcanzar este propósito y es capaz de revisar su propia práctica para mejorarla, un maestro que utiliza en su hacer cotidiano herramientas básicas. El maestro que queremos...es alguien comprometido con el desarrollo integral de los alumnos...sensible y atento a las características individuales, familiares, lingüísticas, culturales y sociales de sus alumnos y es capaz de adaptar su enseñanza a estas. La Secretaria busca que el perfil muestre lo más valioso de la labor de los maestros mexicanos...para apreciarla en su función de transformación social (SEP, 2019, pp. 10-11).

Con la propagación del COVID-19 y el consecuente aislamiento para frenar los contagios, la desigualdad social se hizo más evidente, y aunque las autoridades educativas mexicanas encontraron en la modalidad del trabajo desde casa la única forma de mantener vivo el sistema educativo en México, las exigencias en cuanto a los requerimientos de la función de las y los docentes de secundaria siguieron siendo las mismas que se tenían en la modalidad de trabajo presencial, recayendo sobre ellas y ellos no solo la responsabilidad del desarrollo integral de las y los futuros ciudadanos, sino también de proveerse de los insumos materiales para desempeñar su actividad y jornada laboral, mismas que se trasladaron a su espacio íntimo e invadieron sus tiempos destinados para la convivencia familiar y descanso personal.

Después de que el colectivo docente de secundaria estuvo trabajando durante casi dos ciclos escolares completos<sup>1</sup> bajo la modalidad del trabajo desde

---

<sup>1</sup> Las autoridades sanitarias en México determinaron que la mejor manera de frenar el número de contagios por COVID-19, y con ello la mortalidad y el colapso de las instituciones de salud, era priorizar las actividades públicas y laborales de ciertos sectores y limitar aquellas otras no esenciales que podrían realizarse a distancia, entre ellas los servicios educativos. A partir del 23 de marzo de 2020 se implementó la Jornada Nacional de Sana Distancia cuyos preceptos más importantes fueron la restricción de la movilidad el aislamiento social. Si bien a partir del 1 de junio de 2020, se declaró el inicio de la llamada *nueva realidad* para reactivar el sector empresarial y económico del país, las

casa, no se cuenta aún con datos precisos sobre el impacto de esta en las condiciones de trabajo y las posibles afectaciones de salud desencadenadas, pues si bien varias fueron las publicaciones que señalaban el incremento del estrés en el personal docente y la presencia de otros malestares subjetivos durante la cuarentena pandémica, dichas investigaciones están focalizadas en personal docente de nivel superior (Monzón, 2020; Ugarriza, 2020; Sánchez y Mejía, 2020; Camacho, Gómez y Pirajan, 2021; Godinho et al, 2021), por lo que es imperiosamente necesario investigar cuál ha sido el impacto del trabajo desde casa en las condiciones laborales de las y los docentes de secundaria, y analizar su posible relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas emergentes a raíz de un contexto socio histórico y no únicamente como resultado del quebrantamiento de la salud mental individual.

## **1.2 Objetivo general**

Analizar la relación entre la precarización de las condiciones laborales de docentes de secundaria del Estado de Querétaro y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas en el contexto del COVID-19.

---

actividades del sistema educativo continuaron realizándose a distancia, y fue hasta octubre de 2021 que se autorizó el retorno a clases presenciales en estados como Michoacán, Nuevo León, Sinaloa, Hidalgo, Nayarit, Zacatecas y Baja California; en estados como Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Chihuahua, Coahuila, Durango, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco y Tamaulipas lo hicieron en enero de 2022, en el resto de los estados fueron retomando las actividades presenciales de manera escalonada pero no obligatoria. Y no fue sino hasta que se había avanzado en la campaña de vacunación y disminuido significativamente los contagios y mortalidad por COVID-19 que las autoridades educativas declararon que el inicio del ciclo escolar 2022-2023 se llevaría a cabo de manera presencial y obligatoria para todos los niveles de Educación Básica. (Galván, M. (18 de marzo de 2020). ¿Qué es la Jornada de Sana Distancia y qué efectos tiene en las personas? Recuperado el 04 de septiembre de 2022 de <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/03/18/que-es-la-jornada-de-sana-distancia-y-que-efectos-tiene-en-las-personas>. UAM Cuajimalpa (01 de junio de 2020). Termina la Jornada Nacional de Sana Distancia...pero no la emergencia. Recuperado el 04 de septiembre de 2022 de <http://www.cua.uam.mx/news/miscelanea/termina-la-jornada-nacional-de-sana-distancia-pero-no-la-emergencia>. KIDStudia (10 de enero de 2022). Recuperado el 04 de septiembre de 2022 de <https://kidstudia.com/guia/todo-sobre-el-regreso-a-clases-en-mexico/>).

### **1.3 Objetivos específicos**

- Identificar los efectos de la precarización sobre las condiciones laborales de los docentes de secundaria del Estado de Querétaro durante la pandemia por COVID-19.
- Analizar el impacto de la precariedad de las condiciones laborales en la salud y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas en docentes de secundaria.
- Comprender el sentido que las y los docentes construyen en torno a la aparición de afecciones sociopsíquicas.

### **1.4 Preguntas de investigación**

- ¿Cómo impacta la precarización en las condiciones laborales de las y los docentes de secundaria del Estado de Querétaro?
- ¿Cuál es la relación de la precariedad de las condiciones laborales y la aparición de afecciones sociopsíquicas en el profesorado de secundaria del Estado de Querétaro?
- ¿Cuál es el sentido que las y los docentes construyen en torno a la aparición de afecciones psíquicas?

### **1.5 Justificación**

El sufrimiento escuchado en la clínica a lo largo de más de una década de ejercicio profesional nos convoca a preguntarnos porqué sufren los sujetos y qué es lo que hay detrás de sus manifestaciones sintomáticas y de sus afecciones psíquicas. Encontramos que no siempre la génesis de las llamadas psicopatologías puede sostenerse en supuestos psicogenéticos o neurológicos, pues a veces la presencia de ciertas experiencias adversas es también suficiente para desencadenar una serie de padecimientos y malestares que afectan significativamente a los sujetos en

todas sus dimensiones. La experiencia profesional en el campo de la Psicología clínica nos muestra que aun cuando los espacios clínicos, como los consultorios privados o bien, los hospitales y demás instituciones de salud públicas son los espacios por excelencia para dar cabida al sufrimiento humano, existen otros como los laborales donde este se manifiesta bajo la forma de diversas enfermedades.

Si el trabajo se visualiza como eje rector en la vida de los sujetos, este se constituye como escenario idóneo para dar cuenta de las repercusiones en la salud de las y los trabajadores con condiciones laborales desfavorables, lo que nos permite visualizar que no es el trabajo lo que enferma a los sujetos sino las condiciones en las que se realiza la actividad laboral.

En el caso del trabajo docente, se reúnen múltiples características que favorecen la aparición de malestar y sufrimiento en las y los docentes, y más aún en el nivel secundaria en el que el ejercicio profesional del colectivo docente rebasa las dimensiones laborales, políticas, curriculares, pedagógicas y sociales que conllevan un desgaste tanto físico como mental.

Las condiciones laborales del profesorado de secundaria se transformaron profundamente en el contexto de la pandemia por COVID-19; el trabajo desde casa vino a sustituir al trabajo presencial por el trabajo a distancia mediante el uso de plataformas digitales, pasando con ello del espacio escolar público al espacio íntimo y privado, e intensificando y ampliando con esta mudanza las jornadas labores de las y los docentes, lo que trajo como consecuencia el incremento del malestar y del sufrimiento psíquico, que se manifestó en patologías como trastornos de ansiedad, depresivos y psicosomáticos.

Ya desde finales del siglo XX se reconocía la existencia del malestar que la misma naturaleza del trabajo docente genera (Esteve, 1994; Martínez, 2009; 2018), sin embargo con la aparición de la pandemia en el mundo y la serie de restricciones que se impusieron como medidas sanitarias para controlarla, dicho malestar se acentuó independientemente del nivel educativo en que las y los profesores

laboraban (Gómez y Rodríguez, 2020; Burbano, Valdivieso y Burbano, 2020; Said-Hugn, Marcano y Garzón-Clemente, 2021).

Si bien el interés en materia de salud en el trabajo ha cobrado importancia en las últimas décadas, la investigación educativa en torno a las condiciones laborales de las y los docentes y su relación con la aparición de afecciones como los trastornos de ansiedad, depresivos y psicosomáticos, asociados al malestar y sufrimiento psíquico de las y los docentes es todavía escasa; puesto que la gran mayoría de las investigaciones realizadas se focalizan primordialmente en el nivel primaria y, recientemente en el nivel superior, teniendo como temáticas principales la política y calidad educativa, el diseño curricular y formación docente, así como en los más diversos problemas de aprendizaje, conductuales o psicológicas del estudiantado, dejando de lado la relación entre condiciones laborales y salud de los docentes.

Respecto a la escasez de investigaciones en el ámbito de la salud en el trabajo en el sector educativo, Robalino (2005) señala que esta probablemente se desprende de una concepción histórica, social y cultural de la profesión docente como *apostolado de la educación* que sostenido por una actitud vocacional ofrece un servicio social a la comunidad en condiciones precarias e inadecuadas, incluso a costa de su bienestar<sup>2</sup>.

Las condiciones socio-históricas actuales nos muestran escenarios educativos sumamente complejos que exigen una lectura multidimensional que involucra a todos sus actores, reconociendo en las y los docentes un elemento

---

<sup>2</sup> El cine ha jugado un papel muy importante para la transmisión de la cultura e idiosincrasia de las y los mexicanos. Encontramos que la concepción de la docencia como *apostolado* ha estado presente en varias películas, tal es el caso de *Río escondido* (1948), dirigida por Emilio Fernández y protagonizada por María Félix, quien interpreta a una profesora que, junto con otros “*fervorosos buenos mexicanos*”, ha sido convocada por el Presidente de la República (probablemente Miguel Alemán Valdez [1946-1952] para “*hacer frente a graves problemas que pesan sobre México*”, para lo que se le solicita su “*sacrificio para salvar al pueblo mexicano de las tinieblas del analfabetismo*”. A esta película, siguieron otras que contribuyeron al reforzamiento de tal representación social: *Simitrio* (1960), *La maestra inolvidable* (1969) y *El profe* (1971).

central para la transformación no solo del sistema educativo sino de la sociedad misma, por lo que se impone como una tarea impostergable la necesidad de llevar a cabo investigaciones que más allá de identificar factores de riesgo psicosocial y elaborar diagnósticos institucionales o incluso clínicos, nos permitan comprender la complejidad del trabajo docente, y contribuir a la generación de nuevas perspectivas teórico-metodológicas encaminadas a procurar la mejora de las condiciones laborales de las y los docentes.

Nos enfrentamos a la necesidad de pensar el fenómeno más allá de una relación causa-efecto, en la que por lado encontraríamos en el trabajo a distancia la génesis del malestar y sufrimiento docente y, por el otro desentrañar entre los factores que lo provocan aquellas características que se acentuaron con el trabajo a distancia como la fragmentación laboral, las jornadas de trabajo ampliadas, la carga mental y psíquica, así como la presencia de afecciones sociopsíquicas derivadas del trabajo docente, y aquellas otras que emergen como hitos que habrán de modificar sustancialmente los sistemas educativos en el mundo como son la mudanza del espacio público al espacio privado e íntimo y las transformaciones en las relaciones laborales.

El desarrollo de este tipo de investigaciones representa un reto teórico metodológico interesante y complejo, pues estamos ante una nueva realidad del trabajo docente que exige la construcción de nuevas dimensiones y categorías de análisis que permitan aproximarnos lo más posible a la comprensión del fenómeno a estudiar, y sentar precedentes para futuras investigaciones.

### **1.6 Alcances de la investigación**

A partir de los resultados obtenidos con el desarrollo de la presente investigación se pretende sentar precedentes metodológicos para el análisis de las condiciones laborales como generadoras de afecciones sociopsíquicas en docentes y crear insumos teóricos que además de explicar el fenómeno, contribuyan al mejoramiento

de los entornos y condiciones de trabajo del colectivo docente promoviendo el cuidado de la salud mental en los espacios laborales.

Es imprescindible e impostergable que en las agendas de investigación y política educativa se incluya como tema de análisis prioritario el estudio de las condiciones laborales de las y los docentes de secundaria, así como su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas, colocando al colectivo docente como elemento clave y que sean las y los docentes agentes de transformación social, por lo que una de las finalidades primordiales de nuestra investigación es el visibilizar el problema de la salud mental en los entornos laborales y con ellos impulsar la generación de las reformas que el sistema educativo requiere, dando lugar a la voz del profesorado, pues solo de esta manera se podrá alcanzar la calidad educativa.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

*“Todo acto social está estrechamente ligado a las circunstancias de su época, de sus exigencias, de las modalidades en que se piensa y se actúa, de sus modos de producir, de consumir y de la circulación de la riqueza, de las formas del poder y la dominación. No hay sujeto alguno que pueda evadir las peculiaridades de su vida”*

(Martínez, Aguirre y Radetich 2016: p.106).

#### **2.1 El trabajo docente en el contexto neoliberal**

A finales de los años 70 del siglo XX tuvieron lugar dos importantes acontecimientos que marcaron el comienzo de una nueva era para la humanidad, a saber, el pasaje de la modernidad a la posmodernidad y la instauración del régimen neoliberal.

Con el advenimiento de la posmodernidad las estructuras sociales que previamente se caracterizaban por su solidez y uniformidad, se vieron envueltas por un halo de desconfianza e incertidumbre que trascendió a la cotidianidad de los sujetos; las sociedades disciplinarias<sup>3</sup> se convirtieron en sociedades de rendimiento y se generaron nuevos comportamientos y formas de habitar el mundo basadas en el individualismo y el consumo. En la posmodernidad, los metarrelatos se vuelven fugaces, las normas sociales más flexibles y los entornos más inciertos (Lipovetsky, 2011; Ovejero, 2014).

---

<sup>3</sup> Las sociedades disciplinarias se distinguen por la existencia de dispositivos productores de saberes absolutos que regulan la vida de los sujetos, a la vez que vigilan y sancionan a quienes incumplen sus reglas. Con la disciplina se elimina la individualidad, pues mediante técnicas e instrumentos de poder se busca estandarizar a los sujetos encauzando sus comportamientos hacia metas y fines particulares (Giraldo, 2006).



Por otro lado, pero no de manera independiente ni aislada, sobre las sociedades posmodernas se establece el sistema neoliberal como ideología hegemónica universal que impulsa nuevos modos de organización bajo políticas de mercado que promueven la libre competencia para incrementar las ganancias monetarias de las grandes empresas, reduciendo la intervención de los poderes del Estado, desmantelando las instituciones públicas y los servicios sociales y precarizando la vida de los trabajadores (Harvey, 2007; Andrade, 2008; Ovejero, 2014; Silva y Gutiérrez, 2020).

Derivado de estos acontecimientos, en el contexto latinoamericano se introduce una reestructuración productiva caracterizada por la implementación de nuevas tecnologías, cambios en la organización del trabajo y las relaciones laborales, produciéndose la *Gran Transformación* de los modelos productivos y económicos (De la Garza, 2007; Martínez, 2018), y como bien señala Ovejero (2014)

la globalización neoliberal muestra que los procesos macrosociales (económicos, sociales, ideológicos, culturales, históricos) [...] están teniendo un enorme impacto en las vidas de las personas, en sus experiencias psicológicas, e incluso en los propios procesos que los constituyen como sujetos (p. 21).

Así, en los albores del siglo XXI encontramos que las sociedades se regían ya por el imperativo de maximizar el rendimiento, potencializando el espíritu competitivo e imponiéndose así la obligación de concluir exitosamente todos los proyectos e imperiosamente alcanzar la tan anhelada felicidad. No obstante, para el cumplimiento cabal de tales preceptos es necesario que la cotidianidad de los individuos esté marcada por la actividad imparable promovida por la infinidad de estímulos que difícilmente pueden ser procesados en su totalidad, porque incluso para pensar es preciso detener y concluir toda actividad. Al estar sometidos siempre al tiempo del trabajo, los sujetos del rendimiento son absorbidos por las exigencias

del sistema y el tiempo para hacer lo que se quiere o incluso para descansar se va reduciendo hasta dejar de existir (Han, 2016a; Berg y Seeber, 2022), o bien, como señala Leader (2019), al tener tan interiorizados tales imperativos, el estado real de descanso ya no existe, pues ahora descansamos pero para reestablecer fuerzas y seguir produciendo.

En este contexto aparece el llamado *sujeto neoliberal*, cuya existencia se ubica en un correlato discursivo de rendimiento y de goce que lo obliga a interiorizar y administrar de manera individual todas las contradicciones del sistema capitalista y de las políticas neoliberales que promueven la fragmentación y aislamiento de los individuos, a quienes se les responsabiliza de todo lo que pueda ocurrir en sus entornos. Este proceso de individualización, que se hace presente también en los espacios laborales, conlleva efectos de responsabilidad individual y dificultades en la transmisión de experiencias, generando en los trabajadores la pérdida de seguridad y estabilidad laboral, y a su vez impacta en los ámbitos familiares y personales, así como en los procesos de construcción de las identidades laborales, dando lugar a nuevas formas de sufrimiento psíquico (Laval y Dardot, 2013; Zabala, Guerrero y Besoain, 2017).

De tal manera que la sociedad actual, aparentemente libre, se encuentra cautiva de sus propios esquemas y exigencias, y se vuelca hacia sí misma, dando origen a la aparición de individuos automatizados, cansados, fracasados y enfermos. Si bien en estas nuevas sociedades los riesgos no son invisibilizados sí son normalizados y se convierten en un factor de vulnerabilidad permanente, que da cabida a sujetos hipersensibles, cuya ética gira en torno a la búsqueda, identificación y, en consecuencia, prevención de todo peligro que amenace su bienestar y buen funcionamiento en la sociedad. (Castel, 2010).

En esta nueva fase productiva se da un incremento en la generación de empleos, principalmente en el sector de los servicios, implicando también un decremento en los salarios, la pérdida de derechos laborales y seguridad social, y la disminución del poder sindical. Este proceso de flexibilización significó el declive

de las instituciones sindicales y del propio Estado de bienestar que conllevó una volatilidad en los mercados, mayor competencia y el impulso de regímenes y contratos laborales demasiado flexibles, así como el desplazamiento del empleo regular hacia los contratos o subcontratos de trabajo temporal o medio tiempo.

Frente a este panorama, autores como Gorz, Offe, Rifkin, entre otros, plantearon la tesis del fin del trabajo tal y como se le había concebido hasta entonces, señalando que este había dejado de ser central en la vida cotidiana de los sujetos, debido a que las condiciones de precarización y flexibilización del trabajo habían trascendido a otras esferas de la vida, invadiendo espacios educativos, recreativos y familiares (De la Garza, 2009). Sin embargo, dicha tesis es insostenible, pues actualmente el trabajo sigue siendo un elemento central en la vida de los sujetos aunque, este se ha convertido en un campo de batalla en el que el sufrimiento y el malestar están a la orden del día (Martínez, 2018), razón por la que para comprender cómo las y los trabajadores viven su cotidianidad y experiencia laboral que, no en pocos casos, es fuente de sufrimiento y malestar psíquico que afecta no solo la productividad en el trabajo, sino la vida misma y las relaciones que establece con otros, se vuelve necesario estudiar y analizar la situación contemporánea del mundo del trabajo.

La presencia de las políticas neoliberales no se reduce exclusivamente al ámbito industrial sino que trasciende a otros espacios laborales como el sector de los servicios, entre ellos la educación, provocando importantes transformaciones en la organización y condiciones laborales del colectivo docente.

Los primeros indicios de la presencia del neoliberalismo en el sistema educativo mexicano los encontramos en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), al vincular los planes curriculares a las demandas del sector productivo y privilegiar la formación técnica en los perfiles de egreso. Sin embargo, no es sino hasta 1992, con la entrada del Tratado del Libre Comercio entre México, Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, cuando la educación se incluye como parte de las negociaciones con la Organización Mundial de Comercio, como si se tratara de

un servicio homólogo al sector financiero o turístico, cuyos indicadores de éxito son la productividad, la eficiencia, la eficacia y la excelencia (Andrade, 2008; Silva y Gutiérrez, 2020; Berg y Seeber, 2022).

Estos indicadores han estado presentes en todas las reformas educativas, no solo como elementos transformadores del sistema educativo mexicano, sino también como generadores de nuevos factores de riesgo psicosocial que comprometen el bienestar y calidad de vida de los ahora llamados *trabajadoras y trabajadores de la educación*, nominación que en sí misma denota la nueva concepción laboral en torno a la figura y a la función de las y los docente: la de ser gestores o ejecutores de un proyecto educativo estandarizado bajo imperativos internacionales.

De esta manera, el trabajo docente queda enmarcado en una estructura política, cuyo poder burocrático se concentra en planes y programas educativos diseñados desde las oficinas de funcionarios que poco o nada saben de la cotidianidad de las instituciones educativas, y se rige por un poder vertical que ordena, programa, impone y administra un sistema educativo pensado para sujetos inexistentes alejados de la realidad escolar. Así pues, el lugar del docente, queda reducido al de un obrero de la nueva empresa educativa, con una capacidad de agencia y participación cada vez más limitada (Martínez, 2018).

Si bien es cierto que en los nuevos modelos educativos se reconoce al estudiantado como núcleo central del proceso educativo, en la regulación educativa neoliberal se responsabiliza al personal docente de la exitosa implementación del proyecto educativo, la organización y el óptimo funcionamiento de las escuelas y, sobre todo, del desempeño académico y bienestar socioemocional de las y los alumnos.

Entre las tareas que actualmente se espera que realicen las y los docentes están la planeación y preparación de las clases, la implementación de estrategias didácticas novedosas y personalizadas, y la integración de herramientas tecnológicas, además de motivar a las y los estudiantes para el aprendizaje y

propiciar la sana convivencia en las escuelas; se les exige también mantenerse en un proceso de actualización constante y permanente. En otras palabras, más allá de lo didáctico-pedagógico, el trabajo docente se ha trasladado al campo administrativo y de gestión escolar impactando, incluso en la identidad docente y su sentido profesional.

Así mismo, las nuevas percepciones y expectativas que la sociedad tiene sobre el colectivo docente han sido un factor psicosocial importante que ha contribuido a la generación de nuevas exigencias laborales que han impactado en el quehacer profesional del profesorado y en las subjetividades de las y los docentes, por lo que es fundamentalmente importante visualizar al trabajo docente más allá de las tareas laborales dentro de las aulas, ya que dichas actividades están signadas también por fenómenos políticos y sociales que delimitan los perfiles deben cubrirse para ejercer la docencia, dando también lugar a la construcción de identidades que definen significativamente la esencia del ser y el hacer docente.

El ejercicio profesional docente implica un encuentro directo entre docentes y estudiantes, sin embargo, los cambios en las estructuras y dinámicas sociales y, principalmente, las nuevas políticas educativas implementadas han provocado que dichos encuentros sean cada vez más complejos, haciendo más difícil el trabajo docente, que ahora es evaluado con indicadores de calidad educativa, totalmente ajenos a la realidad cotidiana de los centros escolares.

De esta manera, los perfiles docentes son delineados desde las políticas de calidad que conllevan la proletarización del trabajo docente que, al ser concebido "*como cualquier otro componente de la mano de obra americana*" (Berg y Seeber, 2022, p. 29), es evaluado bajo los estándares empresariales de productividad, eficiencia, eficacia y calidad.

Ante las condiciones históricas, políticas, políticas y sociales, el personal docente se encuentra en un estado de indefensión y vulnerabilidad que compromete significativamente su estabilidad y bienestar físico, mental y psíquico. La incertidumbre laboral causada por el sometimiento a métodos de hipervigilancia,

provoca diversas manifestaciones subjetivas que afectan el desempeño profesional, y propician la aparición de afecciones psíquicas que se manifiestan en trastornos depresivos, de ansiedad y psicosomáticos que impactan negativamente en su actividad laboral e incluso, en su vida personal, familiar y social. Por tales motivos, es preciso pensar dichas afectaciones más allá del discurso hegemónico de la salud mental en el que el individuo es el único responsable del cuidado de sí y de su salud, y más bien, considerarlas en su dimensión social, toda vez que de acuerdo con Gaulejac (2015) constituyen nudos sociopsíquicos en los que se intersecta lo personal y lo social.

### **2.1.1 Precarización de las condiciones laborales de las y los docentes de secundaria en México**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es un foro de consulta en el que los gobiernos de los países participantes analizan las políticas económicas, financieras, ambientales, industriales, tecnológicas, científicas, educativas, laborales y comerciales. En dicho foro participan países que han adquirido el compromiso de liberar progresivamente los movimientos de capitales y servicio, propiciando la cooperación entre ellos. Entre los países que integran están Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Reino Unido, Suecia, Suiza, Japón, Finlandia, Nueva Zelanda, entre otros.

México se integró a la OCDE en mayo de 1994, comprometiéndose a aceptar y adoptar decisiones y recomendaciones que se planteen en la organización para garantizar y alcanzar el desarrollo económico. Entre las recomendaciones que hace este organismo a México está la de generar una agenda de investigación nacional en la que se priorice de manera específica la investigación educativa. Así mismo, en el *Informe final sobre el Foro Mundial sobre la educación para todos*, la UNESCO señala que *la educación es para todos, una obligación y una prerrogativa de cada estado*. (Flores, 1994; Osorio, 2007; Ducoing-Watty y Barrón-Tirado, 2017).

En 2015, en la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre desarrollo sostenible* de la ONU, se planteó como objetivo primordial para el desarrollo en materia educativa el poder garantizar el acceso a una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todas y todos y durante toda la vida; derivado de este objetivo, México estableció como metas para el 2030

- a) La obligatoriedad de todos los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria.
- b) Eliminar disparidades de género y garantizar el acceso a la educación en condiciones de igualdad de las personas vulnerables.
- c) Garantizar que el alumnado adquiera conocimientos teóricos y prácticos necesarios para el desarrollo sostenible, derechos humanos y promoción de una cultura de paz, entre otros.
- d) Contar con espacios e instalaciones escolares óptimas que respondan a las necesidades de niñas, niños y personas discapacitadas.
- e) Aumentar la oferta de maestras y maestros calificados (ONU, 2015; Ducoing-Watty y Barrón-Tirado, 2017, pp. 11-12).

Reconociendo la importancia del trabajo docente y con el propósito de fortalecer a este sector, el Comité Mixto OIT/UNESCO, emite en 2015 *Recomendaciones relativas al personal docente*, luego de identificar una tendencia a la desprofesionalización que repercute en la seguridad física y, particularmente en el bienestar psicológico del profesorado (OIT/UNESCO, 2015, p. 2), así mismo, solicita a los gobiernos, organizaciones y sindicatos generar condiciones de trabajo aceptables para las y los docentes. En respuesta a estas recomendaciones, en el *8° Foro Internacional de Diálogo sobre Políticas-Equipo Internacional de Trabajo sobre Docentes*, México emite en marzo de 2016 la *Declaración de México: Docentes por la Educación 2030*, en la que además de reconocer el papel de las y los docentes para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS),

se detallan algunas acciones encaminadas básicamente al fortalecimiento de los procesos de formación docente que habrán de

promover estándares profesionales y certificación para los docentes [...]; implementar políticas para llenar brechas de financiamiento de la educación [...]; y monitorear [...] aspectos intrínsecos y extrínsecos de la motivación docente, la cual es un componente relevante a la profesionalización. (UNESCO México, 2016, p. 23).

Cabe señalar que, previamente, ya se habían hecho recomendaciones en este mismo sentido, por lo que desde 1994 hasta el día de hoy, México ha procurado cumplirlas realizando modificaciones al sistema educativo, implementando desde entonces varias reformas: Reforma Integral de la Educación Básica (2004), Reforma Estructural laboral-educativa (2012-2014) y la más recientemente, promulgada el 15 de mayo de 2019 por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador. Los resultados obtenidos de estos cambios han sido muy diversos, no obstante los aciertos de estas reformas no han sido suficientes para alcanzar la tan buscada calidad educativa y proponer una agenda formal en materia de investigación educativa, o bien, las investigaciones realizadas se han enfocado en temáticas como la equidad y desigualdad, política educativa, planes y diseño curriculares, aspectos didáctico-pedagógicos, así como formación del profesorado, principalmente a nivel primaria de educación básica, y en el nivel superior, dejando fuera de la agenda al nivel secundaria.

Otro aspecto relevante es que aunque hay un interés relativo a la formación de las y los docentes, tanto inicial como la que continúan a lo largo de su ejercicio profesional, esta última, a partir de los discursos en torno a la calidad educativa, está orientada más sobre una línea de profesionalización encaminada al cumplimiento de las demandas del mercado (Ibarrola, 2018), pero sin reconocer plenamente el papel central del docente ni las necesidades e intereses específicos que estos pueden tener para consolidarse profesionalmente, así como tampoco se



consideran las condiciones laborales que, muchas veces adversas, en las que desempeña su labor y que se han ido deteriorando ante la presencia de múltiples factores sociales.(Osorio, 2007).

No obstante, más allá de las acciones y estrategias desarrolladas e implementadas por las autoridades educativas mexicanas para dar respuesta a estas recomendaciones del Comité Mixto OIT/UNESCO, lo que se observa es el lastre de las políticas neoliberales impuestas por organismos internacionales cuyo propósito es la desregulación económica y la desestabilización social mediante procesos de precarización que “*impactan y alteran la vida y las relaciones dentro y fuera del trabajo*” (Seligmann-Silva, 2014, p. 426).

Lejos de contribuir al mejoramiento de las condiciones laborales del colectivo docente, entre los efectos de las reformas arriba referidas está la acelerada agudización de los procesos de precarización laboral que han provocado considerables afectaciones a la salud tanto física como emocional y psíquica del gremio docente, y más aún en nivel secundaria que, de acuerdo a los planteamientos de varios autores, no termina de posicionarse y definir cuál es su finalidad en el sistema educativo, y que se constituye como espacio de primordial importancia social en el que las y los adolescentes construyen vínculos intersubjetivos que se movilizan en la cotidianidad escolar entre estudiantado y profesorado. (Tedesco y López, 2002; Ducoing-Watty, 2007; Ducoing-Watty y Barrón-Tirado, 2017; De Vries, 2017).

De acuerdo con Ovejero (2014) para lograr finiquitar las regulaciones económicas y laborales que obstaculizan la acumulación de capitales, el sistema neoliberal ha impulsado un plan estratégico que contempla las siguientes acciones:

- Desregulación financiera que elimina todas aquellas restricciones y reglamentaciones que impiden el incremento de los bienes del mercado.

- Fortalecimiento de la ley del mercado a través de la mercantilización de los vínculos sociales que ahora son concebidos como meras relaciones contractuales entre particulares.
- Restricción y aniquilación de los poderes del Estado, reduciendo su intervención y dando cabida a la privatización de programas sociales y servicios públicos.
- Fragilización, desvanecimiento y, en algunos casos, exterminio de los sindicatos como fuerza opositora y de contrapeso laboral, provocando el aislamiento y una mayor vulnerabilidad de las y los trabajadores (pp. 50-51).

Si bien son múltiples los efectos de estas políticas, encontramos que los propios procesos de precarización que se han extendido por todas las regiones del mundo, engloban en sí mismos el deterioro y devastación que la humanidad entera ha padecido desde su instauración, puesto que la propagación de la precariedad alcanza a todas las estructuras sociales, incluidas la familiar y la laboral, los procesos de identidad y subjetivación y, en consecuencia, la esfera de la salud no solo física sino también mental y psíquica, generando importantes afectaciones que ya no pueden reducirse a la esfera individual y privada, sino que trasciende al espacio colectivo, convirtiéndose en un problema de salud público (Seligmann-Silva, 2014).

Podemos entonces definir la *precarización* como un fenómeno multidimensional y evolutivo cuya tendencia creciente apunta a la fragilización de los vínculos y a la degradación del tejido social, propiciando la creación de entornos inestables e inciertos que conducen a la individualización y aislamiento de los sujetos, cuyas condiciones de vida, deterioradas e inseguras, empobrecen y limitan su incursión y participación en lo social y lo político, favoreciendo con ello la aparición de nuevos malestares contemporáneos que impactan en las maneras de ser y de habitar el mundo, formas en las que la inseguridad, la incertidumbre, la

precariedad, el miedo, el estrés y la angustia son el común denominador (Sánchez y Del Sagrario-Corte, 2012; Ovejero, 2014; Seligman, 2014; Rivera, González y Guerra, 2021).

Ahora bien, la materialización del proceso de precarización del trabajo docente en México, la encontramos desde finales del siglo XX cuando comenzaron a implementarse las diversas reformas educativas con el propósito de impulsar cambios sustantivos en los planes educativos, mismos que en consecuencia trajeron transformaciones en las relaciones entre los miembros de las comunidades educativas y la condiciones laborales de las y los docentes (Sánchez y Del Sagrario-Corte, 2012).

Autores como Guadarrama, Hualde y López (2012) reconocen como dimensiones de análisis para el estudio de la precarización la temporalidad (duración de las jornadas laborales), la organizacional (estructura y organización del trabajo), la económica (los montos salariales) y la social (relativa al ambiente de trabajo y las interrelaciones entre las y los trabajadores). Adicional a estas dimensiones, nos resulta conveniente añadir también la dimensión subjetiva, pues como hemos señalado, los efectos de este fenómeno trastocan también la identidad y la salud de los sujetos.

Por otro lado, coincidimos con diversas autoras y autores (Andrade, 2008; Sánchez y Del Sagrario-Corte, 2012; Alaníz, 2018; Silva y Gutiérrez, 2020; Rivera, González y Guerra, 2021), en que la precarización del trabajo docente queda visualizada en una compleja serie de mecanismos articulados de tal manera que, si bien pueden definirse teóricamente por separado, en las cotidianidades laborales no se encuentran aisladas ni son independientes entre sí. Dichos mecanismos son los siguientes (Figura 1):

- 1) **Fragmentación laboral** que por un lado conlleva la división de la clase trabajadora conforme a su tipo de contratación y, por el otro propicia el debilitamiento de la fuerza sindical y el individualismo. En particular, en el nivel secundaria, la fragmentación cobra mayor relevancia en tanto que, a

excepción del sistema de telesecundaria, la mayoría de las y los docentes, al ser profesores de asignatura se ven en la necesidad de laborar en distintos centros de trabajo para completar su carga horaria.

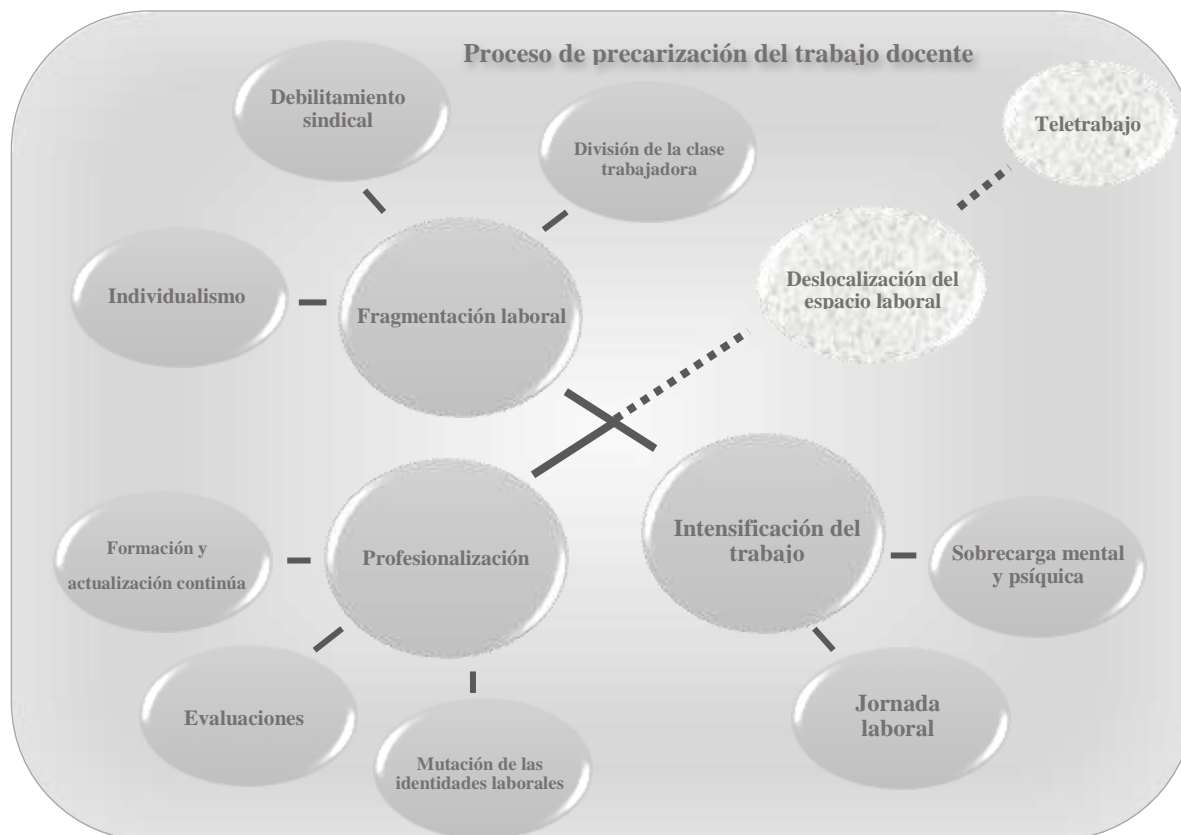
2) **Procesos de profesionalización** como parte de las exigencias institucionales, el profesorado se ve obligado a permanecer en formación constante y continua para mantenerse actualizados respecto a los requerimientos didáctico-pedagógicos de los planes de estudio; así mismo, las y los docentes son sometidos a evaluaciones con la finalidad de verificar sus competencias profesionales.

3) **Intensificación del trabajo**, tanto en lo referente a la duración de la jornada laboral no solo en los centros de trabajo, como en lo que podríamos llamar jornada extendida que corresponde al tiempo adicional que las y los docentes suelen dedicar para elaborar planeaciones, revisar tareas, calificar exámenes, etc., y que por lo general realizan en sus hogares haciendo uso de su tiempo libre. Así mismo, dicha intensificación se refleja en la sobrecarga de trabajo mental y psíquico que como parte de su función realizan en sus cotidianidades laborales.

4) En el contexto del confinamiento sanitario por COVID-19, de marzo de 2020 a enero de 2022, las y los docentes en México, se vieron obligados a trasladar su espacio de trabajo, hasta entonces público al ámbito privado e íntimo, y trabajar en la modalidad de trabajo desde casa, instaurándose así la **deslocalización** como mecanismo emergente que agudizó los procesos de precarización preexistentes.

La articulación de estos mecanismos constituye un conjunto de factores de riesgo psicosocial que pueden llegar a desencadenar la aparición de malestares y afectaciones subjetivas tanto en el plano personal como social, dando lugar a la emergencia de afecciones sociopsíquicas.

**Figura 1** Proceso de precarización del trabajo docente



Fuente: Elaboración propia.

## **2.2 Ser y deber docente en secundaria a través de las reformas educativas: breve recorrido histórico del Imperio a la Nueva Escuela Mexicana (NEM)**

Cualquiera que pretenda comprender los fenómenos que ocurren en su entorno social y el estado actual de sus circunstancias, precisa conocer su historia, aproximarse al origen mismo y hacer una revisión de cómo es que se fueron gestando y transformando las instituciones, y la manera en que los actores sociales se han posicionado frente a las mismas.

En una sociedad como la nuestra, presionada por alcanzar estándares de calidad impuestos por organismos internacionales que paradójicamente insisten y exhortan a los Gobiernos para que se invierta en la Educación como elemento clave para el desarrollo social de los pueblos, y una mejor calidad de vida para sus

habitantes, se ha incentivado el desarrollo de investigaciones que abonen a la creación de reformas educativas encaminadas fortalecer las instituciones educativas y elevar los índices de calidad, sin embargo, pese a los intentos para superar los rezagos educativos, hemos sido testigos del fracaso de dichas reformas y del declive de las instituciones educativas y de la reproducción de las desigualdades sociales que estas conllevan. ¿Será que estamos frente a la agonía del sistema educativo mexicano? O bien, ¿el estado actual de las cosas nos ofrece la oportunidad de corregir los errores del pasado y proponer estrategias que favorezcan su resurgimiento?

Teniendo como elemento central de la educación “*la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y como objetivo el promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo*” (SEP, 2019: sección I. ¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana?) con el propósito de elevar los estándares nacionales y cumplir con los requerimientos internacionales, poco se ha reconocido la importancia del papel de las y los docente como agentes de cambio para el logro de los objetivos educativos, o bien, únicamente se les adjudica una función coadyuvante secundaria y no pocas veces cada vez más aislada del encuentro relacional con otros actores del sistema educativo, a saber, autoridades educativas, personal directivo, compañeros docentes, madres y padres de familia e, irónicamente, de los propios estudiantes.

Con la implementación de las diversas reformas educativas, se ha demeritado la importancia de la labor docente que va más allá de la mera transmisión de contenidos académicos con base a pautas pedagógicas establecidas por los gobiernos en turno, y que la trascendencia de la tarea de las y los docentes es más bien el poder despertar en el estudiantado la necesidad de aprender (Terán, 2019). ¿Cómo pueden las y los docentes llevar a cabo su tarea si se desconocen las condiciones reales en las que trabajan? ¿Cómo reconocer y valorar su función si en vez de concebirlos como agente de cambio social se les

responsabiliza del fracaso educativo que se ha experimentado en las últimas décadas?

Con la finalidad de *“acabar con el atraso social, la ignorancia, el analfabetismo y la baja escolaridad”* (Dorantes, 2019, p. 70), siendo emperador Maximiliano I, bajo la Ley de Instrucción Pública, se reconoció al nivel secundaria y se estableció un periodo de entre 7 y 8 años para cursarlo. En el gobierno del presidente Juárez, se le vinculo formalmente a la Escuela Preparatoria, siendo esta la primera de las muchas reformas que posteriormente se implementarían en el sistema educativo mexicano, siempre con el propósito de promover el progreso social del país.

Poco a poco, la educación secundaria se empezó a visualizar como una oportunidad para que las y los jóvenes mexicanos pudieran fortalecer su formación y crecimiento social, cultural y económico (Dorantes, 2019), sin embargo, con el advenimiento de la lucha revolucionaria en 1910, en los años subsecuentes, debido a los cambio sociales generados en el país, poco a poco la población se vio en la necesidad de acceder al mundo del trabajo industrializado, lo que promovió la necesidad la educación técnica y universitaria, incluyendo artes y oficios en los planes educativos. Sin dejar de enfatizar a la educación como vía para la modernización y progreso del país, siendo presidente Álvaro Obregón, bajo la dirección de José Vasconcelos, se fundó la Secretaria de Educación Pública, instancia que a partir de entonces ha sostenido el proyecto educativo mexicano.

Teniendo como objetivo *“educar a la gente [...] y transformar a los hombres de campo en pequeños agricultores letrados, sobrios, limpios, racionales, abiertos a los cambios en el mercado económico”* (Quintanilla y Kay Vaugman, 2003, p. 76, citado en Dorantes, 2019, p. 76), se propuso la separación de las escuelas secundarias del nivel universitario, lo que ocasionó que la educación secundaria se transformará y comenzará a visualizarse como un nivel intermedio entre la primaria y el bachillerato, cuya misión sería la de formar a los futuros ciudadanos.

Se estableció que la duración de este nivel educativo sería de tres años, y no es sino hasta 1934 que se oficializó la inclusión de la instrucción técnica para promover el acercamiento a las ciencias y al mundo del trabajo, de esta manera, este nivel educativo quedó vinculando con la cada vez más creciente industrialización del país y, por ende, el desarrollo económico del mismo (Dorantes, 2019).

Así en 1940 se reconoce que el propósito de la educación secundaria era formar, preparar y capacitar a los estudiantes para trabajar en diferentes ámbitos industriales del país y dar respuesta a las necesidades del desarrollo económico, tratando de erradicar el analfabetismo, crear el tipo de hombre trabajador y técnico; y elevar la cultura, en el campo de la ciencia y el arte (Guevara, 2002, p. 24, citado en Dorantes, 2019, p. 75).

Hasta este momento se había definido cuál habría de ser uno de los propósitos esenciales de la educación secundaria, pero no es sino casi un siglo después de su creación, que en el periodo de gobierno de Miguel Alemán, siendo secretario de educación Jaime Torres Bodet, se planteó por primera vez la necesidad de capacitar al magisterio (Dorantes, 2019, p. 75), hecho que evidencia, desde entonces hasta el día de hoy, el desinterés que ha existido por parte de las autoridades educativas hacía la población docente, descuidando a la que sería tal vez la pieza clave para lograr la tan buscada transformación y progreso social, pues si bien desde entonces no han faltado las reformas educativas para mejorar las prácticas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje, estas han estado focalizadas en la población estudiantil, ignorando los contextos laborales y necesidades propias de las y los docentes como agentes para el cambio social.

Con el paso de los años, y a la luz de los requerimientos para el progreso económico del país, los planes de estudio se han ido modificando para dar prioridad al desarrollo de habilidades matemáticas y del lenguaje oral y escrito en los



estudiantes, sin olvidar el aprendizaje tecnológico que les permita integrarse tempranamente al mercado laboral.

En 1970, se creó la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial, con el fin de que las y los docentes se capacitaran en actividades tecnológicas incluidas en la currícula educativa. No obstante, la crisis económica de esta década, provocó que la inversión económica en educación se viera disminuida, generando no solo un estancamiento en los planes educativos sino también el comienzo de la precarización de las condiciones laborales y salariales del profesorado.

Como solución emergente, el Estado impulsó notablemente el sistema Telesecundaria (Dorantes, 2019), que representa costos menores toda vez que se reduce significativamente el pago de la plantilla docente al quedar bajo la responsabilidad de un solo profesor o profesora por grado para la impartición de todas las materias del plan de estudios, y en algunos casos, uno de estos profesores, simultáneamente, lleva a cabo también las funciones directivas de la escuela.

Si bien con la promoción de la Telesecundaria se buscó dar acceso a la educación a mayor número de jóvenes, también es cierto que las condiciones de pobreza y desigualdad social de las comunidades a donde llega esta modalidad educativa no han sido del todo favorables, pues el ahorro en pago de salarios no ha servido para mejorar la infraestructura del sistema de telesecundarias.

En los años subsecuentes, el panorama no fue más alentador, pues con la instauración de las políticas neoliberales a nivel mundial, la economía de México se fue debilitando significativamente, y con ello también se vio comprometido el desarrollo y fortalecimiento del sistema educativo, aunque la calidad educativa en todos los niveles continuaba siendo objetivo de los gobiernos en turno.

Con el declive de la economía del país, la educación secundaria también se vio afectada, pues si en sus primeros años se le concebía como una vía para el

progreso social, ahora se le empieza a ver alejada de las necesidades productivas del país, situación que podría explicar el desinterés que ha prevalecido hacia este nivel educativo.

Con la política de Modernización Educativa de Salinas de Gortari, la educación volvió a ser una prioridad en México; en 1991 se creó el llamado *Nuevo Modelo Educativo* que en consonancia con las políticas internacionales se planteó como urgencia la modernización del sistema educativo, y para 1993 el nivel secundaria se instituyó como obligatorio para todas y todos los jóvenes en edad escolar, obligatoriedad que constituyó un parteaguas en su historia.

A partir de entonces, el nivel secundaria ha enfrentado al reto de ser congruente con el desarrollo nacional y también ha quedado sometido a las políticas de calidad educativa, focalizadas en el desarrollo de habilidades que permitan a las y los jóvenes integrarse al mercado laboral (Dorantes, 2019), pero descuidándose las condiciones de trabajo en las que desempeñan las y los docentes, quienes a partir de entonces han sido sometidos a las políticas de evaluación educativa cada vez más rigurosas, poniendo en riesgo incluso su estabilidad laboral y no en pocos casos, su salud y bienestar.

Para dar cumplimiento a las observaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico en materia de calidad educativa (OCDE), durante el sexenio de Vicente Fox Quezada se estableció en México la Reforma en Educación Secundaria (RES), pero no es sino hasta el gobierno de Felipe Calderón que esta se consolidó y, por primera vez en muchos años, se propuso como uno de los objetivos de dicha reforma para alcanzar los estándares de calidad, la actualización de las y los maestros (Dorantes, 2019).

Los resultados de la RES no fueron los esperados, pues aunque eventualmente a las y los docente se le consideró como elemento clave en el proceso educativo, tal consideración solo fue secundaria, pues al desconocer sus contextos laborales y necesidades de capacitación y actualización, no se generaron

las modificaciones estructurales necesarias para alcanzar la calidad educativa, pues como bien señalan Martínez, Aguirre y Radetich (2016), en los gobiernos y partidos políticos siempre ha existido una falta de interés referente a las problemáticas del sector educativo, pues pareciera que desconocen el verdadero sentido de la educación y la trascendencia de la labor docente.

Observamos pues que las reformas educativas implementadas consideran al colectivo docente como sector independiente y desarticulado, que solo entra en función como trabajadores de la educación cuya tarea es formar a los nuevos ciudadanos pero sin proveerle las condiciones laborales necesarias mínimas para hacerlo, he aquí uno de los más grandes problemas que enfrenta el sistema educativo mexicano.

Bajo el discurso de que es urgente modificar y mejorar el sistema educativo para lograr la calidad en sus servicios, desde 2003 se empezaron a implementar las evaluaciones para el ingreso, promoción y permanencia en el magisterio pues para obtener un nombramiento como docente en el sistema educativo nacional dejó de ser suficiente la formación profesional en las Normales, y ahora dicho nombramiento tendría que ser ganado por mérito propio mediante los concursos de oposición, concursos que no terminan en la obtención del nombramiento, si no que se mantienen en una constante si es que se desea permanecer o incluso ascender a otras funciones como las de dirección o supervisión de zona escolar.

Así comienzan a perfilarse los mecanismos no para la mejora educativa, sino para la evaluación, sanción y exclusión de las y los maestros que no alcanzan los resultados esperados, y es con esta propuesta que en 2013 quedó consolidada la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y, con ella, la nueva reforma educativa gestada en el Estado como un mecanismo punitivo para el gremio docente, cuyas implicaciones se vieron reflejadas principalmente en el ámbito laboral más no en la tan buscada mejora educativa.

Con esta reforma educativa sustentada en el precepto de la profesionalización y evaluación docente, se instauró más bien una reforma laboral y administrativa que pronto comenzó a generar malestar en el sector docente, dando lugar a manifestaciones de resistencia y persecución política principalmente en algunos estados de la República, reconocidos por la desigualdad imperante y activismo político del gremio<sup>4</sup>.

Como centro de esta reforma, se colocaba a las y los docentes como elemento central en el proceso educativo, y solo se concedía un papel secundario a otros factores sociales como la desigualdad y los niveles de marginación, la complejidad de los entornos familiares, la infraestructura escolar y, de manera particular las condiciones laborales docentes.

Al instaurarse como imperativo un sistema de evaluación continua, se exigió al colectivo docente permanecer en un proceso de formación continua, toda vez que su permanencia o exclusión en el sistema magisterial estaba condicionada a los resultados obtenidos en la evaluaciones periódicas y obligatorias, aunque la realidad cotidiana de las escuelas permaneciera sin cambio alguno.

Así pues, la reforma peñista pretendía que fuera el Estado quien asumiera el control del ingreso y permanencia al sistema de las y los docentes, quitando atribuciones que durante décadas la cúpula sindical se había adjudicado (Santibáñez, 2008); tal pretensión quedó concretada con la detención de la lideresa del SNTE, Elba Esther Gordillo, y con esto, el poder del grupo sindical se ve aún más disminuido y el gremio docente quedó sujeto a las nuevas disposiciones en materia educativa (Bensusán y Tapia, 2013).

---

<sup>4</sup> No pueden dejar de mencionarse la presencia y papel que ha jugado desde su creación a finales de los setenta la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), como grupo disidente al interior del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), principalmente en estados con considerables índices de pobreza y marginación como Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Chiapas, teniendo como ejes rectores la democratización del sindicato, de la educación y del país, y como misión la lucha en favor de los derechos, el mejoramiento y dignificación de las condiciones labores del magisterio (Hernández, 2016).

Más que debatir aquí el papel del sindicalismo en la educación, lo que nos parece pertinente señalar es que la Ley General del Servicio Profesional Docente y la llamada Reforma educativa de 2013 promovida en el sexenio de Enrique Peña Nieto, estuvo más bien fundada en revanchismos de dimensiones políticas que en un interés legítimo para mejorar el sistema educativo mexicano, mejora que no llegará sino hasta que puedan considerarse en su justa dimensión la implicación de todos y cada uno de los agentes que lo conforman.

Con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia de la República (2018-2024), una de las primeras acciones realizadas en su gestión fue la expedición de la *nueva* Ley General de Educación, como parte de los compromisos enunciados durante la ceremonia de toma de posesión en diciembre de 2018, específicamente el referido a la cancelación de la *mal llamada Reforma educativa*, de 2013 (Luna, 2018). En el marco de dicha ley se presentó el proyecto de la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM) que tiene como prioridad brindar a niñas, niños y jóvenes (NNJ) una educación de calidad, sustentada en los principios de equidad, excelencia y mejora continua, con la finalidad de propiciar el desarrollo humano integral e influir en la cultura educativa en la sociedad (Art. 11, LGE/DOF, 2019, p.6).

Así mismo, se estableció que era responsabilidad del Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública

favorecer en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza, y [promover] el desarrollo humano, integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (Arts. 11 y 59, LGE/DOF, 2019, pp. 6, 22).

Para lograr tales objetivos, el SEN está integrado por el “conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado” (Art. 31, LGE/DOF, 2019, p. 15); siendo estos actores estudiantes, maestros y maestras, madres y padres de familia y las autoridades educativas y escolares correspondientes, corresponsables de la transformación social dentro de la escuela y en la comunidad.

Si bien el elemento más importante del Sistema Educativo Nacional continúa siendo el estudiantado, lo trascendental en esta nueva propuesta fue la revalorización del magisterio, considerando a maestras y maestros como “agentes fundamentales del proceso educativo” (Art. 90, LGE/DOF, 2019, p. 31), y reconociendo también la importancia de su papel en la transformación social, se estableció como fin el fortalecimiento de los procesos de desarrollo, formación, capacitación y actualización, priorizando

su labor pedagógica y el máximo logro de aprendizaje de los educandos sobre la carga administrativa, [para que puedan] disponer del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y realizar actividades destinadas a su desarrollo personal y profesional (Art. 90, LGE/DOF, 2019, p. 32).

Nos resulta pertinente resaltar estos señalamientos oficiales, pues con la derogación de la Reforma Educativa de 2013 establecida en el sexenio presidencial de Enrique Peña Nieto, no solo se trazaba un plan para alcanzar los estándares de calidad educativa exigidos por organismos internacionales como la OCDE, sino que a partir del reconocimiento y revalorización de los docentes, aparecía implícita también la promesa de mejorar las condiciones laborales de las trabajadoras y trabajadores al servicio del Estado.

Sin embargo, dicho propósito quedó nuevamente como promesa, bien porque en el primer año de gestión del nuevo gobierno el mundo entero se enfrentó a la crisis sanitaria por la pandemia del COVID-19, o bien porque en el fondo y más

allá del *discurso humanista*<sup>5</sup> que la sostiene, la llamada *Nueva Escuela Mexicana* continua sumergida en las políticas neoliberales cuya visión gerencial trasciende a los sistemas educativos de todo el mundo, de tal forma que la educación, concebida desde esta óptica, es una estrategia a través de la cual pueden controlarse los procesos de reproducción social, mediante discursos de calidad y mejora educativa que promueven la evaluación, certificación, competitividad e individualismo, convirtiendo a los individuos en sujetos del rendimiento (Lozano y Mercado, 2013; Han, 2016; Tenti, 2021).

Dicho esto, encontramos pues que en las sociedades del rendimiento como la nuestra, *educación y trabajo*, quedan articulados por la *lógica managerial o ideología de la gestión*<sup>6</sup>, en la que las y los docentes, al ser considerados como responsables del proceso de la mejora y calidad educativa, pasan a ser un ejecutores de los mandatos neoliberales y *obreros* de la educación, situación que resulta contradictoria respecto a su concepción como *agentes fundamentales del proceso educativo y profesionales de la formación y del aprendizaje* (LGE/DOF, 2019: 7).

Si bien es el Estado el responsable de brindar educación de calidad a la población y generar los mecanismos, estrategias y recursos que permitan el

---

<sup>5</sup> En el Artículo 59 de la Ley General de Educación se menciona que con este enfoque se busca promover en el estudiantado la generación de conocimientos a partir del desarrollo y fortalecimiento de capacidades del pensamiento y habilidades socioemocionales que favorezcan su integración y actuación en la sociedad, así como la interacción con la naturaleza (LGE/DOF, 2019, p. 22).

<sup>6</sup> El término *managerial* se desprende del anglosajón *management*, referido a la gestión gerencial de las empresas, cuya ideología se sustenta en la *ética de la excelencia* que, de acuerdo con Aubert y De Gaulejac (2017) es un *fundamento moral* que sostiene un sistema cuya pretensión es avasallar al individuo a partir de una intensa movilización psíquica para capturar sus deseos y pasiones, sentimientos y afectos, y así poder controlarlo en beneficio de los grandes capitales. El discurso o lógica managerial se sostiene en la búsqueda de la excelencia entremezclada con el reconocimiento narcisista mediante el desarrollo personal de los individuos, que se someten al imperativo de la excelencia. Si bien es una corriente ideológica que surge en el ámbito empresarial en Estados Unidos de Norteamérica, en los primeros años de la década de los ochenta, también es cierto que su predominancia se ha extendido a otros campos de actividad, entre ellos los sistemas educativos, y prácticamente a todas las esferas de la vida social dando lugar a la aparición de sujetos del rendimiento, cansados y enfermos (Han, 2016b).

cumplimiento de la LGE, y con ello garantizar que niñas, niños y jóvenes (NNJ) tengan acceso a la educación, como derecho constitucional, es al colectivo docente a quien se les atribuye la responsabilidad de gestar la transformación social, por lo que se espera que las y los profesores sean capaces de diseñar estrategias de enseñanza encaminadas a elevar el desempeño académico del estudiantado y lograr la mejora y calidad educativa (Lozano y Mercado, 2013).

Al ser la docencia concebida como una tarea especializada en la que además de sus conocimientos y competencias técnico-pedagógicas, las y los docentes deben invertir su personalidad, emociones y afectos, haciendo del *trabajo docente* un trabajo complejo que conlleva riesgos de generar malestar y sufrimiento (Tenti, 2021). Consideramos que el rasgo característico de la implicación subjetiva de las y los profesores en su actividad laboral exige que el trabajo docente sea pensado desde una óptica distinta que permita reconocer que por su propia naturaleza conlleva una carga significativa de riesgo psicosocial que puede afectar de manera considerable su salud, tanto física como mental, al grado incluso de llegar a ser incapacitantes.

Al hablar al *Sistema Educativo* nos referimos a las instituciones y políticas que regulan, sostienen y dan estructura a la educación, tanto pública como privada, por lo que es de fundamental importancia enfatizar el hecho de que el funcionamiento de este reside en la implicación activa de todos los actores sociales que lo integran, a saber instancias y autoridades gubernamentales, estudiantes, madres y padres de familia y personal docente, lo que lo convierte en un sistema complejo que solo puede ser estudiado de forma multidimensional y desde la multidisciplinariedad.

Para cumplir con su cometido el SEN, se organiza en función de características como a) tipo, b) nivel, c) modalidad y d) sostenimiento, como se muestra en la Tabla 1. Todas las instancias que lo conforman, independientemente del tipo de sostenimiento, deben acatar y cumplir con todos los lineamientos



establecidos en la política educativa nacional, contenida en la Ley General de Educación.

**Tabla 1. Organización del Sistema Educativo Nacional**

Tipo	Nivel	Modalidad	Sostenimiento
<b>Básica</b>	Educación inicial	Escolarizada No escolarizada	<b>Público Privado</b>
	Preescolar	General Indígena Comunitario	
	Primaria	General Indígena Comunitario	
	<b>Secundaria</b>	<b>General</b> <b>Técnica</b> Comunitaria Regionales	
	Secundaria para trabajadores		
	<b>Telesecundaria</b>		
Medio Superior	Bachillerato	General Tecnológico Intercultural Artístico	
	Profesional Técnico Bachiller		
	Educación media superior a distancia		
	Tecnólogo		
Superior	Licenciatura		
	Educación Normal		
	Especialidad		
	Maestría		
	Doctorado		

Fuente: Elaboración propia a partir del DOF.

El SEN establece la *Educación básica* como uno de los tipos de educación, cuyo propósito es promover en el estudiantado el desarrollo de competencias para la vida, como son el dominio de habilidades en lecto-escritura, de destrezas digitales, manejo de la información, la resolución de problemas para la vida y la convivencia social (Ducoing-Watty, 2018; SEP, 2018); entre los niveles que conforman la Educación básica distingue la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, en sus diferentes niveles y modalidades.

En relación a la educación secundaria, el SEN la reconoce como un nivel de estudios obligatorio en el que, al ser una continuidad de la educación primaria, se pretende reforzar e incrementar los conocimientos que el estudiantado adquirió en la primaria y contribuir al desarrollo de habilidades y capacidades que le permita ascender al siguiente nivel; se establece que el rango de edad de las y los estudiantes en este nivel es de los 12 a los 15 años, periodo que comprende la fase de la adolescencia (Secretaría de Educación Pública, 2018)

Las principales modalidades en que se imparte la educación secundaria son:

- a) *Secundaria general*, en la que “se ofrece una formación humanística, científica, artística y tecnológica”
- b) *Secundaria técnica*, ofrece la misma formación que se brinda en la secundaria general, pero de manera adicional, se imparten materias que sirven a la capacitación técnica que provea a las y los estudiantes adquirir conocimientos, y desarrollar habilidades, capacidades y valores fundamentales para integrarse al ámbito laboral.
- c) *Telesecundaria*, surge en 1968 como una alternativa educativa para hacer llegar a las y los jóvenes de comunidades rurales dispersas de difícil acceso o con una población reducida, recurriendo al uso de las transmisiones televisivas. Los planes y programas de estudio son los mismos que se llevan en las escuelas generales y técnicas.
- d) *Secundaria para trabajadores* que inicialmente se planteó como una oportunidad para jóvenes y adultos que por diversos factores no pueden

acceder a las otras modalidades; se caracteriza por la flexibilidad de sus horarios y programas de estudio, que permite a las y los estudiantes estudiar y trabajar simultáneamente (Ducoing-Watty, 2018; SEP, 2018; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021).

Encontramos que el tipo de sostenimiento de las escuelas puede ser público o privado, sobre todo en secundarias generales y técnicas. Independientemente de ello, ambas modalidades están obligadas a respetar la normatividad y los lineamientos federales relativos a los planes y programas de estudio, aunque cada centro educativo puede determinar formas de organización y normas internas adicionales.

Entre estas modalidades de educación secundaria existen diferencias sustanciales que inciden directamente en la organización del centro escolar y en la carga de trabajo de las y los docentes. Por un lado, las referidas al propio contexto social de la población atendida y, por el otro, las relativas a la organización del centro de trabajo.

Mientras que en las secundarias generales y técnicas hay tantas maestras y maestros como asignaturas que conforman el programa de estudio, lo que implica que cada asignatura es impartida por docentes que tienen cierto grado de especialización profesional en determinada área de conocimiento, en las telesecundarias la organización es distinta, pues un solo docente puede estar a cargo de uno o dos grupos e impartir todas las asignaturas incluidos los talleres o clases extra, salvo que, de acuerdo con el testimonio de una docente entrevistada, el colectivo docente se organice y contraten a algún profesor externo, y aun en esos casos, la o el docente titular del grupo asume la responsabilidad de supervisar la clase y resguardar la integridad de los estudiantes.

En algunas comunidades en que la población atendida es muy reducida, solo existen dos docentes a cargo de los tres grados, siendo uno de ellos también

responsable de realizar funciones directivas; estas telesecundarias se denominan *bidocente* (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021, p. 95).

Si bien la organización del sistema educativo supondría el buen funcionamiento del mismo, no es suficiente para garantizar la pretendida educación de calidad, ya sea por la desigualdad social de las regiones o bien, por la mala distribución de los recursos destinados a la educación. Tampoco se garantiza que las y los docentes cuenten con las condiciones laborales adecuadas mínimas necesarias para realizar su labor profesional, pues muy frecuentemente se ven sobrepasados por la sobrecarga de trabajo y la sobresaturación en las demandas que enfrentan diariamente en los centros escolares, independientemente de la modalidad o tipo de financiamiento de los mismos.

### **2.2.1 El lastre de la calidad y el fracaso de las reformas educativas**

En las últimas décadas una constante en los planes de desarrollo gubernamentales ha sido, entre otras cosas, el interés por mejorar el sistema educativo, aunque teniendo como referencia políticas internacionales que establecen como punto nodal el discurso de la calidad bajo preceptos estandarizados.

Para lograr tal propósito, al inicio de cada sexenio, se diseñan lo que cada gobierno pretende que sean las más innovadoras reformas que traen consigo la promesa y esperanza de una mejora en materia educativa, pero que una vez implementadas, terminan no solo siendo un fracaso sino también, lastimando más al ya agonizante sistema educativo y a sus actores. ¿Por qué fracasan las reformas educativas en su intento de alcanzar la calidad educativa?

Para tratar de encontrar una posible respuesta es necesario remitirnos a los orígenes mismos de los sistemas de gestión de calidad y analizar cuáles han sido sus alcances como estructura dominante en las sociedades contemporáneas.

Los orígenes de los sistemas de gestión de calidad u organización managerial se remontan a 1946, cuando se fundó Organización Internacional de Normalización (ISO) bajo la mirada empresarial de Charles Le Maistre, quien sostenía que el éxito de una empresa podría alcanzarse mediante el establecimiento de criterios estandarizados encaminados a evaluar los procesos de trabajo y alcanzar la calidad y eficiencia de los bienes producidos para lograr la satisfacción del cliente.

Para dar cumplimiento a estos objetivos, los sistemas de gestión de calidad se conforman a partir de procedimientos, instrucciones y formatos que sirven a la planificación, ejecución y control de los procesos de producción en aras de garantizar la calidad y eficiencia; con ello se favorece la producción en serie y se posibilita la intercambiabilidad de procedimientos y productos (Heras-Saizarbitora y Bernardo-Martí, 2007, p. 156; Ticona, 2019).

Dicho de otra manera en los sistemas de calidad, la evaluación se focaliza no en los resultados o desempeño de las y los trabajadores, sino en los procesos de producción que al estandarizarse y normalizarse pueden replicarse en otras organizaciones de trabajo, logrando los mismos resultados respecto a la calidad y eficiencia independientemente de la organización, de los contextos y de las personas; es decir que al replicar los procesos y procedimientos los bienes producidos deberán tener la misma calidad. Bajo esta lógica, en las últimas décadas, el régimen managerial se ha extendido, no sin consecuencias, a todos los sectores productivos, incluidos los servicios, entre los que encontramos los sistemas educativos, así como también en otros ámbitos de la vida cotidiana.

Diversos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han implementado estrategias estructurales que nacen en el seno de políticas

neoliberales que buscan la regulación, sistematización, medición y control de los procesos laborales como sistemas de reproducción social, por lo que para lograr tales propósitos, estas estrategias conjugan la dimensión educativa y del trabajo, atravesadas por discursos en torno a la productividad, calidad y competitividad, y crecimiento económico (Anaya, 2019).

Sosteniendo como imperativo la búsqueda del crecimiento y desarrollo económico de los países que los integran, estos organismos emiten recomendaciones para la generación de políticas educativas que, bajo la perspectiva discursiva de la calidad, promuevan la creación de programas educativos que contribuyan a la formación de trabajadores calificados para integrarse y adaptarse a los mercados productivos y alcanzar la calidad y la excelencia.

Dicho de otra manera, los sistemas educativos se establecen como dispositivos que regulan las subjetividades para adaptarlas a las lógicas de producción y reproducción social al servicio del mercado (Crespo y Serrano, 2007), mediante las políticas que promueven la interiorización de discursos manageriales y de autogestión que, al incluir términos conceptuales como inteligencia y autorregulación emocional, competencias socioafectivas, y desarrollo integral, se presentan como propuestas humanistas innovadoras (Anaya, 2019), como tal es el caso de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, de Andrés Manuel López Obrador.

El gobierno mexicano, siempre preocupado por elevar la calidad educativa, desde 2006 incorporó al sistema educativo nacional el *enfoque basado en competencias* que no solo contempla la formación del estudiantado, sino que considerando al sector docente como el responsable de alcanzar dicha meta, lo integra a dicha lógica estableciendo el imperativo de la *profesionalización y actualización permanente*, con la que se pretende

no solo educar a los alumnos, sino que el docente también debe desarrollar competencias necesarias para ejercer el oficio de manera profesional, [premisa que se sostiene en la idea de] *potenciar, formar y capacitar al docente para que comprenda la esencia de las reformas implementadas y transforme sus prácticas* (Lozano, 2013, p. 64).

Empero, ¿qué implica *ejercer el oficio de manera profesional*?, ¿quién determina los criterios de *profesionalidad* que deben estar presentes en la práctica docente, y bajo qué óptica?, ¿cómo pueden las y los docentes comprender la *esencia de las reformas implementadas* si para realizarlas no se toma en cuenta su experiencia en el campo de batalla ni su opinión?, pues como señala Contreras (1991) “*unos son los que planifican, otros los que deciden y otros los que ejecutan*” (Lozano, 2013, p. 64), restándole al docente la posibilidad de incidir en la transformación esperada y reduciéndolo a la condición de técnicos u obreros de la educación.

La docencia, esencialmente en Educación básica, como señala Arnaut (1996) es una *profesión de Estado* (Ibarrola, 2018, p. 1288) al ser este quien define, delimita y regula tanto los programas formativos, las funciones y la manera en que habrán de realizar sus tareas las y los profesores, así como también los espacios de trabajo y los salarios que recibirán, por lo que se puede decir que la docencia es una ejercicio laboral que se aprehende desde las normales y se caracteriza por ser una profesión cautiva, cuya autonomía es reducida, si no es que nula, aun cuando al gremio se le adjudica la responsabilidad de generar el cambio social que el Estado mismo, bajo imperativos de desarrollo internacionales, determina.

Ahora bien, ¿cuál es el papel de los sindicatos frente a la imposición de estas lógicas? Sin ánimos de agotar la temática en torno a la función de los sindicatos, dada su complejidad que exige por sí misma una investigación más profunda, podemos suponer que estos están al servicio del patrón, siendo los intermediarios responsables de apaciguar al sector que se supone que representan, tal vez porque

los propios líderes encontraron en la vía del sindicalismo una vía políticamente correcta de quedar a salvo de los riesgos que el trabajo docente conlleva, o bien, porque ellos mismos desconocen las condiciones en que esta se realiza, o simplemente, porque no les interesa contribuir a una verdadera transformación de la práctica educativa y de la realidad social.

La percepción que las y los docentes tienen de sus sindicatos evidencia la falta de credibilidad en estos organismos, cuya fuerza política en los últimos sexenios presidenciales ha ido en declive, pues al alinearse a los mandatos presidenciales, han dejado de ser las instituciones que apoyan al gremio docente y luchan para que este cuente con condiciones laborales decorosas; en palabras de algunas y algunos docentes, los sindicatos se han convertido en una simulación.

Autores como Ducoing-Watty (2017); Ibarrola (2018); Lozano (2013; 2018; 2021); Sandoval (1996, 2000, 2001), entre otros, coinciden en que el fracaso de las reformas educativas radica en que en el diseño de estas, quienes las planean, desconocen la realidad cotidiana del trabajo docente y las condiciones en las que se realiza, ignorando a las y los docentes como expertos en educación, y restándoles autoridad y autonomía sobre sus propios procesos de trabajo; o bien, que conociendo las condiciones laborales del profesorado, contribuyen a precarizarlas más porque así conviene a los intereses del Estado, y sin la fuerza opositora sindical poco a poco se va desmantelamiento del sistema educativo se va consolidando.

Mientras que el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional siga sosteniéndose en la premisa de la competitividad, la profesionalización y la evaluación docente como única vía para lograr la calidad educativa, sin tener presentes las realidades y necesidades cotidianas del profesorado e implementar estrategias encaminadas a la mejora sustancial de sus condiciones laborales, difícilmente las reformas educativas propiciarán el cumplimiento de objetivos encaminados a la excelencia educativa.



### **2.3 Nuevas configuraciones del trabajo docente. Ser docente frente a las nuevas exigencias laborales**

El trabajo docente no puede sino ubicarse en un contexto social y cultural en constante cambio, condición que hace del mundo un lugar complejo y lleno de incertidumbres que exige de sus habitantes capacidades y habilidades para afrontar problemáticas y resolver las diversas problemáticas que afectan su manera de estar en el mundo y de relacionarse con otros, y se encuentra en los sistemas educativos la vía para formar a esos sujetos que el sistema necesita para garantizar el desarrollo y progreso de la sociedad, siendo el colectivo docente el elemento clave para lograr tal propósito.

De las y los docentes, principalmente de educación básica, se espera que formen parte de un proyecto encaminado a la constitución de “*sujetos adaptables a las condiciones [y exigencias] del mundo del trabajo*” (Anaya, 2011, p.15), sujetos especializados, competentes y flexibles al servicio de un sistema que reduce cada vez más su capacidad de agencia, y para ello es también el sistema quien determina las condiciones en que las y los profesores habrán de desempeñarse.

Si bien en los discursos oficiales se reconoce la importancia del trabajo docente en el desarrollo y progreso social, también es cierto que las acciones gubernamentales reducen el campo de acción del profesorado en esta tarea, generando condiciones laborales adversas que limitan su capacidad de agencia, de tal forma que las y los maestros mismos se convierten en sujetos sometidos a las exigencias de mecanismos de control de un sistema que los convierte en gestores calificados al servicio de un Estado cada vez más desgastado por las políticas del mercado.

Atrás quedaron aquellas y aquellos docentes que mediante su trabajo cotidiano en las aulas, contribuían a transmitir saberes y valores, maestras y maestros que acompañaban y orientaban a sus estudiantes para descubrir sus talentos y capacidades, profesoras y profesores que podían proponer estrategias

de enseñanza adecuadas a las necesidades de sus estudiantes y, que en colaboración con otra y otros colegas podían generar posicionamientos de trascendencia política. En su lugar, ahora encontramos obreros o técnicos de la educación, absorbidos por las exigencias que el sistema les impone para que sean competentes y que, lejos de generar un trabajo colaborativo con otros, los espacios de trabajos se conviertan en espacios de lucha y competencia con otros colegas.

Esta nueva concepción del *trabajador de la educación* que debe competir con otros para ascender a mejores posiciones conlleva la pulverización de las relaciones entre pares, propiciando el individualismo y la fragmentación del gremio, y al limitar o desaparecer los espacios para el diálogo colectivo, cada docente asume como una responsabilidad meramente individual las exigencias del sistema.

Los nuevos escenarios actuales para el trabajo docente se constituyen como superficies discursivas pantanosas en las que proliferan exigencias institucionales estandarizadas y alejadas de su realidad laboral cotidiana y, si bien se les reconoce como elemento clave para la transformación social, paradójicamente también se les demerita como expertos en educación y se les coloca como simples facilitadores del aprendizaje (Hernández, 2022).

El ejercicio de la docencia, más que un trabajo que pueda homologarse al ejecutado en el ámbito industrial, es un servicio profesional que para realizarse requiere algo más que la implementación de estrategias didáctico-pedagógicas. Coincidimos con Martínez, Aguirre y Radetich (2016) en que el trabajo docente es un acto comunicativo que tiene lugar entre un agente emisor y uno receptor, capaces de descodificar los mensajes que circulan entre ellos “*con la finalidad de transferir, analizar, discutir, conocer a detalle la cultura y ejercer la práctica de la inteligencia, a través del cuestionamiento, de la crítica*” (p. 148). Este acto comunicativo sucede en escenarios extremadamente complejos que se caracterizan por la conjunción de múltiples factores que, en el caso de las y los docentes de secundaria, podemos agrupar en dos grandes grupos:

1. *Problemáticas relativas al tipo de población atendida.* En su cotidianidad laboral, las y los docentes se ven obligados a atender no solo a las y los estudiantes, sino también a las madres y padres de familia y a las propias autoridades educativas, cada uno de los cuales tiene características muy particulares:

- a) Las edades de la *población estudiantil* oscilan entre los 12 y 15 años, es decir, son adolescentes que están experimentando una serie de procesos fisiológicos, psicológicos, psíquicos y emocionales que inciden en sus comportamientos y disposición para el estudio. Durante esta fase, ocurren los más importantes procesos psíquicos y de subjetivación mediante los cuales se termina de estructurar la personalidad, la identidad sexual y la apropiación de reglas sociales que en un futuro le permitirán al adolescente, integrarse a los campos productivos y a la sociedad en general, razón por la cual el vínculo que se establece entre docente-alumno-escuela, es de primordial importancia.
- b) Establecer una *relación cercana con las madres y padres de familia*, es una necesidad apremiante para las y los docentes, por un lado porque las y los estudiantes son menores de edad y, por otro, porque es preciso construir puentes de colaboración entre la educación de los entornos familiares y la educación y formación académica y profesional que se procura en las escuelas, situación que no siempre es sencilla. Debido a los procesos de precarización que alcanzan todos los ámbitos sociales, muchas veces las madres y padres de familia son absorbidos por la incertidumbre y la precariedad de sus propias condiciones laborales (Salinas, 2022), que los conduce a un estado de anomia y desesperanza, que hace que en algunos casos, haya poca o nula disposición para atender las necesidades afectivas y educativas de sus hijos, y colaborar con la escuela en la formación de sus hijos, y en algunos casos, la relación que se establece entre docentes y madres y padres de familia además de ser compleja, llega a ser incluso violenta (RedacciónADN40, 2022), convirtiéndose esta situación en un factor de riesgo psicosocial para el colectivo docente.

- c) Las *autoridades educativas* constituyen otro sector de la población que forma parte del trabajo cotidiano de las y los docentes, a quienes muchas veces se les percibe como instancias de control, vigilancia y sanción, indiferentes e insensibles a las necesidades del gremio.

2. Los *aspectos labores propios del trabajo docente* como son la fragmentación laboral, los procesos de profesionalización, las jornadas laborales ampliadas, la intensificación y sobrecarga de trabajo, que ya en otro momento hemos referido.

La intersección entre ambos grupos de factores coloca a las y los docentes frente a nuevos escenarios laborales y exigencias que no puede ignorar, pues su trabajo ya no se limita únicamente a pasar cierto número de horas frente al grupo para transmitir saberes específicos o calificar trabajos y exámenes, sino que ahora están obligados a identificar y atender problemáticas de orden socioemocional en el estudiantado.

Ahora, la de brindar contención y ser soporte emocional para sus estudiantes, y en algunos casos también para madres y padres de familia, es una necesidad apremiante que exige la implicación subjetiva del personal docente, misma que puede tener repercusiones considerables en su estado anímico por la carga psíquica y emocional que dicha tarea representa, pues *ser docente de secundaria es un reto muy complejo*, porque como agentes sociales de cambio tienen como tarea principal la de *promover en las y los jóvenes el desarrollo de habilidades que les permita integrarse a la sociedad*; dicho en otras palabras, ser docente de secundaria hoy en día implica “*ser amigos, confidentes, guías de conocimiento, todólogos, niños, médicos, psicólogos, etc.*”<sup>7</sup>.

La conjunción de estos factores, aunada a los vertiginosos y constantes cambios socioculturales y al menoscabo en la valoración de la profesión y del trabajo docente, contribuye a la existencia de contextos y condiciones laborales

---

<sup>7</sup> Testimonio del docente identificado como D12.

generadores de agotamiento, tanto físico como emocional y psíquico, que propician el malestar docente (Esteve, 1994; Lozano, Aguilera y Rafael, 2016) y la aparición de afecciones sociopsíquicas evidenciadas en trastornos de ansiedad, depresión o psicósomáticos que hoy en día se presentan en buena parte de la población.

Podemos pues observar que los nuevos escenarios laborales para el profesorado de secundaria se distinguen por la presencia de una dimensión psicológica y emocional que bordea el trabajo docente y difumina la tarea principal de educar, al incorporar las dimensiones del cuidado, la instrucción y formación de las nuevas y nuevos ciudadanos del mundo.

Ahora, en relación bidireccional que las y los docentes establecen con la población que atienden, su propia personalidad queda implicada e incide significativamente en los procesos de subjetivación de las y los estudiantes, que a su vez impactan también en la subjetividad de las y los profesores, toda vez que esta relación es la materialización misma de procesos cognitivos, mentales, psíquicos y de socialización que se ponen en juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Dubet, 2006).

Tales implicaciones subjetivas pueden apreciarse tanto en instituciones escolares de sostenimiento público como privado, siendo en estas últimas donde de manera predominante los directivos imponen ciertos imperativos y restricciones a las conductas y expresiones emocionales que los docentes deben observar, tanto dentro como fuera de la institución, mediante contratos de privacidad y confidencialidad, o códigos internos de conducta, que pueden ser explícitos o implícitos como podemos observar en los siguientes testimonios

*Yo no puedo tener contacto con los alumnos fuera de la escuela, ni en redes sociales ni nada, el uso de teléfono está inhibido en el aula, no andar preguntando de los alumnos ni de las familias. Los maestros no podemos dar ninguna información acerca de pagos, de la cuestión administrativa; lo referente a los pagos. El reglamento general incluye desde la vestimenta, la forma de hablar, si pues lo propio de lo físico (D8).*

*Cuando entras te hacen firmar un reglamento, tengo que utilizar siempre mi uniforme bien planchado, presentable, dando la imagen de ser un maestro, no fumar, ni beber alrededor de la escuela, siempre respetar los valores institucionales (D18).*

En ambos casos, el control que se ejerce sobre las conductas del personal docente, así como los intercambios sociales que existen entre los miembros de la comunidad educativa están regulados por contratos cuyo fin último es de índole económico (Martínez, 2001b), incluso, por encima de las necesidades formativas del estudiantado.

Así mismo, se visualiza también el predominio de una gestión empresarial en la que el respeto y observación de los códigos de conducta, dentro y fuera de la institución escolar, constituye una garantía de éxito para el empresario que necesariamente echa mano de mecanismos de vigilancia y control que trascienden más allá de los espacios laborales, invadiendo incluso el espacio personal y privado de los trabajadores, diluyendo los límites entre uno y otro. Esto nos enfrenta a la problemática de la deslocalización de los espacios laborales, que como podemos ver ya no es exclusiva de los grandes monopolios empresariales, sino que también está presente en el sector de los servicios, y en particular en el sistema educativo. Sobre este punto volveremos más adelante.

### **2.3.1 De la vocación a la profesionalización docente**

Entre la gran diversidad de actividades laborales que existen se encuentran aquellas que de manera particular se centran en el encuentro o trabajo con los otros, sobre las que la sociedad impone las más elevadas expectativas, de acuerdo con las problemáticas propias de cada época, evidenciando que las concepciones que se tienen sobre estas actividades son productos socio-históricos que se transforman conforme a la evolución de las cosmovisiones del mundo (Aguerrondo, 2014). Así

mismo en estas la vocación se establece como factor esencial para su realización, siendo las relativas al área de la salud y de la educación un claro ejemplo de ello (Dubet, 2006).

Coloquialmente la vocación se asocia a la creencia de una inspiración de origen casi divino, que conlleva la idealización de las ocupaciones, esperando que quienes se dedican a ella antepongan las necesidades de otros como prioridad, incluso por encima de las propias, obligándolos a moldear su personalidad según la naturaleza y exigencias del entorno para cumplir cabalmente con su deber.

Dicho esto, podemos entender la vocación como una predisposición, innata o adquirida, que se desarrolla en función del capital social y cultural de los sujetos, que conlleva un compromiso ético y moral que se focaliza en la procuración desinteresada por el bienestar de los otros (Tenti, 2021).

En cuanto a la temática que nos ocupa, definir la labor docente es una tarea sumamente compleja, pues dada su esencia vocacional es muy difícil, cuando no imposible, delimitarla como oficio, profesión o propiamente como cualquier otro trabajo (Marchesi, 2007; Aguerrondo, 2014; Gutiérrez, 2020).

En las sociedades preindustriales el aprendizaje de un oficio tenía lugar principalmente en el núcleo familiar, donde los saberes se transmitían de una generación a otra y estaban puestos a disposición para satisfacer las necesidades de consumo, por lo que para llevarse a cabo el oficio requería de conocimientos y habilidades técnicas, así como del empleo de herramientas particulares y de una amplia experiencia que convertía al oficiante en un artesano capaz de emplear libremente su propio ingenio y creatividad para perfeccionar su obra.

Con la Revolución Industrial devinieron importantes transformaciones económicas, políticas y sociales que repercutieron de manera significativa en la organización del trabajo. Con las nuevas regulaciones laborales, se instauró el *paradigma de las profesiones de mercado* (Guillén, 1990, p. 37) y los oficios fueron adquiriendo la forma de actividades profesionales cuya valoración quedó signada

por su reconocimiento y prestigio social y por la remuneración económica que percibía el profesional (Marchesi, 2007; Aguerrondo, 2014).

Las profesiones se constituyen a partir de la apropiación de conocimientos especializados en determinadas disciplinas y formalizados mediante planes y programas de estudio establecidos por instituciones académicas que, al poseer el monopolio del conocimiento científico, tienden a regular la incorporación de nuevos profesionistas y la estandarización de su ejercicio profesional. Estos procesos burocráticos, muchas veces totalmente ajenos a las realidades cotidianas, conducen a la proletarización de las profesiones al someter a los profesionales a procesos de profesionalización que tienden a precarizar las condiciones laborales en que laboran (Guillén, 1990).

En este sentido, la concepción social que en México se tiene sobre la docencia ha ido evolucionando en función también de las reformas educativas implementadas por los gobiernos en turno.

Desde su apreciación como oficio hasta su definición como profesión de que se destaca por el compromiso moral y ético, por la dedicación e interés por los alumnos (Marchesi, 2007), la docencia ha ido perdiendo su valoración social, cuando no su esencia como labor cultural intersubjetiva, aun cuando se apuntala a veces casi de manera exclusiva al cumplimiento de metas definidas por políticas gerenciales que racionalizan la vocación para ponerla al servicio del mercado (Rockwell, 2018; Gutiérrez, 2020). De esta forma, la docencia es sometida a reglamentaciones laborales que restan capacidad de agencia, autonomía y poder al personal docente, y disminuyen el reconocimiento y valoración social hacia el gremio (Guillén, 1990; Marchesi, 2007; Silva y Gutiérrez, 2020).

Con las nuevas regulaciones laborales, la responsabilidad del éxito o del fracaso de los procesos educativos recae sobre las y los docentes, quienes inmersos en una ideología individualista y del rendimiento, día a día enfrentan las



exigencias de las políticas educativas respecto a la profesionalización constante y permanente (Pérez, 2014; Lozano y Levinson, 2018; Lozano, 2021).

En la medida en que el imperativo de la profesionalización crece, poco a poco se va desdibujando a la docencia como profesión para reducirla a una actividad laboral y como tal, es supervisada y evaluada bajo parámetros de eficiencia y calidad.

Para los efectos de la supervisión y evaluación, el sistema educativo echa mano de estrategias que obligan al profesorado a asistir y participar en cursos, diplomados, seminarios y exámenes de oposición, para capacitarse de manera continua o ser evaluados. Sin embargo, aun cuando se pretende con estas estrategias mejorar la calidad educativa, tal propósito no se alcanza, por un lado porque las temáticas abordadas en los cursos no abonan al ejercicio cotidiano real del profesorado y, por el otro porque la asistencia a estos acarrea una mayor carga de trabajo que se tiene que realizar al margen de las jornadas laborales establecidas y de no hacerlo, pueden las y los docentes no acceder a estímulos económicos o ascender en el escalafón, sin dejar de mencionar que al asistir obligados y cansados la disposición para apropiarse de los contenidos abordados es escasa o nula.

De tal forma que mientras la profesionalización docente sea diseñada como un mecanismo de control ligado a las evaluaciones e incentivos económicos como premio o castigo, sin que se reconozcan las realidades cotidianas del profesorado, y se mejoren sus condiciones laborales, lejos de lograr una mejora en la calidad educativa, tendremos más maestras y maestros desencantados, agotados y enfermos, que solo construirán mecanismos de resistencia para adaptarse a dichas exigencias y para sobrevivir en el sistema, aunque tal adaptación comprometa su propio bienestar y calidad de vida.

### 2.3.2 Emergencia de la pandemia por COVID-19

A lo largo de la historia se han suscitado múltiples acontecimientos cuyo impacto ha propiciado importantes transformaciones ideológicas que habrían de servir como base para la instauración de nuevos sistemas de organización política, económica y social, a costa incluso de considerables afectaciones y la pérdida incalculable de vidas humanas. Nos referimos a las guerras y a la presencia y proliferación de enfermedades que por su magnitud han asolado a la humanidad.

En relación a las primeras, tan solo en el siglo XX tuvieron lugar tres de las más relevantes, a saber la Primera y la Segunda Guerra Mundial (de 1914 a 1918 y de 1939 a 1945, respectivamente); mientras que en cuanto a las enfermedades, autores como Scheidel (2018), Tomasi (2020) y González (2021), entre otros, coinciden en señalar a la Peste Negra (1347 a 1382), la Gripe Española (1918 a 1920) y al COVID-19 como las más catastróficas en la historia de la humanidad<sup>8</sup>.

La relevancia de estos acontecimientos radica en que se han desarrollado en momentos críticos y en que, por un lado, aparecen como resultado de las fallas estructurales del sistema dominante, evidenciando las enormes desigualdades sociales existentes y, por el otro, en que se presentan como potenciales catalizadores para la transformación social, la disyuntiva está en la manera en que habrá de generarse tal transformación (Castañeda y Ramos, 2020).

---

<sup>8</sup> Diversas fuentes han documentado a la Peste Negra (1347 a 1382) como la primera pandemia que azotó a la humanidad, causando aproximadamente 200 millones de muertes y una gran recesión económica que provocó una desestabilización política, económica y social que propició el fin del sistema feudal y el inicio de la burguesía y de la era moderna. En cuanto a la Gripe Española (1918 a 1920), los historiadores señalan su inicio durante la Primera Guerra Mundial, estimando un saldo aproximado de 20 a 50 millones de muertes a causa solo de la enfermedad, identificando como determinantes el contexto propio de la guerra, las deficiencias de los sistemas de salud de la época, el incipiente desarrollo de la virología y de la epidemiología, así como la falta de vacunas y otros fármacos para combatir la enfermedad. Frente a las consecuencias de la Guerra y de la pandemia, se estableció un nuevo régimen de acumulación de capitales y se hizo presente el interés por el cuidado de la salud de la clase trabajadora como elemento clave para la generación de la riqueza (López-Moreno, Garrido-Latorre y Hernández-Ávila, 2000; Coello, 2018; Tomasi, 2020; González, 2021).

El proceso salud-enfermedad es inherente a la naturaleza humana, esto implica que en cualquier momento de su vida una persona puede pasar de un estado a otro, dependiendo de las condiciones contextuales que le rodean y de su propia capacidad de respuesta inmunológica y psíquica para afrontar aquellos factores que representen una amenaza para su bienestar o su vida, sean biológicos, físicos o sociales.

En los últimos años, la ciencia médica ha tenido importantes progresos en la generación de conocimientos encaminados a procurar una mejor calidad de vida mediante el desarrollo de estrategias que permitan controlar las enfermedades ya conocidas o incluso erradicarlas.

Por mencionar un ejemplo de esto, ya desde 2006 los científicos advertían sobre la aparición de una nueva variante de gripa altamente contagiosa que provocaría la muerte de centenares de personas, sin importar estratos o condiciones socioeconómicas, de raza o de género y, tomando como referencia la pandemia por Gripe Española sugerían la creación de redes de vigilancia epidemiológica para prevenir y evitar una catástrofe sanitaria (Tomasi, 2020); no obstante, tal advertencia fue ignorada porque así convenía a los intereses políticos y económicos de los gobiernos, de tal forma que cuando a finales de 2019 apareció el virus SARS-CoV2 como causante de la enfermedad por coronavirus, COVID-19<sup>9</sup>, los sistemas

---

<sup>9</sup> El *síndrome respiratorio agudo grave*, por sus siglas en inglés SARS-CoV2, es un virus de la especie *Sarbecovirus*, perteneciente al reino *Riboviria*. El SARS-CoV (*síndrome de insuficiencia respiratoria severa*) apareció por primera vez en una provincia de China en 2002, ocasionando más de nueve mil muertes en varios países; si bien se logró el control de la enfermedad, lo cierto es que no se encontró un tratamiento específico para erradicarla, siendo esta la antesala de nuevas variantes que surgirían en los años posteriores. El 19 de diciembre de 2019, se tiene noticia del primer caso de una nueva enfermedad cuyo origen, aún incierto, se localizaba en un mercado de mariscos en Wuhan, capital de Hubei, China. El virus se expandió de manera exponencial y comenzaron a identificarse enfermos que reportaban síntomas como fiebre, tos, disnea, pérdida del olfato y del gusto, mialgias y fatiga y, en algunos casos, dichos síntomas evolucionaban hasta desarrollar el síndrome de dificultad respiratoria aguda, neumonía y/o choque séptico que puede causar la muerte, principalmente en grupos vulnerables por edad (adultos mayores), por la presencia de otras enfermedades crónicas (enfermedades cardiovasculares, diabetes, hipertensión, obesidad, asma, etc.) y por la actividad laboral, siendo el personal de salud el más afectado, tanto por la exposición de alto riesgo al contagio como por la falta de insumos hospitalarios para realizar su labor.

de salud en el mundo se vieron rebasados, evidenciándose así la añeja ausencia de políticas y planeación en materia de salud pública, así como las deficiencias en infraestructura y de personal especializado y capacitado para atender una crisis sanitaria ocasionada por una pandemia.

En el mes de diciembre de 2019 en Wuhan, China, el número de enfermos que presentaban cuadros de insuficiencia respiratoria fue incrementándose de manera inusual pero se desestimó el fenómeno al considerarlo como consecuencia de la presencia de la influenza estacional. Conforme la enfermedad se iba propagando y afectando incluso al personal sanitario, se comenzaba a hablar de la presencia de una epidemia por el virus de la influenza para luego anunciar que se trataba de un nuevo coronavirus cuyo origen era desconocido e incierto (Moreno, 2022).

No fue sino hasta el 31 de diciembre de 2019, luego de centenares de muertes, que las autoridades sanitarias de China reportaron a la Organización Mundial de la Salud la presencia de un nuevo coronavirus y, solo un mes después, el 30 de enero de 2020, dicho organismo declarararía un estado de emergencia sanitaria de preocupación internacional pues se reconocía la existencia de 7 818 casos distribuidos en al menos 18 países, y para el 11 de marzo del mismo año, se le reconocía como pandemia, pues la presencia de la enfermedad se había extendido a 190 países en todos los continentes, alcanzando los 21 millones de infectados y más de 800 mil muertes (Pérez, Gómez y Dieguez, 2020; Enríquez y Sáenz, 2021). A partir de entonces, *“toda la humanidad sería susceptible de contraer el nuevo coronavirus”* (Moreno, 2022, sección La tormenta perfecta, párr. 8).

---

Si bien la presencia de los síntomas mencionadas era ya una alerta suficiente para iniciar las acciones correspondientes y salvaguardar la vida de las personas, el reto mayor que enfrentaría la humanidad sería identificar la enfermedad ante la ausencia de síntomas, pues pronto se descubrió que había enfermos asintomáticos, situación que aunada a la facilidad para trasladarnos a cualquier lugar en lapsos muy breves de tiempo, contribuyó a la propagación acelerada del virus (Pérez, Gómez y Dieguez, 2020; Moreno, 2022; Ximénez, 2022).

Al darse cuenta de la gravedad de la situación, las autoridades sanitarias emitieron las primeras sugerencias para las y los trabajadores del área de salud y para la población en general. Para los primeros, se recomendó utilización de equipamiento especial consistente en batas impermeables, botas, guantes, gorros, googles y cubrebocas de tipo N95; en algunos casos, por instrucción institucional o por decisión propia, las y los trabajadores optaron por un hospedaje alternativo para evitar ir a sus hogares y poner en riesgo a sus familias. Para la población en general, la sugerencia fue el uso de mascarillas, buenas prácticas de higiene como lavado frecuente de manos, uso de gel antibacterial, así como evitar aglomeraciones sociales y, en caso de estar en situación de riesgo por contacto directo, aislarse. El propósito era claro: frenar los contagios para evitar la saturación y el consecuente colapso de hospitales y clínicas.

Al percatarse de la insuficiencia de estas medidas, algunos gobiernos optaron por el cierre de fronteras, pero algunos otros que estaban más preocupados para evitar una catástrofe económica y financiera, haciendo caso omiso a las recomendaciones de los especialistas, que veían en el SARS-CoV2 una amenaza de salud pública, para procurar la salud de sus finanzas (Castañeda y Ramos, 2020; González, 2021; Enríquez y Sáenz, 2021; Moreno, 2022; Ximénez, 2022) tardíamente implementaron otras medidas como el confinamiento sanitario o aislamiento social obligatorio, que implicaría el cese de actividades presenciales no esenciales mientras no se tuvieran vacunas contra la enfermedad.

En México, por ejemplo, pese a que desde el 27 de febrero de 2020 se tuvo noticia del primer enfermo de COVID-19 identificado, y que desde el 11 de marzo de ese mismo año la OMS declaró a la enfermedad como pandemia, es hasta el 31 de marzo que en el Diario Oficial de la Federación se declara como “*emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia<sup>10</sup> de enfermedad generada por*

---

<sup>10</sup> Nos resulta muy llamativo que para el momento de la publicación de este acuerdo, las autoridades del Estado Mexicano continúen refiriéndose a la contingencia sanitaria como una *emergencia sanitaria y epidemia* a una situación tan grave como la que se estaba viviendo en todas las regiones del mundo, y más cuando el Acuerdo 02/03/20 del DOF publicado hasta el 16 de marzo de 2020, se

*el SARS-CoV2*” (DOF, 31/03/2020), estableciendo las “*acciones para mitigar la dispersión y transmisión del virus, disminuir la carga de la enfermedad, sus complicaciones y la muerte por COVID-19 en la población residente en el territorio nacional*” (Ibídem. El llamado en la cita es nuestro). Entre las medidas propuestas para tal efecto destacan “*el resguardo domiciliario voluntario y la suspensión inmediata de actividades no esenciales<sup>11</sup>*” (Ibídem) y como estrategia adicional para no paralizar totalmente las actividades productivas y disminuir los efectos negativos de la pandemia, sectores como el empresarial y el educativo, optaron por la implementación del teletrabajo o trabajo a distancia, hasta que se lograra si no erradicar al menos mitigar la pandemia, y eso solo sería posible mediante dos vías: con la vacunación y la llamada inmunidad de rebaño.

Así mismo la campaña de vacunación inició hasta enero de 2021, justo cuando los estragos de la pandemia eran desbordantes. Se contempló únicamente al personal de salud de primera línea de instituciones públicas; el resto de la población tenía que esperar su turno, o bien, si contaba con los recursos podría viajar al extranjero para vacunarse, lo que una vez más evidenció la gran desigualdad económica y social de la población mexicana. La estrategia errónea del gobierno mexicano en el manejo de la pandemia provocó que para diciembre de

---

decretaba ya la suspensión de clases en todos los niveles educativos. Encontramos aquí una incongruencia pues en aras de mantener a flote las actividades productivas y económicas, se tomaron decisiones erráticas y tardías que derivaron en millones de muertes y una afectación económica y social cuyas consecuencias son aun incalculables.

<sup>11</sup> Las autoridades sanitarias reconocieron como actividades esenciales: a) todas aquellas del campo de la salud necesarias para atender la contingencia sanitarias, incluyendo la manufactura de equipamiento e insumos médicos y las de abastecimiento y distribución de fármacos; b) las actividades fundamentales de la economía como servicios de recaudación de impuestos, financieros, las del sector energético, industrial, distribución de servicios como agua potable, telecomunicaciones y logística (aeropuertos, ferrocarriles y puertos marítimos, así como las relativas a la producción, distribución y comercialización de alimentos); c) las relacionadas con la seguridad pública y protección ciudadana, y procuración e impartición de justicia; y d) los programas sociales del gobierno, siendo estas últimas un elemento esencialmente político para la llamada 4ta. Transformación (4T) impulsada por Andrés Manuel López Obrador.

2020, México ocupara el primer lugar en cuanto a muertes de profesionales de la salud (Ximénez-Fyvie, 2022).

Fue hasta abril de 2021 cuando se anunció el inicio de la vacunación para adultos mayores, y para mayo de ese mismo año, como regalo por el día del maestro<sup>12</sup>, se vacunaría al personal que laboraba en escuelas, incluidos docentes y personal administrativo y de apoyo, pues el retorno a actividades presenciales no podía retrasarse más. Para mayo de 2021 se aplicaría una dosis única del biológico CanSino a los trabajadores de la educación, sin tener evidencia científica contundente sobre su efectividad.

Si bien, aunque tardía la vacunación del personal docente, administrativo y de apoyo escolar fue un acierto, lo paradójico fue que la vacunación para niños y jóvenes, cuyos rangos de edad van de los 5 a los 17 años no estaba aún contemplada, ¿cómo podía entonces pensarse en el retorno obligatorio a clases presenciales? La vacunación para personas mayores de 18 años inició hasta septiembre de 2021; para menores de 12 a 17 años, en noviembre de 2021, y solo hasta marzo de 2022, cuando incluso ya habían regresado a clases presenciales, inició la vacunación de niños de 5 a 12 años.

### **2.3.3 ¿Teletrabajo o trabajo desde casa? Agudización de la precariedad del trabajo docente durante la pandemia por COVID-19**

Hemos señalado que los efectos devastadores de la más reciente pandemia por COVID-19, no pueden reducirse exclusivamente a la crisis sanitaria que ha provocado la muerte de millones de personas en el mundo, sino que habrán de señalarse también las transformaciones en el mundo del trabajo y en la interacción social que muy probablemente sean el inicio de nuevas crisis económicas y sociales que enfrentaremos en los próximos años. Sin duda alguna, la aparición del SARS-

---

<sup>12</sup> Lo cierto es que en el mes de junio de ese mismo año en algunos estados de la república habría elecciones, y este sector de la población representaba votos electorales (Ximénez-Fyvie, 2022).

CoV2 ha marcado un parteaguas en la organización del mundo y en la historia de la humanidad.

En cuanto a las transformaciones laborales consideramos pertinente señalar que estas no se gestan de la noche a la mañana, lo que nos lleva a concebirlas como parte de un proceso dinámico atravesado por múltiples factores y contingencias sociales cuyo impacto se extiende a todos los ámbitos de la vida.

Entre 1973 y 1974, a raíz del embargo petrolero a Estado Unidos por parte de Arabia Saudita<sup>13</sup>, la economía mundial experimentó una desaceleración provocada por el incremento en los precios del petróleo y sus derivados. Las implicaciones políticas de esta situación, caracterizadas por la desigualdad social generadora de “*pobreza, epidemias, hambre y analfabetismo* [siendo estas las más grandes amenazas] *para la estabilidad de los gobiernos*” (Thant, 1961, citado en Molina, 1984, p. 78), trazarían el rumbo de la historia de las sociedades posmodernas.

El creciente desarrollo de las llamadas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) representó una excelente posibilidad para contrarrestar la crisis petrolera de los años 70. En Estados Unidos con la idea de “*llevar el trabajo al trabajador en lugar del trabajador al trabajo*” (Gallusser, 2005, p. 3) se implementó el teletrabajo como modalidad para disminuir los desplazamientos y el uso del transporte sin que por ello se vieran interrumpidas las actividades productivas y económicas.

No obstante, a pesar de que las TIC se convirtieron en una herramienta esencial en la cotidianidad laboral de las y los trabajadores, propiciando importantes cambios en la organización del mundo del trabajo y de la sociedad en general, y de

---

<sup>13</sup> En octubre de 1973 Arabia Saudita prohibió el abastecimiento de petróleo a Estados Unidos y otros países *enemigos* como estrategia de presión para que las fuerzas armadas norteamericanas desalojaran los territorios ocupados desde 1967 durante la llamada *Guerra de los Seis Días* (del 5 al 10 de junio de 1967) entre Israel y el bloque conformado por Egipto, Siria y Jordania. Esta prohibición se levantó hasta marzo de 1974, con el compromiso del Gobierno de Estados Unidos de liberar los territorios ocupados (Molina, 1984; Maffeo, 2003; Pérez y et al., 2015).



que el teletrabajo fue aceptado jubilosamente en muchos sectores productivos, este no ha logrado instalarse como forma hegemónica laboral, aun cuando se le ha impulsado fuertemente cuando se presentan contingencias extraordinarias que ponen en riesgo la estabilidad laboral y económica de una región o del mundo, como fue en el caso de la reciente pandemia por COVID-19<sup>14</sup>.

Investigadores como Gallusser (2005), Roncal (2021) y Gentilin (2022), entre otros, reconocen a Jack Nilles (1975) como el primero en acuñar el término *teletrabajo* para referirse a la modalidad del trabajo que, en el contexto de la crisis petrolera, los trabajadores realizaron desde sus hogares, haciendo uso de las TIC.

La crisis petrolera se superó al cabo de algunos años, pero el teletrabajo fue extendiéndose en todo el mundo por las grandes ventajas que representaba, como la posibilidad de reducir costos en combustible, abastecimiento de insumos y mantenimiento de las instalaciones laborales, aumentar la productividad al reducir tiempos muertos, la posibilidad de que el trabajador pueda conciliar su vida laboral con la personal y familiar, e incluso, mejorar la calidad del ambiente.

Más allá de estas ventajas, el teletrabajo trajo consigo también desventajas, principalmente para el trabajador pues sus condiciones laborales tienden a precarizarse aún más al asumir los costos que implica el trabajar desde su domicilio, por la extensión e intensificación de las jornadas labores y la sobrecarga de trabajo de manera predominante mas no exclusiva para la mujeres, lo que contribuye al deterioro de su calidad de vida, provocando incluso, en algunos casos, diversas

---

<sup>14</sup> Al respecto, Gallusser (2005) destaca varios eventos que impulsaron la presencia del teletrabajo, entre ellos el terremoto ocurrido en 1994 en Los Ángeles; la declaración en 1970 de la Ley del Aire Libre (Clean Air Act), los atentados del 11 de septiembre de 2001 al World Trade Center en Nueva York. Así mismo, al tiempo que escribimos la presente Tesis, en la Ciudad de Querétaro, desde agosto de 2022, se están realizando obras de reestructuración de las principales vialidades, ocasionando incrementos en tiempos de traslados, por lo que diversas empresas, para evitar un nuevo colapso en las actividades productivas, han optado por una modalidad laboral híbrida, que implica la rotación entre el trabajo presencial y el teletrabajo. En el caso del sector educativo, las autoridades correspondientes no han declarado como necesario un *retorno a clases virtuales*, salvo algunas instituciones de educación superior que han optado incluir en su oferta educativa la opción de educación a distancia.

problemáticas de salud, tanto físicas como mentales y psíquicas, que no pueden ya considerarse únicamente como problemáticas personales derivadas de la imposibilidad de adaptarse al entorno y exigencias laborales (Gallusser, 2005; Sierra, Escobar y Merlo, 2014). En la Tabla 2, presentamos de manera sucinta las ventajas y desventajas del teletrabajo.

**Tabla 2.** Ventajas y desventajas del teletrabajo

<b>Ventajas para el empleador</b>	<b>Desventajas para el trabajador</b>
Reducción de desplazamientos y flujo vehicular y mejoramiento de las condiciones ambientales.	Disminución de los costos de combustible y de traslado.
Disminución de costos de abastecimiento de insumos y mantenimiento de las instalaciones de los centros de trabajo.	Dichos costos se trasladan al bolsillo de los trabajadores, quienes, en la mayoría de los casos, con sus propios recursos deben procurarse los insumos necesarios para realizar su labor.
Optimización y aprovechamiento de las jornadas laborales y eliminación de tiempos muertos.	Al realizar la jornada laboral en el ámbito privado, se genera una sobrecarga laboral y la jornada laboral se extiende indefinidamente, pues se produce un borramiento de las fronteras entre lo público y lo privado e íntimo, y se diluye la separación entre el tiempo laboral y el tiempo destinado para la vida personal y familiar, pues el trabajador está siempre disponible.
Conciliación entre la vida laboral con la personal y familiar.	En el caso de las mujeres, se presenta el fenómeno de la doble o triple carga laboral, al tener que cubrir simultáneamente tareas relativas a los quehaceres domésticos y el cuidado de la familia.

Fuente: Elaboración propia

Poco a poco fueron apareciendo distintas nominaciones que daban cuenta de la existencia diferentes tipos de teletrabajo<sup>15</sup>, caracterizados principalmente por dos

<sup>15</sup> Entre las más conocidas tenemos las siguientes: teledesplazamiento, trabajo en línea, trabajo virtual, trabajo remoto, telecommuting, telework, trabajo a distancia, e-work, telenetworking,

rasgos claramente explicitados en la definición que la OIT (2016) ofrece, a saber la realización del trabajo, regida por una relación contractual, en un lugar distinto al señalado por el empleador como principal centro laboral y sin que las y los trabajadores mantengan contacto personal directo, y la utilización de dispositivos electrónicos y tecnologías de telecomunicación (p. 3).

Algunos autores, entre ellos Nicklin *et al* (2016, citado en OIT; 2016, pp. 5 – 6) y Gentilin (2022), proponen para el análisis del teletrabajo la consideración de elementos distintivos como el lugar donde se realiza el teletrabajo (desde casa o desde cualquier otro lugar que el trabajador elija, el tiempo que se invierte en su realización (parcial o completo, fijo o variable), el estatus y autonomía del teletrabajador, los medios y herramientas utilizados (teléfono, computadoras y software especializado) y la propia organización del trabajo. Así mismo, autores como Alonso-Fabregat y Cifre-Gallego (2002), señalan que los ahora llamados *teletrabajadores* deben contar idealmente con los siguientes rasgos que les permitan tener un buen desempeño laboral

- Contar habilidades de autodisciplina y autocontrol para realizar una buena planificación.
- Poseer habilidades y conocimientos tecnológicos, incluso más allá de los indispensables para la realización de su labor.
- Tener alta capacidad adaptativa que les permita aprehender los vertiginosos cambios tecnológicos.
- Mantener aptitud para trabajar con poco o nulo contacto social y sin retroalimentación de los compañeros.
- Ser disciplinado en cuanto al control de su salud, tanto física como mental (p.57).

---

teletrabajo móvil, hombre office, trabajo a domicilio, trabajo desde casa o simplemente teletrabajo. Aunque estos términos suelen usarse como sinónimos, diversos autores coinciden en que existen diferencias significativas entre ellos (Gallusser, 2005; OIT, 2016, 2020; Roncal, 2021, Gentilin, 2022).

Si bien este listado contribuye al establecimiento de un perfil del teletrabajador, las la modulación de los rasgos arriba enlistados dependerá en gran medida de las situaciones contextuales, las historias de vida y características personales de cada individuo, siendo estas diferencias las que podrían propiciar o no la adaptación al teletrabajo, así como la posible aparición o no de afectaciones a la salud de las y los trabajadores.

Por mencionar un ejemplo de esto, entre los testimonios de las y los docentes entrevistados, encontramos que algunos docentes varones, mencionaron que trabajar desde casa les permitió, después de algunos meses, aprender a organizarse y llevar un mejor manejo del tiempo para tener una buena alimentación y hacer ejercicio, otros en cambio, principalmente mujeres, dijeron que su vida familiar se vio afectada pues al no haber una delimitación de su jornada laboral, debían atender simultáneamente quehaceres domésticos y satisfacer las necesidades de cuidado de la familia, lo cual a largo plazo provocó en ellas algunos trastornos de adaptación con reacciones de ansiedad, depresión o ambas<sup>16</sup>.

Para los fines de la presente investigación, nos interesa destacar que de manera emergente y apremiante durante la pandemia por COVID-19 el personal docente de secundaria se vio precisado a incorporarse a la modalidad del teletrabajo de manera súbita, sin que el profesorado estuviera preparado ni capacitado para ello y utilizando sus propios dispositivos y recursos personales tuvo que *aprender-haciendo* sobre la infinidad de plataformas virtuales y aplicaciones que el mercado cibernético ofrece para *facilitar* su labor docente, pues sin saberlo la llamada cuarentena emergente se extendería desde marzo de 2020 hasta enero de 2022, convirtiéndose la virtualidad en su espacio laboral durante casi dos ciclos escolares.

---

<sup>16</sup> Ya desde 2021, diversas investigaciones advertían que existía una mayor prevalencia de trastornos mentales en mujeres que en hombres, destacando el género como “*uno de los principales factores de riesgo para sufrir ansiedad y depresión*” (INFOCOP, 25 de marzo de 2021; ONU, 2 de marzo de 2022). Si bien en esta investigación no es nuestro objetivo profundizar en el impacto subjetivo que tuvo en cada género el teletrabajo, este hallazgo nos parece muy relevante, pues nos permite visualizar las diferencias y desigualdades que existen en el mundo del trabajo en función del género y, la necesidad de impulsar futuras investigaciones en torno a esta temática.

Con esta transmutación repentina, las tareas sustanciales inherentes a las funciones de las y los docentes no sufrieron modificación alguna, pues aunque dejaron de tener contacto personal directo con las y los estudiantes, madres y padres de familia, compañeras y compañeros de trabajo y autoridades escolares, las y los docentes tuvieron que hacer uso de sus propios dispositivos de telecomunicación para mantener la comunicación con ellos y cumplir con su labor y dar respuesta a las nuevas exigencias que la situación pandémica les imponía, a saber, dar contención y ser soporte de las necesidades socioemocionales del estudiantado y, en algunos casos hasta de madres y padres de familia.

Estas nuevas exigencias pronto se convirtieron en una necesidad apremiante, mas no sustituyeron las funciones de enseñanza, administrativas y burocráticas que venían desempeñando desde tiempo atrás, como son la elaboración y entrega de planeaciones didácticas, así como tampoco cesaron las prácticas de supervisión por parte de las autoridades escolares, quienes continuaron manteniendo el control de los procesos del trabajo docente.

Dicho de otra manera, con la pandemia por COVID-19 el trabajo docente cambió en su forma mas no en su esencia, pues de acuerdo con Finquelievich (1998), el hogar volvió a ser el centro de la producción, gestión y reproducción, como lo fue durante la Edad Media, con la diferencia de que ahora, en pleno siglo XXI, las y los trabajadores distribuyen el producto de su trabajo a través de la supercarretera digital, por lo que consideramos pertinente, en el caso del trabajo docente durante el confinamiento sanitario, concebir el término *teletrabajo* en su acepción de *trabajo desde casa o en el domicilio*, debido a que cambió el espacio laboral y, con ello, los efectos de la precarización de las condiciones laborales se agudizaron provocando un impacto de magnitud considerable en la salud y bienestar de las y los docentes.

Desde los primeros meses de la pandemia por COVID-19 diversas investigaciones y publicaciones comenzaron a visualizar los primeros efectos del confinamiento sanitario sobre la salud mental, advirtiendo que el mundo enfrentaba una crisis de salud mental que podría convertirse en una nueva pandemia,

destacando al aislamiento social, el estrés provocado por la incertidumbre laboral y económica, así como el propio temor al contagio y la muerte como factores de riesgo para la aparición de trastornos de ansiedad y depresivos (López, 2020; INFOCOP, 2021; OPS, 2021).

Por su parte, la OCDE, haciendo referencia a los efectos de la pandemia, señala que tanto la organización de trabajo como la manera en que las y los trabajadores resignifican sus experiencias laborales sufrieron cambios radicales; y destaca también la relación entre la proliferación acelerada del teletrabajo y el aumento de problemas de salud mental en las y los teletrabajadores, quienes además de tener jornadas laborales extendidas, se sobreexponen a encuentros virtuales que les provocan entre otras cosas, fatiga, alteraciones en la calidad del sueño y estrés, siendo estos la antesala de afectaciones en la salud mental que pueden llegar a ser incapacitantes y altamente costosas para el sistema de salud (OECD, 2021).

Según informes de la OMS y la OIT *“se estima que cada año se pierden 12000 millones de días de trabajo debido a la depresión y a la ansiedad, lo que cuesta a la economía mundial casi un billón de dólares”* (OMS, 28 de septiembre de 2022), sin contar la presencia de otras enfermedades crónico degenerativas como la diabetes, la hipertensión y la obesidad.

Por su parte, señalando la pérdida de productividad y los costos económicos que conllevan los trastornos mentales para los sistemas de salud y para la sociedad en general la OMS en su Informe mundial sobre salud mental (2022) menciona que

Entre sus numerosas repercusiones, la pandemia de COVID-19 ha generado una crisis mundial de salud mental, alimentando el estrés a corto y largo plazo, y socavando la salud mental de millones de personas. Por ejemplo, se calcula que el aumento de los trastornos de ansiedad y depresión ha sido de más del 25% durante el primer año de la pandemia, sumándose a los casi 1000 millones de personas que ya sufren algún trastorno de salud mental (OMS, 2022, pp. v y 2).

Como podemos observar, existe una relación muy estrecha entre salud y trabajo, misma que impacta en el ámbito económico y social de nuestras vidas, por lo que, como bien refiere el director general de la OMS, Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, no solo es necesario sino urgente, que los gobiernos de todas las naciones destinen recursos para el fortalecimiento de la investigación y la atención de la salud mental para evitar afectaciones mayores en la población, pues coincidimos en que “*la información que tenemos ahora sobre el impacto de la COVID-19 en la salud mental del mundo es solo la punta del iceberg*” (Ghebreyesus, 2022, citado en Noticias ONU el 2 de marzo de 2022; OMS, 2 de marzo de 2022).

Así pues, la proliferación del SARS-CoV2 no solo causó estragos en las economías mundiales, sino que evidenció el abandono de los sistemas de salud por parte de los gobiernos y particularmente visibilizó las problemáticas de salud mental que desde hace ya varias décadas asolaban a la humanidad, y que la pandemia por COVID-19 colocó como impostergables.

La consecuencia del confinamiento sanitario obligatorio fue el incremento desmedido de problemas de salud mental como trastornos de ansiedad y depresión, lo que bastó para que los especialistas advirtieran sobre la presencia de una nueva pandemia de trastornos mentales, y no porque antes de la pandemia no existieran, sino porque ahora estos se comenzaron a visibilizarse y a nombrarse quizás más como un fenómeno social que de salud pública.

Sin embargo, el supuesto reconocimiento de los problemas de salud mental no es del todo halagüeño, pues la manera en que las cosas son nombradas determina también la forma en que se conciben, corriendo el riesgo de normalizarlas y trivializarlas para nuevamente ocultarlas y para tal efecto, se echa mano de dispositivos de control social como la *patologización* y la *medicalización*.

Las modalidades discursivas de la *patologización* y de la *medicalización* comenzaron a difundirse en los albores del siglo XIX y bajo el predominio hegemónico de la ciencia médica que promueve el saber sobre el manejo de los cuerpos y las almas, mediante estos mecanismos se pretende interpretar y describir

todos los aspectos inherentes a la naturaleza humana y los acontecimientos de la vida cotidiana, e ignorando sus determinantes políticas o socioeconómicas, se les aborda mediante intervenciones médicas como si se trataran de problemáticas meramente neurobiológicas o psicológicas y emocionales, tendencia que acentúa la hipótesis sobre el origen individual del malestar. (Esperanza, 2011; Affonso-Moysés, Collares y Untoiglich, 2013; Braunstein, 2013; Carmona y García-Valdecasas, 2017; Purser, 2021)<sup>17</sup>.

Así pues desde la óptica del supuesto hegemónico de *la salud mental* que “*no es otra cosa que el adormecimiento, bajo receta médica o indicación psicoterapéutica*” (Carmona y García-Valdecasas, 2017, p. 283), uno de los imperativos del sistema de salud mexicano es el de proporcionar, a partir de diagnósticos tempranos, *terapias de rehabilitación y orientación* que permitan a la población enferma ser altamente productiva y, por ende, acceder a la felicidad

---

<sup>17</sup> Desde una perspectiva higienista a la que solo le interesa eliminar la enfermedad mental con el menor costo económico y de la manera más rápida posible para que el paciente se reinserte a la vida productiva, la lógica de intervención del sistema de salud público en México se rige por el imperativo del establecimiento temprano y rápido de diagnósticos, pues ello supone una intervención terapéutica temprana y rápida, ya sea farmacológica o psicoterapéutica. En lo que se refiere a los servicios psicológicos, el tiempo promedio de atención por consulta es de aproximadamente 30 minutos, durante los cuales el profesional debe, de manera oportuna y eficiente, establecer un diagnóstico conforme a la Clasificación Internacional de Enfermedades vigente mediante la aplicación de escalas de evaluación estandarizadas (proporcionadas por empresas farmacéuticas) y, acto seguido, mediante técnicas de psicoeducación explicarle al enfermo su padecimiento y darle una serie de indicaciones que van desde técnicas de introspección, meditación, respiración, relajación, yoga, dieta nutricional, higiene del sueño, hábitos para moldear la conducta o, incluso recomendarle actividades deportivas y de integración social para que pronto desaparezca la depresión, los trastornos de ansiedad y de conducta, bajo la óptica del “hágalo usted mismo” y olvidando que cuanto más se vea a “*la vida humana en estos términos mecanicistas, más probable es que los estados depresivos [o cualquier otro trastorno] se ramifiquen.*” (Leader, 2015, p. 10). Sin duda alguna, con este abordaje psicológico lo que se genera es la obturación del sufrimiento que propicia la aniquilación de los sujetos, convirtiendo al paciente en un consumidor, no solo de un medicamento sino de infinidad de prácticas psi que solo aportan una mejoría aparente y superficial que encubre momentáneamente el sufrimiento y malestar subjetivo, para luego desencadenar complicaciones mayores. De esta manera, como señala Purser (2021), “*el poder disciplinario neoliberal se introduce en la psique de la gente*” (Cap. 2 Mindfulness neoliberal, Apdo. Una tecnología del yo, párr. 4), y convierte a las personas en individuos libres y capaces de autogobernarse.



(Leader, 2015) que el mercado ofrece mediante el consumo. Así pues la patologización y la medicalización, y por ende, la psiquiatrización y psicologización del malestar se constituyen con poderosos mecanismos de control social al servicio del sistema neoliberal, ordenando la sumisión de los sujetos “*en nombre de los valores sacrosantos: la salud, la larga vida, la ciencia y [la productividad]*” (Braunstein, 2013, p.36), convirtiéndolos en individuos resilientes, competitivos y capaces de cumplir con las expectativas del sistema neoliberal.

En resumen, como propone Sanz (2021), podemos pensar el modelo ideológico de la salud mental como un dispositivo de control social que

- 1) tiende a delinear los contornos de la enfermedad con la cuña del saber científico y a divulgar el conocimiento obtenido entre el público;
- 2) promueve la sensación de que todo padecimiento, aun cuando es imposible obviar su gravedad, es teóricamente curable;
- 3) establece la perentoria necesidad de normalizar la enfermedad, ya sea banalizándola o volviéndola [objeto de estudio de la ciencia médica] (Sanz, 2021, p. 42).

Consideramos que además de despersonalizar la experiencia singular del malestar y el sufrimiento, este modelo ideológico propicia la aparición de individuos aletargados, aturdidos e imposibilitados para llevar a cabo acciones políticas que transformen la realidad social, pues son esos individuos autorregulados, aislados y encerrados en sus propios mundos, los que mejor se ajustan a las estructuras y fines del programa neoliberal. Es ahora en la esfera personal y privada donde cada individuo debe gestionar sus emociones y encontrar las herramientas que le permitan acceder al bienestar y felicidad, y de esta manera, el Estado queda eximido de toda responsabilidad, tanto de la génesis real del problema como de la solución del mismo.

Con el aislamiento social obligatorio por la COVID-19 y la imposición del trabajo desde casa, las acciones políticas de los colectivos docentes se vieron reducidas, por no decir que eliminadas, pues el mandato de sostener un fallido sistema educativo, los sometió a una lógica laboral avasalladora que exigía la inversión de un esfuerzo adicional, cuyos costes fueron un mayor detrimento de sus condiciones laborales ya de por sí precarizadas y el incremento del malestar docente, que no en pocos casos, propició el desarrollo de sufrimiento y la aparición de afecciones cuya origen puede ubicarse en nudos sociopsíquicos en los que se entrecruzan factores políticos, sociales y psíquicos.

#### **2.4 La condición de salud mental como prioridad mundial en los objetivos del desarrollo sostenible**

Con la llegada del nuevo milenio, el impacto de las políticas neoliberales y la globalización se generaron cambios sustanciales en la humanidad que trastocaron de manera muy significativa las formas de ser y de estar en el mundo, provocando con ello la transformación de las sociedades disciplinarias en sociedades de rendimiento a partir de la aceleración en la capacidad de producción y la pretendida homogenización de los sujetos.

Las sociedades del siglo XXI se rigen bajo el imperativo de maximizar el rendimiento, para lo que se impone a los sujetos la obligación de concluir exitosamente todos los proyectos y alcanzar la tan anhelada felicidad. No obstante, para el cumplimiento cabal de tales preceptos es necesario que la cotidianidad de los individuos esté marcada por una actividad imparable promovida por una infinidad de estímulos que difícilmente pueden ser procesados y asimilados en su totalidad. De tal manera que la sociedad actual, aparentemente libre, se encuentra cautiva de sus propios esquemas y exigencias, y se vuelca hacia sí misma, dando origen a la aparición de individuos automatizados, cansados, fracasados y enfermos.

Ya desde 2001, la Organización Mundial de la Salud señalaba a la depresión grave como la principal causa de discapacidad a nivel mundial, y como la cuarta de las diez principales de la carga de morbilidad. Se auguraba también que en un plazo de veinte años, la depresión se convertiría en la segunda causa de discapacidad laboral.

En agosto de 2003, los resultados de *la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México* mostraron que alrededor de 6 de cada 20 mexicanos presentaron trastornos psiquiátricos alguna vez en su vida, siendo los más frecuentes los trastornos de ansiedad (14.3%), los trastornos por el uso de sustancias (9.2%) y los trastornos afectivos (9.1%) (Medina Mora et al, 2003). Con base en estas cifras y por recomendación de la OMS se establecieron en México políticas en cuestión de salud mental encaminadas a la atención y prevención de trastornos mentales y del comportamiento.

Para el 2015 se tenían contabilizados 300 millones de personas con depresión, y la misma cifra se atribuye a personas que padecen algún tipo de trastorno de ansiedad (Hornstein, 2006). Aunque clínicamente ambos trastornos pueden diferenciarse, es muy frecuente que se conjuguen en el llamado trastorno mixto ansioso depresivo. También en este mismo año, México se sumó como miembro de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) a la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, comprometiéndose a

garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos; considerando la inclusión de la salud mental, [teniendo] como metas [la reducción de] la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante la prevención, el tratamiento y la promoción de la salud mental y el bienestar. (Secretaría de Salud, 2022, pp. 11, 20).

No obstante a pesar de estas recomendaciones de la OMS y de los compromisos contraídos con la OPS, en 2017 esta última instancia informó que entre los años

2005 y 2013, se observó un incremento del 18.4% de personas con depresión, correspondiente a un total de 322 millones. Tan solo en México se hablaba de 4,936 casos correspondientes al 4.2% de la población; para mayo de 2017, se confirmó que al menos 9% de la población mexicana padecía depresión, a pesar de la puesta en marcha del *Plan Nacional de Salud Mental y del Programa de Acción Específico en Salud Mental 2013-2018* (OPS, 2017).

Solo un año después, en 2018, la OPS señalaba que los problemas mentales y del comportamiento se concebían ya como una prioridad mundial, ubicándolos como una de las causas más importantes de discapacidad y mortalidad y una considerable cifra de años perdidos por discapacidad y años de vida ajustados en función de la discapacidad. En los resultados se destacó a los trastornos depresivos y a los trastornos de ansiedad como la primera y segunda causa de discapacidad respectivamente (OPS, 2018).

Si bien los datos sobre epidemiología psiquiátrica son imprecisos<sup>18</sup> el incremento en las cifras de personas con algún tipo de trastorno mental no deja de ser alarmante e interpelarnos a los especialistas del área de la salud: si hoy más que nunca los gobiernos reconocen la importancia del cuidado y la atención de la salud mental, ¿cómo es que las sociedades contemporáneas enfrentan lo que muchos llaman “una epidemia de enfermedades mentales”? En lo que sigue intentaremos construir una posible respuesta a esta interrogante.

Para el periodo comprendido entre 2013-2020, en México se contaba con 86 unidades médicas, de las cuales el 59.3%(51) estaban distribuidas en el primer nivel de atención, mientras que el 40.7%(35) se focalizaban en el segundo y tercer nivel.

En cuanto a su distribución geográfica de las unidades médicas, se destaca que éstas se encuentran localizadas únicamente en 24 entidades federativas. Entre los estados que no cuentan con hospitales especializados están Colima, Guerrero,

---

<sup>18</sup> Ya sea porque no todas las personas afectadas acuden a consulta debido a la estigmatización social que este tipo de padecimientos conlleva, o bien, por lo complejo y difícil que es para los especialistas establecer un diagnóstico oportuno y certero.

Morelos, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo y Tlaxcala. (Auditoria Superior de la Federación, 2022, pp. 67-69).

Ante esta realidad, en el *Plan de Acción Integral sobre Salud Mental 2020-2024*, la Secretaría de Salud se planteó como retos la centralización de la atención de la salud mental en un nivel primario y secundario, y la creación de programas eficientes que contemplen la hospitalización para pacientes psiquiátricos en unidades de segundo nivel.

Solo aquellos problemas de salud mental calificados como graves o agudos, son atendidos en instituciones de salud pública de tercer nivel, mientras que los leves son atendidos en clínicas de primer nivel, muchas veces pasando desapercibidos o siendo confundidos con síntomas de otras comorbilidades. En algunos casos, algunas y algunos pacientes con síntomas de ansiedad o depresión, son canalizados a servicios de segundo nivel, no obstante, dada la demanda de atención las citas son escasas y espaciadas<sup>19</sup>, por lo que solo quienes cuentan con

---

<sup>19</sup> Entre 2015 y 2017, tuve la experiencia de laborar como psicóloga clínica interina en el Hospital General del ISSSTE, Delegación Querétaro, que al ser de segundo nivel, recibía a pacientes con diagnósticos que requerían atención especializada, provenientes de todo el estado de Querétaro y de algunas regiones colindantes con el estado de Guanajuato e Hidalgo. La alta demanda de atención en el servicio de Psicología ocasionaba que el intervalo entre las citas otorgadas a cada paciente oscilara entre dos y tres meses. Bajo una perspectiva de higiene mental fundamentada en un enfoque cognitivo-conductual, entre los imperativos del sistema de salud pública está el de establecer diagnósticos tempranos que permitan la intervención clínica rápida y eficiente para que las y los pacientes puedan reintegrarse a la vida productiva. La duración promedio de cada consulta era de 30 minutos en el servicio de Psicología, tiempo en el que el especialista en turno debía realizar una entrevista para recabar información en torno al motivo de consulta, aplicar escalas de medición estandarizadas para diagnosticar y valorar el padecimiento de las y los pacientes y su gravedad y, en consecuencia, determinar el tratamiento consistente básicamente en orientaciones psicoeducativas que le devolvían a las y los usuarios del servicio la responsabilidad del cuidado de su salud: *“usted debe de cuidar su alimentación, implementar medidas para la higiene del sueño, realizar alguna actividad física como natación o yoga, aprender técnicas de respiración y relajación, e integrarse a alguna actividad de integración y recreación”*. En algunos casos, ante el fracaso de tal tratamiento, que dicho sea de paso era el mismo todas y todos, las y los pacientes eran canalizados al servicio de Psiquiatría, donde ante la falta de médicos especialistas (en ese momento solo había un Psiquiatra en el hospital), el intervalo de las citas era de 6 meses o más, por lo que para dar continuidad al tratamiento, se les remitía nuevamente al servicio de Psicología para paliar su malestar subjetivo.

los recursos económicos suficientes dan continuidad a sus tratamientos en el sector privado, haciéndose más amplia la brecha de desigualdad y acceso universal a los servicios de salud.

En 2022 la Secretaría de Salud en México reconoció que debido a la limitación del presupuesto para salud, y en particular para la salud mental, no se contaba con los recursos económicos, humanos y de infraestructura para cumplir con los compromisos contraídos en la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*<sup>20</sup>, lo que ha impactado negativamente en las acciones específicas para

la prevención y promoción del autocuidado, la actuación en la comunidad, la capacitación del personal en salud mental y adicciones, la investigación y principalmente a acciones para disminuir el estigma<sup>21</sup>, la discriminación y el deterioro de las personas con problemas de salud mental (Secretaría de Salud, 2022, pp. 11-12).

Así, en lo inmediato una posible respuesta al cuestionamiento arriba planteado apuntaría al real desinterés de los gobiernos para implementar políticas y programas públicos para el cuidado y atención de la salud mental, así como para la prevención de padecimientos mentales en la población, esto debido a la escasez de recursos públicos destinados al área de la salud, como se evidenció en la más reciente

---

<sup>20</sup> Al respecto, la Secretaría de Salud informa que para la atención de la salud mental en México solo el 2% del presupuesto de salud está destinado a este rubro, de los cuales el 80% se invierte en gastos operativos de las instituciones psiquiátricas (Secretaría de Salud, 2022).

<sup>21</sup> Como medida para tal efecto, la Secretaría de Salud, acorde a las sugerencias de la OCDE propuso la sustitución de los términos *enfermedad mental* y *trastornos mentales* por *condición y problemas de salud mental* (Auditoría Superior de la Federación, 2022; Secretaría de Salud, 2022). Consideramos que el concepto *salud mental* es impreciso y riesgoso por las dificultades que conlleva el establecimiento de los límites entre lo sano y lo patológico, como extremos, y por el otro lado, la imposibilidad de pensar la salud y la enfermedad como un proceso en el que intervienen múltiples factores humanos: mente, cuerpo, alma y sociedad. Coincidimos con Sanz (2021) en considerar la vida como un acto siempre arraigado a las circunstancias de los sujetos, y que la enfermedad, incluso la mal llamada mental, es solo un “*salvoconducto*” (p.24) o una de las muchas formas que los sujetos tenemos “*para subsistir y garantizar*” (Ibídem) una manera singular de ser y habitar en la complejidad del mundo.

pandemia de COVID-19 que enfrentó la humanidad. Sin embargo, consideramos que el problema es aún más complejo y exige el reconocimiento de otros factores que son determinantes para comprender el fenómeno y que parecen estar invisibilizados en los discursos oficiales en materia de salud mental.

En lo que refiere a las políticas públicas referentes al cuidado y atención de la salud mental, encontramos que estos están sustentados en una ideología individualista que, haciendo a un lado situaciones contextuales y otros factores psicosociales, sostiene que los únicos responsables de enfermarse o curarse son los individuos, dada su incapacidad para adaptarse y afrontar las dificultades de la vida cotidiana.

La perspectiva individualista ignora que la condición de la enfermedad es fruto de condiciones estructurales, sociales y políticas que impactan en las subjetividades generando en los sujetos incertidumbre, “*desesperanza, cansancio, perdida de expectativas, estrés y preocupaciones*”, (Padilla y Carmona, 2020, Introducción. El malestar que seremos, párr. 10), de tal manera que el contexto no solo es un factor de primordial importancia como causa de la aparición de trastornos mentales, sino que además es parte del mismo problema (Ibídem, párr. 12). Entre los principales factores contextuales asociales a los problemas de salud mental se destacan

los cambios sociales, las condiciones de trabajo estresantes, la discriminación, la exclusión social, modos de vida poco saludables, riesgos de violencia, mala salud física, factores de personalidad y psicológicos, y factores genéticos o desequilibrios bioquímicos (Auditoría Superior de la Federación, 2022, pp. 16-17).

Es en la intersección de todos ellos, es decir en la frontera entre la salud y la enfermedad, donde se establecen los nudos sociopsíquicos que dan lugar a la aparición y desarrollo del malestar como “*una expresión del impacto sobre los*

*cuerpos y las vidas de dinámicas colectivas de organización social y económica*” (Padilla y Carmona, 2020, Secc. Café con lorazepam, párr. 6).

El reconocimiento de estos componentes contextuales posibilita el viraje de la perspectiva individualista del modelo médico hegemónico, para dar lugar a nuevos paradigmas en los que los factores de riesgo psicosocial al igual que los neurobiológicos, son determinantes esenciales para la aparición y desarrollo de los problemas de salud mental, y dan lugar al malestar que, como elemento articulador de la salud y la enfermedad, se constituye como “*expresión del impacto sobre los cuerpos y las dinámicas colectivas de organización social y económica*” (Padilla y Carmona, 2020, Secc. Café con lorazepam, párr. 6).

Así pues, las nuevas realidades sociales nos exigen un cambio en la manera de concebir y estudiar los padecimientos psíquicos, pues el argumento científico sobre la causalidad meramente neurobiológica o psicosocial de la enfermedad mental ya no es suficiente para comprenderla, sino que es preciso analizarlos en su intrincación con las experiencias subjetivas de los sujetos en todos y cada uno de los ámbitos de su cotidianidad, y desde este lugar promover la creación de programas de intervención que contemplen “*principios de interculturalidad, interdisciplinariedad, integralidad, intersectorialidad, perspectiva de género y participación social*” (Ley General de Salud, 2023, Art. 72 Bis, p. 28).

#### **2.4.1 La salud en el trabajo docente desde la perspectiva de los factores de riesgo psicosocial**

El interés por comprender el fenómeno de la salud en el trabajo ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad.

Autores como Álvarez (2006), Moreno (2011), Sandoval, Gómez, Fernández y Torres (2016) refieren que ya desde épocas primitivas, en las que predominaba el pensamiento mágico-religioso, existían supuestos para explicar y tratar las enfermedades y coinciden en señalar a las civilizaciones egipcia, mesopotámica,



griega y romana como las primeras en procurar condiciones de trabajo óptimas y en dictar leyes de protección para las y los trabajadores, reconociendo con ello la estrecha relación que existía entre el trabajo y la salud de los trabajadores. Así mismo, con la creación de hospitales y centros de beneficencia en la Edad Media, estos autores ubican el surgimiento de la salud pública, todavía impregnada del pensamiento religioso, a cargo del Estado.

No obstante, es entre los siglos XVI y XVIII, con el Renacimiento y la Ilustración, que debido "*los cambios teóricos, filosóficos, técnicos, económicos y políticos*" (Domènech (1991, p. 51), el paradigma religioso predominante hasta entonces para explicar los acontecimientos de la vida cotidiana es puesto en tela de juicio, y con los progresos en el ámbito de la anatomía y fisiología, comienza a configurarse el abordaje médico como saber hegemónico para explicar y tratar las enfermedades que aquejan a los seres humanos.

Otro hecho relevante que ocurre en este mismo contexto es el inicio de la Revolución Industrial como proceso que generó una transformación y reestructuración radical del mundo del trabajo y, con ello, importantes cambios en el sistema político, económico, técnico, social y cultural: surge la clase trabajadora o proletariado, agrupada por gremios caracterizados por saberes especializados, concentrados ahora en las fábricas de las ciudades, y se impulsa también la incorporación de las mujeres, niñas, niños y jóvenes al mercado laboral (Álvarez, 2006; Sandoval, Gómez, Fernández y Torres, 2016).

Estos acontecimientos cobran particular relevancia pues más allá del progreso que trajeron a todos los ámbitos de la vida de los seres humanos, ocasionaron también otras complicaciones cuyos efectos se vieron reflejados en la presencia de accidentes y enfermedades asociadas a determinados empleo y oficios, lo que desencadenó el surgimiento de los primeros movimientos obreros para exigir mejores condiciones laborales (Álvarez, 2006).

Ya desde 1633 Bernardino Rammazzini, considerado el padre de la medicina del trabajo, se había interesado en estudiar y describir los estilos de vida de las y

los trabajadores y las patologías asociadas a su actividad laboral, y no es sino hasta el siglo XIX que se comenzó a difundir el saber de la medicina del trabajo. En 1919, con la firma del Tratado de Versalles quedaron estipulados los principios fundamentales de la que posteriormente sería la Organización Internacional del Trabajo que tiene como finalidad la búsqueda y procuración de mejores condiciones laborales para las y los trabajadores y, con ello, impulsar la solidez económica y social de las naciones. En 1950, para contribuir a estos propósitos, se estableció el Comité Mixto OIT-OMS para

[garantizar] el bienestar, físico, mental y social de los trabajadores; [prevenir] las desviaciones de la salud, causadas por sus condiciones de trabajo; [proteger] a los trabajadores de riesgos que pueden resultar adversos para su salud; [construir] un ambiente adaptado a sus condiciones fisiológicas [que propicien] la adaptación del trabajo al hombre y de cada hombre a su trabajo (Álvarez, 2006, p. 13; Sandoval, 2011).

Así mismo, el comité logró identificar la presencia de factores que repercuten en los ambientes laborales, el desarrollo económico y la estabilidad social, y que pueden diferenciarse entre sí, según los efectos que generan, como *positivos* porque favorecen el desarrollo de la motivación, la productividad y la satisfacción del trabajador en general, o como *nocivos o de riesgo* porque impactan en las subjetividades de las y los trabajadores provocándoles algún tipo de alteración física, fisiológica, cognitiva, conductual, emocional o psíquica, pudiendo algunos casos, cuando los sujetos quedan expuestos a circunstancias o situaciones de marcada desigualdad y vulnerabilidad, desencadenar la presencia de afecciones como trastornos de ansiedad, depresivos, psicosomáticos, burnout, adicciones, o incluso, situaciones de hostigamiento laboral o *mobbing* o cualquier otra manifestación de violencia entre las y los trabajadores.

A partir de primera diferenciación fue posible también reconocer los riesgos que vulneran la seguridad y el bienestar de las y los trabajadores e impulsar el

desarrollo de investigaciones en torno a estos, de tal forma que el Comité Mixto (1984) identificó como *factores psicosociales* a las influencias recíprocas entre la naturaleza misma de la cultura organizacional, el medio ambiente y las condiciones del trabajo, y la propia subjetividad de las y los trabajadores, misma que contempla sus necesidades, expectativas y experiencias laborales, capacidades y otros rasgos de personalidad y demás condiciones individuales, familiares y sociales (Sauter, et al., 2001; Martínez, 2011).

En otras palabras, acorde con Neffa (2019) concebimos a los factores de riesgo psicosocial en función de la actividad laboral, del tipo de contratación y sistema de remuneración, de la organización de la empresa, de las relaciones sociales que establecen entre las y los trabajadores y con el empleador, con usuarios, clientes y demás destinatarios de sus servicios, así como con otras personas que forma parte de su entorno social (p. 88).

En lo concerniente en México, en septiembre de 2016, con la finalidad de identificar, analizar y evaluar los factores de riesgo psicosocial y los entornos organizacionales, así como para implementar acciones y estrategias de prevención de riesgos psicosociales, el Comité Consultivo Nacional de Normalización de Seguridad y Salud en el Trabajo aprobó la publicación del *Proyecto de Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-035-STPS-2016, Factores de riesgo psicosocial-Identificación y prevención*, empero dicha norma entró oficialmente en vigor hasta septiembre de 2020, (DOF. NOM-035-STPS-2018). En esta, se tuvo a bien definir, por sus efectos, como *factores de riesgo psicosocial a*

aquellos que pueden provocar [en las y los trabajadores] trastornos de ansiedad, no orgánicos del ciclo sueño-vigilia y de estrés grave y de adaptación, derivado de la naturaleza de sus funciones del puesto de trabajo, el tipo de jornada de trabajo y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral (DOF. NOM-035-STPS-2018).

Dicho de otra manera, los *factores de riesgo psicosocial* para la salud física, mental y psíquica en el trabajo son los que se generan a partir “*de las condiciones de empleo y los factores organizacionales y relacionales, susceptibles de interactuar con el funcionamiento psíquico y mental [de las y los trabajadores], con impactos sobre la organización o empresa donde estos se desempeñan*” (Gollac, 2012 y Coutrot, 2013, citados en Neffa, 2015, p. 109), y que se constituyen a partir de diversos elementos circunstanciales convergentes que dan lugar a una infinidad de afectaciones en detrimento de la salud y bienestar de los trabajadores.

Encontramos que en la NOM-035-STPS-2018, se enuncia que estos factores aparecen en entornos laborales inseguros y peligros, y atribuye su emergencia a la presencia de a) cargas de trabajo que exceden la capacidad de las y los trabajadores, restándoles la posibilidad controlar el desarrollo de su trabajo y de poder influir en la organización de este; b) la rotación de turno y de las jornadas de trabajo extensas y superiores a las estipuladas por la Ley Federal del Trabajo que no contemplan periodos para la recuperación y el descanso y c) la dilución y borramiento de límites entre los espacios laborales, familiares y personales que propicia la aparición de conflictos interpersonales (Ibídem, apartado 4. Definiciones).

Pese a que las enunciaciones presentadas en la NOM-035-STPS-2018 sobre la conceptualización y surgimiento de los factores de riesgo psicosocial son del todo esclarecedoras, creemos necesario señalar el sesgo con que esta fue diseñada al parecer de manera específica para las y los trabajadores del sector industrial, excluyendo al de servicios, específicamente el de la educación. ¿Será acaso porque el trabajo docente no es una actividad laboral que represente en lo inmediato dividendos para los grandes capitales?, ¿o que por su propia naturaleza como trabajo intelectual, el trabajo docente no puede ser evaluado con la misma metodología?

Al igual que Kohen (1999), visualizamos que la desvalorización del trabajo docente se debe a que con el paso de los años el sentido de la escuela como

institución social y la función del docente como agente activo para la transmisión transgeneracional de saberes y valores, se han ido transformando, ya que en el contexto neoliberal contemporáneo, la institucionalización del mercado y de los medios masivos de información han sustituido la función del docente, y han convertido al trabajo docente en una actividad laboral poco productiva y redituable.

Por tales motivos, consideramos por demás pertinente y necesario focalizar el estudio de dichos factores en las particularidades del trabajo docente, pues aun cuando este tenga en común con otros sectores el mismo contexto político, económico y social, las condiciones en que se lleva a cabo son por entero diversas.

Dicho esto, hayamos en el trabajo del docente de nivel secundaria, están presentes muchas de las condiciones consideradas en la NOM-035, como son los referentes a la funciones inherentes al puesto y dinámica de trabajo, el tipo y tiempo de jornada laboral y la carga de trabajo, provocando montos significativos de malestar y sufrimiento psíquico que son la antesala para el desarrollo de alteraciones en la salud, tanto física como mental y psíquica que no en pocos casos, han derivado en manifestaciones sintomáticas de ansiedad, depresivas y psicosomáticas, por lo que en lo que sigue agruparemos los factores de riesgo psicosocial en este sector conforme a:

1. ***La propia naturaleza del trabajo.*** El trabajo docente es una actividad profundamente subjetiva que desde siempre se ha caracterizado por ser una actividad estructuralmente colectiva que se realiza con y sobre los otros, pero cuya eficacia depende del compromiso individual de cada docente y de la puesta en marcha de habilidades que van más allá de un saber técnico-instrumental y del dominio de estrategias didáctico-pedagógicas.

Los docentes para cumplir con el objetivo primordial de su profesión, que es la formación de los futuros ciudadanos de un mundo cada vez más complejo, intervienen con su propia personalidad, emociones y sentimientos, siendo esta particularidad la que distingue al trabajo docente de cualquier otro tipo de trabajo. Tal implicación provoca en las y los docentes una sobreexposición subjetiva que

deriva en el desgaste y agotamiento tanto físico, como mental y psíquico (Dubet, 2007; Marchesi, 2007; Imbernón, 2017; Tenti, 2021).

2. **La carga de trabajo** comprende el conjunto de exigencias y demandas a las que las y los trabajadores se someten durante su jornada laboral o, incluso más allá de esta, dependiendo de la naturaleza de la actividad, del medio ambiente y de las condiciones laborales en las que se desarrolla. Se puede diferenciar según sus dimensiones en

- a) física, que dependiendo de la actividad laboral, en mayor o en menor medida involucra gestos, posturas y demás órganos de los sentidos;
- b) mental o psicológica que exige de las y los trabajadores la puesta en marcha de habilidades y capacidades intelectuales y cognitivas como la atención o la memoria para apropiarse de información, procesarla y aplicarla en la resolución de problemas;
- c) psíquica conlleva la puesta en acto, de manera controlada y regulada de sentimientos y emociones principalmente para mostrar empatía y comprensión hacia otros (Neffa, 2015)

Cuando existe un incremento desmedido en la multiplicidad y complejidad de las tareas laborales a realizarse en tiempos o plazos específicamente determinados, puede generarse una sobrecarga cuantitativa y cualitativa, que puede generar tensión en los entornos laborales, malestar y sufrimiento psíquico en las y los trabajadores, siendo estos la antesala para la aparición de diversas afectaciones en su salud como puede ser trastornos de ansiedad, depresivos y psicosomáticos, que inciden directamente en su desempeño laboral y productividad (Neffa, 2015).

El trabajo docente exige del profesorado la puesta en funcionamiento de su capacidad intelectual para cumplir con las actividades propias de la profesión docente; además, las y los docentes realizan otras actividades que trascienden al trabajo realizado en las aulas directamente con el estudiantado, pues

adicionalmente las y los profesores de todos los niveles educativos deben cumplir con requerimientos burocráticos como son la elaboración de planeaciones didácticas, la asistencia a reuniones de juntas y consejos técnicos, cursos de capacitación y actualización, la preparación de materiales didácticos que habrán de utilizar en sus clases, la revisión de tareas y exámenes, la atención a madres y padres de familia, la participación en la preparación de actividades extracurriculares, entre otras, y adicionalmente llevar a cabo un trabajo emocional de acompañamiento y sostenimiento del estudiantado particularmente en circunstancias y contextos sociales críticos

**3. La duración de la jornada laboral.** El tiempo es un elemento esencial para la vida; es a partir de él que las actividades laborales se configuran y adquieren un sentido. Para su análisis en la cotidianidad laboral docente, Hearves (2018) propone cuatro dimensiones:

a) *técnica-racional* que es gestionable con base a una duración más o menos determinada y conforme a los fines propuestos por la autoridad educativa; b) el tiempo micropolítico que es la manera en que cada centro escolar organiza las actividades laborales en función de sus dinámicas y necesidades;

c) *fenomenológica* que corresponde a las convenciones intersubjetivas, este adquiere un valor y sentido singular para cada persona toda vez que depende de sus propios intereses, necesidades, preocupaciones y roles que van ejerciendo en sus contextos próximos.

El *tiempo fenomenológico* se distingue por ser policrónico, es decir, en él existe una infinidad de actividades y tareas que se realizan simultáneamente y su predominio es totalmente subjetivo por su tendencia al servicio de los otros;

d) *sociopolítica* que obedece al control administrativo del trabajo del profesorado y de los procesos educativos, y que desencadena propiamente la intensificación de la carga de trabajo y de las jornadas laborales,

apropiándose del tiempo fenomenológico y provocando la disolución de los espacios laborales.

Si bien, por ley, existe un contrato entre la parte patronal y las y los trabajadores en el que se determina la duración específica de la jornada laboral, en la realidad cotidiana del trabajo docente la durabilidad es significativamente variable pues dependerá del número de horas asignadas al trabajo áulico, el tamaño de los grupos asignados, las tareas extracurriculares y los plazos determinados para realizarlas, provocando la ampliación e intensificación desmedida de la jornada, cuya prolongación invade tiempos libres y espacios de la vida personal y familiar de las y los docentes.

La sobrecarga de trabajo y la consecuente extensión de la jornada laboral, reduce significativamente los tiempos que las y los docentes destinan para el descanso y la recuperación, para el ocio y el esparcimiento, así como para la convivencia familiar, generando un deterioro en la salud y en la calidad de vida, hecho que es todavía más notable primordialmente en las mujeres, quienes por asignación social y cultural, deben hacerse cargo del cuidado de la familia y de los quehaceres domésticos, propiciando la aparición de dobles o triples jornadas de trabajo sin remuneración y sin reconocimiento.

**4. *El entorno social e interacciones entre las y los docentes en sus centros de trabajo.*** Durante las dos primeras décadas del siglo XXI hemos sido testigos de vertiginosos cambios impulsados por ideologías político-económicas establecidas por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuyos imperativos de crecimiento y desarrollo han impactado de forma decisiva en la sociedad, particularmente en cómo nos relacionamos unos con otros.

En lo que se refiere a los espacios escolares, estos se constituyen como lugares de tensión en los que convergen las más variadas expectativas y exigencias de las sociedades contemporáneas, que demandan soluciones creativas e inéditas a las problemáticas que de ellas emanan. Así pues, en medio de utopías y crisis, se



lleva a cabo el trabajo docente, atribuyendo al profesorado la responsabilidad de educar en la sexualidad y en la ciudadanía, así como procurar el desarrollo socioemocional y el equilibrio psicológico del estudiantado y contribuir en la formación del carácter y personalidad de estos, además de hacer labores preventivas de problemáticas emergentes relacionadas con la salud y seguridad públicas (Esteve, 2003).

Estas demandas y exigencias sociales han convertido a las instituciones de enseñanza en sistemas educativos en los cuales el margen de acción para que el profesorado de respuesta a ellas es extremadamente limitado, pues las nuevas políticas de gestión educativa y la consecuente precariedad laboral del trabajo docente propician la competencia entre docentes, la fragmentación y la atomización de las comunidades.

Así pues, la docencia que desde siempre se ha caracterizado por ser una profesión estructuralmente colectiva, se convierten en un empleo en el que los trabajadores realizan sus labores cotidianas en la individualidad y en el silencio de su soledad (Dubet, 2007, p. 77; Hargreaves, 2018), dando lugar a la disolución de los vínculos y, en algunos casos, a la presencia de fenómenos de hostilidad y violencia que dificultan los procesos de socialización y que provocan condiciones de mayor vulnerabilidad y predisposición para la aparición de enfermedades, malestares y sufrimientos asociados al trabajo.

A partir de lo anteriormente señalado, podemos entonces destacar el acierto del Comité OIT-OMS al reconocer la estrecha relación entre la vida laboral y la salud de los trabajadores, pues ello ha permitido el desarrollo de infinidad de investigaciones y políticas públicas en materia laboral y de salud, mismas que han contribuido a la mejora constante de condiciones laborales, así como a la identificación en los entornos laborales los factores de riesgo que vulneran la salud y bienestar de los trabajadores.

Sin lugar a dudas, los resultados obtenidos de las investigaciones en torno a los factores de riesgo psicosocial han representado un importante aporte al campo

de la salud en el trabajo, pues a partir de su identificación como amenaza sostenida indefinidamente en el tiempo y el espacio para el bienestar de las y los trabajadores, se han podido construir modelos teóricos que permiten acotar dichos factores, diseñar instrumentos para su medición e implementar algunas estrategias para regular las condiciones laborales adversas que comprometen la salud mental y psíquica, y establecer reglas como la NOM-035-STPS-2018 para aminorar y prevenir las afectaciones a la salud (Moreno, 2011; Miranda, 2014; Neffa, 2015).

Empero, en lo concerniente a la NOM-035-STPS-2018 observamos que más allá de evaluar las condiciones de trabajo en sí mismas para procurar su mejoramiento, se focaliza en las apreciaciones de las y los trabajadores, a quienes desde los discursos hegemónicos, se les responsabiliza sobre la gestión y empleo de sus recursos cognitivos, mentales y psíquicos para restablecer y mantener el óptimo estado de salud mental que les permita ser funcionales y productivos (Miranda, 2014, sección Estrés, riesgos psicosociales y salud, párr. 7; Wlosko, 2014; Sandoval, 2015), como si las dinámicas de los procesos del trabajo y las condiciones y entornos laborales no estuvieran implicados.

Asimismo, en México la aprobación de estas disposiciones legales favoreció la aparición de asociaciones o consultoras del sector privado que, al ofertar masivamente servicios de capacitación y evaluación a empresas del sector empresarial e industrial obligadas a implementar medidas de control y prevención y dar cumplimiento a la norma, obtuvieron considerables ganancias económicas.

Dicho de otra manera, se vio la oportunidad de expandir una política laboral sostenida en discursos médico hegemónicos, dejando de lado la imprescindible tarea de hacer investigación encaminada al real mejoramiento de las condiciones laborales y de salud de las y los trabajadores de todos los sectores laborales, pues si bien la evaluación psicométrica y las estadísticas son necesarias para medir el impacto de los factores de riesgo psicosocial en el ámbito de la salud en el trabajo, también es cierto que lo imperiosamente necesario es la construcción de

conocimientos que permitan la comprensión del fenómeno y la solución eficiente de las problemáticas asociadas a este.

Desde esta perspectiva, consideramos que el adoctrinamiento sobre los factores de riesgo psicosocial se ha convertido en un dispositivo de control managerial cuyo *poder blando*<sup>22</sup>, más que visibilizar los efectos nocivos de las condiciones laborales adversas, contribuye a patologizar el malestar de las y los trabajadores desde

una óptica capitalista de obtención de beneficios por encima de toda ética...promocionando enfermedades que no son tales, sobrediagnosticando otras y logrando una medicalización global de la población desconocida hasta finales del siglo XX y principios del XXI. Todo ello con la colaboración imprescindible y siempre atenta de las administraciones sanitarias, que olvidan su función de control, y de los profesionales sanitarios que olvidan su función de cuidado (Carmona y García-Valdecasas, 2017, p. 282.).

Es así como bajo el precepto de la salud e higiene en el trabajo, la singularidad de las y los trabajadores queda invisibilizada, cuando no abolida, por lo que en este mismo orden de ideas, conviene señalar que no basta con señalar y enunciar la existencia de enfermedades, ya sea físicas y/o mentales generadas por contextos laborales adversos, si se omite el reconocimiento de la implicación de dichas condiciones como factor de riesgo psicosocial detonante y no se impulsa la transformación de las mismas.

Si bien es cierto que en los últimos años trastornos como el estrés, la depresión, la ansiedad y otros psicósomáticos generados por las condiciones y

---

<sup>22</sup> Carmona y García-Valdecasas (2017) emplean este término para explicar el carácter iatrogénico de ideologías respecto al origen de los problemas de salud mental que mediáticamente el sistema neoliberal promueve e impone a la sociedad como verdades absolutas. El efecto que este poder blando provoca en los sujetos es un adormecimiento que impide cuestionar las lógicas productivas del sistema generadoras de su malestar, al mismo tiempo que su capacidad de agencia para generar el cambio social se ve obturada.

medio ambiente del trabajo desfavorables, han sido visibilizados como las enfermedades del nuevo siglo, también es cierto que su mero reconocimiento, medición y diagnóstico no han suficientes para frenar su propagación, sino que por el contrario, se han agudizado los procesos de patologización, medicalización y normalización de la vida laboral<sup>23</sup>.

Ahora bien, si ya de por sí la subjetividad constituye el núcleo del trabajo docente no es en lo absoluto indiferente el hecho de que entre los efectos que padecen los docentes por la exposición excesiva y prolongada a los factores de riesgo psicosocial aparezca el malestar y el sufrimiento psíquico que, no en pocos casos son el preámbulo de afecciones sociopsíquicas, más aún cuando tales factores se agudizan ante la presencia de situaciones extraordinarias que generan nuevas reestructuraciones en el mundo del trabajo y la aparición y de factores de riesgo psicosocial emergentes que agudizan a los ya preexistentes, como fue el caso de lo ocurrido en el mundo en 2020 a raíz de la pandemia por COVID-19.

#### **2.4.2 Los factores de riesgo psicosocial emergentes del trabajo docente en el contexto de la pandemia por COVID-19**

Con la propagación acelerada del SARS-CoV2 y la implementación de la política sanitaria de aislamiento social obligatorio las formas de ser, de habitar el mundo y de relacionarse unos con otros cambiaron radicalmente por el temor a la inédita enfermedad, un posible contagio o incluso a la muerte.

---

<sup>23</sup> La tríada *patologización-medicalización-normalización* se ha constituido como un dispositivo de control mediante el cual el sistema imperante y los mercados sacan el máximo provecho de todas y cada una de las situaciones y problemáticas de la cotidianidad del sufrimiento humano. Los procesos de medicalización se hacen presentes cuando ciertas características o conductas humanas se interpretan como patologías psiquiátricas desde la óptica de los discursos médicos hegemónicos de la época. Al ser explicados a partir de causas unívocas y determinadas, estos padecimientos deben ser tratados y/o eliminados mediante procedimientos universales y específicos. De esta manera, se van construyendo paradigmas de normalidad y anormalidad, que conducen a interpretaciones y abordajes farmacológicos y terapéuticos sesgados, toda vez que anulan la singularidad de los sujetos y la sustituyen por clasificaciones diagnósticas (Affonso-Moysés, 2013; Bauman, 2013).

Como ya hemos señalado anteriormente, el confinamiento sanitario evitó el colapso total de los sistemas de salud y de las economías mundiales, empero coincidimos con Morin (2020) en que “*una catástrofe sanitaria, como la pandemia del COVID-19, se [volvió] una catástrofe en cadena que [afectó] la totalidad de todo lo que es humano*” (citado en Kohen, 2020, p. 49), pues la incertidumbre se hizo presente en todos los escenarios sociales incluidos los productivos.

La propagación mundial del SARS-CoV2 en 2020 no solo fue uno de los problemas de salud pública más acuciante de siglo XXI sino que también se convirtió en un elemento cardinal para comprender las posteriores transformaciones en todos los ámbitos sociales, pues con las nuevas disposiciones gubernamentales en materia de salud pública el mundo del trabajo sufrió una nueva reestructuración social, técnica y espacial que abrió paso a nuevas formas de organización de los procesos del trabajo que recrudecieron los procesos de precarización laboral y ampliaron las brechas de desigualdad social preexistentes.

Así pues, con la nueva realidad pandémica tuvieron lugar circunstancias extraordinarias que propiciaron la aparición de *factores de riesgo psicosocial emergentes* que se dependen de la intersección de las dimensiones políticas, económicas, tecnológicas, sociodemográficas, organizacionales y vinculares de los entornos laborales (Moreno, 2011), cuyo impacto en las subjetividades y salud mental de las y los trabajadores es todavía incalculable.

Pese a que desde siempre se han reconocido las implicaciones que las condiciones de trabajo tienen sobre la salud, el bienestar y la calidad de vida de las y los trabajadores, los cambios suscitados en el mundo del trabajo demandan un minucioso análisis de los *riesgos psicosociales emergentes* que, sin lugar a dudas son potenciales catalizadores de la nueva pandemia de enfermedades mentales asociadas al trabajo como estrés, fatiga crónica, los trastornos de ansiedad, depresivos y psicósomáticos.

En 2007, cuando el mundo enfrentaba la peor crisis financiera<sup>24</sup>, la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo reconoció la presencia de *riesgos psicosociales emergentes* generados por los acontecimientos políticos, económicos y sociales de la época que produjeron una reestructuración del mercado laboral y de las formas de organización del trabajo. Lo relevante de estos *factores de riesgo psicosocial emergentes* es que no necesariamente son nuevos, sino que más bien existiendo ya con antelación, pueden intensificarse y presentarse con mayor frecuencia haciéndose más perceptibles por los efectos que generan en la cotidianidad laboral y en la vida personal y familiar de las y los trabajadores y en los procesos de salud-enfermedad de la sociedad en general (Boada-Grau y Ficapal-Cusí, 2012; EU-OSHA, 2010, citado en Williams, 2020, p. 98).

Con los altos índices de desempleo y el envejecimiento de la población activa, aparecieron nuevas formas de contratación caracterizadas por una marcada precarización de las condiciones laborales. Asimismo, con la implementación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se produjeron nuevos requerimientos que no solo ocasionaron la intensificación de las cargas de trabajo

---

<sup>24</sup> Entre la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI principalmente, pero no de manera exclusiva, en Estados Unidos se consolidó el neoliberalismo como política hegemónica, poniendo fin al Estado de Bienestar hasta entonces conocido. Para promover el crecimiento económico el gobierno de G. Bush a través de grupos financieros e inmobiliarios impulsó el otorgamiento de créditos hipotecarios con bajas tasas de interés para que familias de escasos recursos pudieran adquirir viviendas; no obstante, hacia el 2005 el sistema internacional bancario se desestabilizó y para evitar un colapso financiero, se elevaron las tasas de interés y frente a la imposibilidad de pagar los créditos hipotecarios adquiridos, muchas familias perdieron sus viviendas. Las sociedades financieras promovieron la titularización mediante la cual vendieron sus activos a instituciones bancarias de otros países, extendiéndose con esta medida la crisis financiera estadounidense a todo el mundo. Ante el fallido rescate financiero, pronto los bancos más importantes de todo el mundo como el Bear Stearns, el Merrill Lynch, Citigroup y el Lehman Brothers se vieron sumidos en una gran crisis, y bajo la premisa de “*privatizar las ganancias, pero socializar las pérdidas*” (Ramonet, 2010, p. 90, citado en Ovejero, 2014, p. 60), los gobiernos implementaron un rescate bancario que terminarían pagando los ciudadanos, quienes al perder sus fuentes de ingresos y patrimonio, también sufrieron importantes afectaciones en su salud mental (Ovejero, 2015, pp. 58-67). Las altas tasas de desempleo y la incertidumbre provocada por esta crisis económica se convirtieron en los principales factores socioeconómicos estructurales, que desencadenarían el malestar generalizado en la población mundial y el incremento desmedido de personas con trastornos psicosomáticos, de ansiedad, depresivos asociados a los efectos de la crisis (Borrell, et. al., 2014).

física, mental y psíquica y la extensión del tiempo de las jornadas laborales, sino que además, provocaron importantes afectaciones en la conciliación entre la vida laboral y la vida personal y/o familiar de las y los trabajadores, y alteraciones en su salud (Boada-Grau y Ficapal-Cusí, 2012).

Si bien ya desde los años 70 del siglo pasado el teletrabajo representó un excelente recurso para contrarrestar la crisis petrolera en Estados Unidos de Norteamérica, con la expansión mundial de la pandemia por COVID-19 surgió una inédita realidad socio-laboral en la que el trabajo desde casa, potenciado por el avanzado desarrollo de recursos, herramientas y software para compartir información y para la comunicación, se impuso como la única forma para preservar la vida y mantener a flote las economías del mundo.

Con la instauración del trabajo desde casa como medida apremiante, se estableció la distinción entre las actividades esenciales que debían continuar realizándose de forma presencial en los centros laborales, y aquellas otras no esenciales que se mudaron del espacio público al espacio privado e íntimo de los hogares (Neffa, 2020), trastocándose así las concepciones del espacio y el tiempo de la jornada laboral.

De esta manera, la disolución de las fronteras espaciales y del tiempo devino un factor de riesgo psicosocial emergente que impactó en la organización socio-técnica del trabajo, perturbando significativamente la ya de por sí desequilibrada conciliación entre la vida laboral, personal y familiar de las y los trabajadores, pues al ya no existir elementos simbólicos que pusieran un límite entre ellas, desapareció también la capacidad de concluir tareas y de parar de trabajar, pues de acuerdo con Han (2015) *“en un tiempo [y espacio] atomizado[s], todos los momentos son iguales entre sí. No hay nada que distinga un momento [o un espacio] del otro”* (p. 16).

La pulverización del espacio y del tiempo de la jornada laboral durante el tiempo pandémico ocasionó importantes afectaciones en la salud de las y los trabajadores, principalmente en quienes laboraban en el sector de los servicios, de manera particular en el ámbito de la docencia.

Durante el confinamiento sanitario, dada la naturaleza del trabajo docente, la sobrecarga de trabajo y las exigencias socioemocionales se intensificaron extremadamente, pues además de las tareas administrativas rutinarias que ya se realizaban antes del confinamiento sanitario, los docentes también se vieron obligados a capacitarse, en la mayoría de los casos de manera autodidacta, sobre el uso y manejo de plataformas virtuales para llevar a cabo sus actividades profesionales y, por otro lado, para adquirir y desarrollar estrategias y técnicas de contención socioemocional del estudiantado, provocando en ellos mayor agotamiento tanto mental como psíquico, a tal grado que para octubre de 2020, la OMS advertía sobre la presencia de la *fatiga pandémica*, fenómeno similar a la *fatiga de combate* que experimenta la milicia en tiempos de guerra (Anglada, 2022, sección Un sufrimiento especial, párr. 22)<sup>25</sup>.

Además de marcada feminización del trabajo docente, la fusión del espacio laboral con el espacio doméstico implicó, principalmente para las mujeres, una secuencia ininterrumpida de tareas que las sometió a jornadas extremadamente extensas, orillándolas a realizar dobles o hasta triples jornadas, pues no en pocos casos, las profesoras se vieron en la necesidad de realizar simultáneamente sus actividades laborales y las relativas al cuidado de la familia, visibilizando aún más el hecho de que “*la crisis y la precariedad tienen cara de mujer*” (Moruno, 2018, p. 56).

En conclusión, la propagación exponencial del SARS-CoV2 no solo se trató un hecho inédito de salud pública, que vino a cuestionar a las sociedades contemporáneas que creían haber encontrado en el saber científico todas las respuestas a sus interrogantes sobre la vida y en el mercado todas las soluciones a los problemas humanos, sino que vino a evidenciar la decadencia estructural de

---

<sup>25</sup> La presencia de ambos fenómenos obedece a la aparición de eventos imprevisibles cuyos efectos traumáticos sumergen a los sujetos en un estado de angustia que los deja imposibilitados para asimilarlos y tramitarlos psíquicamente. (Mosquera, 2022, sección Sobre la actualidad del malestar: una visión de conjunto, párr. 9).



todo el sistema neoliberal y, particularmente, se los sistemas sanitarios que se vieron rebasados en su capacidad de respuesta y atención a la población.

La pandemia por COVID-19 visibilizó y agudizó los efectos de los procesos de precarización del trabajo preexistentes desde finales del siglo XX, trayendo consigo una avalancha de afectaciones que habría de dar cabida a una oleada de afecciones psíquicas asociadas con el trabajo, pues aun cuando no existen cifras exactas del número de personas con trastornos de ansiedad, depresivos y psicosomáticos, organismos internacionales como la OPS (2021), la OCDE (2021) y la misma OMS (2022) han advertido ya sobre una nueva pandemia de enfermedades mentales que debe ser atendida a la brevedad para evitar la caída de la productividad y por ende, las economías del mundo.

### **2.4.3 Una mirada fenomenológica-clínica en torno al malestar en el trabajo como precursor de afecciones sociopsíquicas**

La llamada *salud mental* en los contextos laborales ha sido desde tiempos inmemoriales un tema sumamente complejo. Ya sea por la carga ideológica que conlleva o por los prejuicios sociales que la acompañan, a quien resulta aquejado por cualquier tipo de malestar subjetivo se le estigmatiza y se le incrimina por haberse enfermado al no saber gestionar sus emociones y adaptarse a sus entornos, y por otro lado, se le responsabiliza del restablecimiento que le permita continuar siendo funcional y productivo.

Hacia 1950, el Comité de Expertos de la OMS estableció lo que a la postre sería el discurso biomédico hegemónico prevaleciente hasta el día de hoy para el abordaje de la salud y enfermedad mental. Dicho modelo descansa sobre la base de dos términos dudosamente definidos<sup>26</sup>, a saber *higiene y salud mental*

---

<sup>26</sup> Pese a que la historia del estudio de la psicopatología se remonta hasta la antigüedad, y que el nacimiento de la Psiquiatría como rama del saber médico se ubica en el siglo XIX, Bertolote (2008) señala que antes de 1946 no existía ningún término o concepto para hacer referencia propiamente

La *higiene mental* es el conjunto de actividades y técnicas que fomentan y mantienen la *salud mental* [entendida como] una condición que permite al individuo alcanzar [la satisfacción] de sus instintos y formar y mantener relaciones armónicas con terceros y participar en cambios constructivos en su entorno social y físico (Bertolote, 2008; p. 113).

Tal fue la relevancia de esta definición que con ella se estableció el discurso biomédico hegemónico prevaleciente hasta nuestros días para el abordaje de la salud-enfermedad mental, cuyo eje rector se sostiene en la idea de que “*las causas de [la enfermedad] y el sufrimiento están principalmente en el interior [de los individuos] y no en los marcos políticos y económicos que determinan cómo vivimos*” (Purser, 2021, sección La revolución del mindfulness, párr. 3).

En palabras de Fischer (2018) esta concepción conforma “*un sistema de captura perfecta y elegante [en el que los individuos quedan enajenados de su realidad agobiante, sin darse cuenta de que] el capital [primero los] enferma y luego las compañías farmacéuticas internacionales [les] venden drogas para que se [sientan] mejor*” (p. 135). En concordancia con este filósofo británico, encontramos pues que este sistema salvajemente eficiente en su propósito privatizador, hace a un lado las causas sociales y políticas de la enfermedad mientras que, inversamente, el descontento, el estrés, el dolor, el malestar y el sufrimiento se interiorizan e individualizan (p. 135).

Pero no solo les vende drogas, sino el capitalismo neoliberal bajo una perspectiva higienista les ofrece también una amplia gama de mercancías cuyo

---

a la salud mental, pues toda alusión a esta estaba sujeta al modelo de la higiene mental impulsado por políticas públicas que pugnaban por el mejoramiento en la calidad de los tratamientos y la atención a los usuarios de hospitales psiquiátricos. Una vez que se conformó la OMS, se estableció la *Mental Health Association* (Asociación de Salud Mental), no obstante, en su traducción al francés, se le denomina *Hygiène Mentale*, preservándose la confusión entre ambos conceptos, confusión que no ha sido sin consecuencias (Bertolote, 2008, p. 114).

ingrediente principal es el *voluntarismo mágico*<sup>27</sup> que, sostenido por la férrea voluntad individual empeñada en alcanzar la felicidad plena, oculta bajo un discurso pseudoterapéutico toda causa política, económica y social del malestar y del sufrimiento mientras que “*tanto las condiciones laborales dentro de una empresa como las estructuras socioeconómicas de la sociedad capitalista se dan por sentadas e incluso se normalizan*” (Purser, 2021, sección Engranajes mejor ajustados, párr. 4).

Encontramos en esta perspectiva alienante la esencia del fracaso de la implementación en México de la NOM-35, pues si bien con ella se logró poner en el debate político y visibilizar los riesgos psicosociales que conllevan las condiciones laborales adversas, también es cierto que al focalizarse en la medición de la percepción de las y los trabajadores respecto a estas, se les sigue responsabilizando de sus malestares, exhortándolos a atenderlos fuera de los horarios laborales y generalmente con sus propios recursos<sup>28</sup>. Aunque a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de medición se recomienda a las empresas implementar estrategias de intervención para el mejoramiento de las condiciones laborales, estas intervenciones quedan

---

<sup>27</sup> El término fue acuñado por David Smail para designar a la filosofía neoliberal que supone que “*los individuos pueden convertirse en los amos de su propio destino [y tener éxito a condición de hacer] el trabajo necesario para [reconstruirse]*” (Fischer, 2018, p. 137) y aliviar, si así lo quieren, el malestar y la angustia que se derivan directamente de sus propios actos (Purser, 2021, sección Culpar a la víctima, párr. 3). Es en esta filosofía que se sostiene la doctrina de la *autoayuda* tan ampliamente difundida en nuestro contexto contemporáneo.

<sup>28</sup> Aunque públicamente en México, en diferentes espacios hemos celebrado el decreto de la NOM-035, a la fecha en la consulta privada cada vez son más frecuentes las solicitudes de atención clínica de sujetos agobiados por la fatiga y agotamiento crónico generado por su sobrecarga de trabajo, tal es el caso de un paciente de 48 años que desempeña un cargo administrativo en una agencia automotriz. En su primera consulta, al referirse a su jornada laboral dice: “*Trabajo de sol a foco, porque empiezo a trabajar cuando el sol sale, pero sigo trabajando con el foco encendido...es mentira que la NOM-35 vino a cambiar nuestras condiciones de trabajo, a mí mi jefe me dice “Tienes que cuidarte, lo más valioso es tu salud”, pero a los cinco minutos ya está escribiendo mensajes en el chat de las sucursales presionando para que entreguemos los informes financieros, así que aunque mi horario de salida sea a las 6 de la tarde, no puedo irme hasta no hacer los cortes de caja y preparar los informes que al día siguiente a las 8 de la mañana me van a estar pidiendo*”. El paciente tuvo que suspender la terapia a las pocas semanas de haber iniciado, justo por cuestiones laborales.

supeditadas al voluntarismo mágico, pues a lo mucho se implementan talleres de mindfulness o coaching laboral para que las y los trabajadores aprendan a gestionar sus emociones y a canalizar adecuadamente el estrés que sus condiciones laborales generan, y así continúen siendo productivos<sup>29</sup>.

En *El porvenir de una ilusión* (1927/1986) Freud muy atinadamente reconoció como elementos distintivos de los seres humanos su capacidad para extraer de la naturaleza los bienes esenciales para satisfacer sus necesidades, y su disposición para establecer, comprender e interiorizar normas que le permiten vincularse con otros, de manera regulada, mediante la distribución de los bienes conseguidos. Tal reconocimiento le permitió al padre del Psicoanálisis afirmar que

toda cultura descansa en la compulsión al trabajo y en la renuncia de lo pulsional [aunque paradójicamente] en todos los seres humanos están presentes unas tendencias destructivas, vale decir, antisociales y anticulturales, y que en gran número de personas poseen suficiente fuerza para determinar su conducta en la sociedad humana (Freud, 1927/1986, p.7).

Al contrastar esta afirmación con los rasgos de las sociedades del rendimiento contemporáneas, nos preguntamos cómo es que siendo el trabajo la base de la cultura humana, puede devenir también un factor desencadenante de malestar, sufrimiento y, no en pocos casos, de enfermedades tanto físicas como psíquicas. *¿En qué momento el trabajo deja de ser un referente simbólico para la construcción de las subjetividades para convertirse en núcleo destructivo de estas?* Indudablemente dicho momento queda singado por la instauración del sistema

---

<sup>29</sup> Bajo una mirada higienista existen infinidad de actividades y técnicas de autoayuda, entre las más recomendadas son los ejercicios de respiración y meditación, yoga, reiky, actividad física e incluso, modificar los hábitos alimenticios y de sueño, terapias de biodescodificación, constelaciones, etc., todas ellas encaminadas a mejorar la salud mental de los individuos, meta que se alcanza gracias a la enajenación que se produce, pues a consecuencia de su implementación, los sujetos quedan ensimismados y ajenos a la realidad social que produce su malestar. Tenemos pues en el voluntarismo mágico lo que tal vez, a partir del confinamiento sanitario, se ha convertido en el negocio más rentable, después de los tratamientos farmacéuticos.

neoliberal y las transformaciones sociolaborales que este produjo en la historia de la humanidad.

En una entrevista realizada en 1981 por Ronald Butt a Margaret Thatcher está señaló que el objetivo de su reforma política-económica neoliberal no era sino moldear a las personas para convertirlas en una versión mejorada de sí mismas [alimentando y desarrollando en ellas] algunas virtudes importantes [como] autosuficiencia, autonomía y responsabilidad personal. La economía es el método [pero] el objetivo es transformar el corazón, el espíritu y el modo de pensar de toda la población (Davies, 2022, sección Preludio económico, párr. 8-10, 12).

El objetivo se cumplió de tal manera que con el neoliberalismo como marco político, económico y moral que rige las relaciones humanas (Mosquera, 2022) en la actualidad, los individuos se rigen por los preceptos de la competencia, es decir, por lo que admiran en otros y que anhelan para sí, a saber “*el poder, el éxito y la riqueza*” (Freud, 1930/1986, p. 65), riqueza que posibilita la organización social mediada los intercambios mercantiles y económicos, la productividad y el consumo.

De acuerdo con Han (2012), las nuevas sociedades comandadas por el mandato de *siempre poder sin límites* da lugar a la existencia de individuos deprimidos y fracasados, enfermos de responsabilidad excesiva y autorreproches que los conducen a la enfermedad y a la autoagresión: “*el sujeto del rendimiento se encuentra en guerra consigo mismo*” (p. 31), así lo evidencia el siguiente relato de James Davies (2022):

El 19 de febrero de 2018, un profesor universitario llamado Malcolm Anderson se levantó a las cuatro y media de la madrugada y recorrió un trayecto de ochenta kilómetros para trasladarse hasta su despacho en la Universidad de Cardiff. Antes de que llegara la primera oleada de estudiantes, subió por la escalera vacía que ascendía lánguidamente en espiral hasta llegar a la última

1planta de la biblioteca universitaria. Una vez allí, abrió un gran ventanal, se encaramó precariamente sobre el saliente, saltó al vacío y se precipitó hasta el suelo, unos treinta metros más abajo. Instantes después, una limpiadora horrorizada descubrió el bulto plegado en dos y corrió en su ayuda. “*Necesito ayuda, necesito ayuda*”, consiguió gimotear Malcolm antes de perder el conocimiento. Falleció a última hora de la mañana, dejando a su esposa viuda y tres criaturas huérfanas. Pocas semanas después de su muerte, se dio a conocer por fin su nota de suicidio, hallada en su despacho en un cajón cerrado con llave. En ella, Malcolm decía que **ya no podía con su abrumadora carga de trabajo; la presión se había vuelto excesiva y no veía otra salida. Llevaba semanas y meses sufriendo en privado, con muchísimo más trabajo del que nadie sería capaz de gestionar**, pero sin encontrar a ninguna persona capaz de intervenir del modo que él mismo necesitaba. **Se había quejado en varias ocasiones a la dirección de la carga de trabajo que tenía asignada**, pero decía haber recibido siempre una respuesta que no cambiaba nada (Sección Nuevas insatisfacciones en el trabajo moderno, párr. 23-24. Lo resaltado en la cita es nuestro).

Las transformaciones políticas, económicas, sociales que trajo consigo el sistema neoliberal, han generado nuevas demandas laborales y una serie de factores de riesgo psicosocial que fragilizan las condiciones laborales de las y los trabajadores, principalmente de quienes trabajan en el sector de los servicios como es el caso del profesorado.

El trabajo docente, que en esencia se realiza en el vínculo directo con el estudiantado, conlleva una fuerte implicación socioemocional por parte de las y los docentes que, no en pocos casos, ocasiona un significativo desgaste que puede generar importantes afectaciones en su salud, y es que como señalan Gómez y Carrascosa (2000) “*nunca hasta ahora el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias, y este nuevo escenario afecta*

*tanto a [su] eficiencia profesional como a [su] equilibrio y desarrollo humano”* (citados en Esteras, Chorot y Sandín, 2018, p. 17).

En su cotidianidad laboral, las y los docentes se encuentran sometidos a mecanismos de control y vigilancia, ejecutados por autoridades educativas de tres niveles de gobierno, federal, estatal y las propias de cada centro escolar, además de estar siempre bajo el escrutinio y presión de una sociedad cuyas demandas exceden las posibilidades de las y los docentes para darles respuesta, circunstancias que hacen de la docencia “*una profesión de alto riesgo*” (OIT, 1981, citada en Esteras, Chorot y Sandín, p. 15), por los altos niveles de estrés, malestar y sufrimiento psíquico.

La historia de Malcom Anderson es lamentablemente un caso paradigmático de la realidad laboral de muchas y muchos profesores en las llamadas sociedades del rendimiento, que nos muestra cómo es que el trabajo docente desde siempre ha sido una labor extenuante, cuya carga excesiva de trabajo invade todos los ámbitos de la vida de las y los maestros, provocando en ellos el agotamiento físico, mental y psíquico que propicia la fragmentación del lazo social, el aislamiento y la aparición de afectaciones en la salud de los trabajadores y que repercute en sus relaciones con otras y otros compañeros de trabajo y con los miembros de su familia. Dicha situación se agrava en épocas de contingencia, como lo fue la más reciente pandemia de COVID-19 en el mundo.

Durante el contexto pandémico por la propagación del SARS-CoV2, el ejercicio de la labor docente se mudó del espacio escolar público a la virtualidad, incursionando así en el espacio privado e íntimo, e invadiendo con las jornadas de trabajo extensas, los espacios y los tiempos personales y familiares de las y los docentes. Tal fue el impacto que dicha situación generó en las subjetividades y en la salud de las y los docentes, quienes a raíz del agotamiento comenzaron a presentar, según el modelo médico hegemónico, algunos trastornos mentales que emergen de la intersección entre lo individual y las condiciones laborales y sociales que les rodean.

La pandemia por COVID-19 y las transformaciones sociolaborales que trajo consigo no desencadenaron la aparición de nuevas enfermedades mentales, sino más bien propiciaron nuevas formas de presentación que hacen confluír en su génesis diversos factores que van desde lo hereditario y fisiológico, hasta las condiciones políticas, históricas y sociales de cada época, la fragilización y pulverización de los vínculos sociales, la fragmentación de las identidades, los traumas y duelos masivos, así como las maneras muy particulares que cada individuo tiene para asimilarlos. Aunados a dichos factores, encontramos los hábitos y estilos de vida contemporáneos que debilitan los vínculos sociales y la fragmentación de las identidades, haciendo que los proyectos personales y colectivos quedaran debilitados y suspendidos (Hornstein, 2007, 2013).

Si bien pueden existir en las personas condiciones o estructuras psicopatológicas previas, también es cierto que en la clínica psicológica contemporánea cada vez es más frecuente recibir pacientes aquejados por afecciones sociopsíquicas cuya etiología, más allá de una disfuncionalidad orgánica, radica en la incidencia de factores de riesgo psicosocial suficientemente significativos para provocar algún tipo de desestabilidad psíquica y desadaptaciones que desencadenan la aparición de síntomas propios de las llamadas *neurosis actuales*<sup>30</sup> entre los cuales encontramos

---

<sup>30</sup> Término acuñado por Freud (1894) para diferenciar entre las psiconeurosis cuya etiología se desprendía de una experiencia traumática acontecida en la infancia, y las neurosis actuales, cuyo factor traumático desencadenante se encuentra en la vida contemporánea de los sujetos. Entre las neurosis actuales el padre del Psicoanálisis distingue un conjunto de síntomas, todos ellos de carácter somático, al que denomina *neurosis de angustia* (Gómez, 2010). Con el paso del tiempo, las formas de nombrar los padecimientos cambian, no así su esencia etiológica, de ahí que a partir de la neurosis de angustia que posteriormente devinieron las que actualmente son las categorías psiquiátricas más rentables, a saber los ataques de pánico, el trastorno de ansiedad generalizada, las múltiples variantes de los trastornos depresivos y de los trastornos psicósomáticos (Ehrenberg, 2000, p. 27). Dada la naturaleza somática de los síntomas, en el argot médico psiquiátrico se privilegia el término *ansiedad* porque esta puede ser cuantificada a través de escalas de medición, mientras que el término *angustia* implica un carácter psíquico que no puede ser medible ni aprehensible mediante ninguna prueba de laboratorio, sino por la aproximación subjetiva con otro. A partir de estas apreciaciones terminológicas, con la expansión de la industria farmacéutica y con la aparición en el mercado de los primeros antipsicóticos, antidepresivos y ansiolíticos, se marcó el



- cefaleas migrañosas
- pérdida del apetito
- malestares gástricos (gastritis, obstrucción intestinal, diarreas)
- fatiga y agotamiento crónicos
- ataques de angustia que, en algunos casos llegan a manifestarse como fobias sociales
- dificultades de concentración y memoria
- trastornos del sueño, principalmente insomnio
- irritabilidad y mal humor
- sentimientos de desesperanza
- expectativa angustiada
- dificultad o imposibilidad para trabajar.

De acuerdo con Mosquera (2022), estos síntomas tienen su origen en la imposibilidad para tramitar psíquicamente las exigencias que impone el nuevo orden socio-cultural, cuyo efecto traumático queda articulado al cuerpo mismo y se manifiesta como enfermedad (sección Sobre la actualidad del malestar: una visión de conjunto, párr. 9).

La emergencia de eventos inesperados como la pandemia por COVID-19, y los efectos que provocó en el mundo del trabajo, fueron factores de riesgo psicosocial suficientemente fuertes para desestabilizar y vulnerar psíquicamente a las y los docentes ante los cambios inesperados en sus condiciones de trabajo, y en algunos casos En algunos casos, aparecieron diversas manifestaciones en la corporeidad de malestar y sufrimiento psíquico, como antesala para la emergencia de afecciones sociopsíquicas.

---

inicio de la era moderna de la Psiquiatría y se signó el tratamiento hegemónico de los trastornos mentales (Whitaker, 2015).

Con el trabajo desde casa implementado durante la contingencia sanitaria por la COVID-19, el tiempo y el espacio quedaron configurados como entidades desbordadas, carentes de referentes simbólicos que pudieran ordenar las jornadas laborales y en general la vida misma de las y los trabajadores quienes rebasados por las cargas de trabajo quedaron atrapados en una dinámica laboral con una estructura fragilizada reducida a un presente sin pasado ni porvenir, pero que parece no terminar nunca (Chemama, 2007).

De esta manera, encontramos que las condiciones laborales adversas generadas a partir del trabajo desde casa durante la contingencia sanitaria por COVID-19, y la presencia de factores emergentes de riesgo psicosocial como la intensificación de las jornadas laborales extensas y la carga de trabajo mental se constituyeron como eventos traumáticos capaces de vulnerar la salud mental de las y los docentes.

Aun cuando se han realizado diversas investigaciones sobre estrés y síndrome del quemado o burnout en docentes (Martínez, 2001, Amezcua-Sandoval et al., 2011; Concha y Domínguez, 2015), consideramos que las posibles afecciones psíquicas que pudieran generarse a partir de las condiciones laborales del docente de secundaria, no pueden reducirse a estas dos entidades, sino que la relación entre el trabajo docente, específicamente a nivel Secundaria, y la aparición de posibles afecciones psíquicas, debe ser estudiada con mayor detenimiento, a fin de cumplir cabalmente con las recomendaciones señaladas por el Comité Mixto OIT/UNESCO.

Los nuevos escenarios actuales para el trabajo docente se constituyen como superficies discursivas pantanosas en las que proliferan exigencias institucionales estandarizadas y alejadas de su realidad laboral cotidiana y, si bien se les reconoce como elemento clave para la transformación social, paradójicamente también se les demerita como expertos en educación y se les coloca como simples facilitadores del aprendizaje (Hernández, 2022).

Actualmente en México enfrentamos una situación crítica en todos los ámbitos: existe una profunda desigualdad social que restringe el acceso a la

educación a niños y jóvenes; la inseguridad ha aumentado significativamente en los últimos años; la situación económica y laboral es cada vez más incierta, y la presencia de enfermedades crónico-degenerativas y los trastornos mentales se vuelven una cotidianidad ante la falta de atención adecuada y oportuna por parte del Estado. Si bien la problemática que planteamos en la presente investigación se focaliza en los docentes, tenemos presente que no es exclusiva del sector educativo, sino que trasciende a los trabajadores de otros sectores estructurales como son la seguridad y la salud pública.

Ante tal panorama resulta apremiante la necesidad de realizar investigaciones que aporten resultados reales que impacten en las políticas públicas de salud, con el fin de instar a las instituciones gubernamentales la generación de programas de prevención que permitan identificar oportunamente los factores y riesgos psicosociales que imperan en la actualidad, así como también programas de atención clínica adecuados que favorezcan una mejor calidad de vida en los sujetos. Solo de esta manera, podremos salvaguardar los derechos de las personas a tener empleos dignos y seguros, y simultáneamente, reducir los altos costos que generan al sistema de salud los trastornos mentales.

## **CAPÍTULO III**

### **ABORDAJE METODOLÓGICO**

#### **3.1 El paradigma cualitativo como estrategia metodológica**

Al nacer, el ser humano es acogido por una determinada cultura que le provee de símbolos y significados, preceptos y normas sociales que le permiten habitar su mundo e interactuar con otros (Salgado, 2007). Sin embargo, no basta la mera percepción de los sentidos para que el hombre se apropie de los códigos culturales y sociales que le rodean, sino que es preciso que pueda cuestionarse respecto al lugar que ocupa en el mundo y los roles que juega en él.

Es a partir de sus primeros acercamientos con su realidad que el hombre empieza a construir supuestos y saberes que le permiten comprender su mundo y relacionarse con él y otros sujetos. Si bien tales conocimientos pueden ser acumulativos, no siempre son continuos, por lo que se ve en la necesidad de ordenarlos sistemáticamente mediante paradigmas que no son otra cosa que modelos o cosmovisiones a partir de los cuales podrá construir teorías para explicar los fenómenos del mundo (Guba y Lincoln, 2000), tarea que no se realiza en solitario, sino que es resultado de un proceso social colectivo que se compone por percepciones, significados y valores que son incorporados por los sujetos mediante el lenguaje, siendo el lenguaje mismo el que posibilita la reproducción social y la construcción e interpretación de la realidad.

Tratar de estudiar a los sujetos, su manera de habitar el mundo y cómo se relacionan entre ellos, resulta ser una tarea demasiado compleja, pues estos no pueden enmarcarse en estándares y normas que regulen sus actos, por lo que es preciso contar con metodologías de investigación rigurosas que garanticen una proximidad con la singularidad de los sujetos sociales y, de esta manera, comprender los sentidos que estos construye en torno a sus procesos vitales. Sin embargo, es importante tener presente que la rigurosidad metodológica no implica

la réplica dogmática de métodos y técnicas de investigación previamente diseñados bajo criterios validados por la comunidad científica bajo la óptica de realidades universales inexistentes, sino que exige del investigador social la puesta en práctica de una reflexividad crítica y creativa de sus propios saberes teóricos y metodológicos que deben ser creativamente renovados en función de las realidades sociales que se pretenden conocer sin perder la coherencia de su posicionamiento epistemológico (Blanco, 2010).

La tarea de investigar las subjetividades siempre es compleja y hacerlo con restricciones contextuales lo es más, pues exige a los interesados a replantearse una y otra vez las formas de aproximarse a las realidades de los sujetos para comprender los significados que estos construyen de su mundo, y es a partir de los hallazgos que incluso las formas de aproximarse tienen que ser transformadas.

La aparición del COVID-19, trajo consigo la transformación radical de las formas de ser y de habitar el mundo, produciéndose nuevos actos discursivos que no pueden ser explicados con los referentes que existían antes de la propagación mundial del virus, siendo una tarea fundamental del investigador la construcción de nuevos saberes teóricos, conceptuales y metodológicos que permitan una aproximación a la nueva realidad social de los sujetos, para la cual es necesario un ejercicio reflexivo constante y permanente sobre su propia labor como investigador que le permita dar cuenta no solo de los fenómenos sociales que estudia, sino también de cómo es que fue construyendo las herramientas metodológicas para estudiarlos, convirtiéndose en un artesano cuyo oficio es dar forma a nuevos conceptos para abordar la especificidad de sus objetos de estudio (Valencia, 2009).

De acuerdo con Habermas (2018) la objetividad del mundo surge en la medida en que este es reconocido y considerado como una unidad por un grupo de sujetos que, al poseer un lenguaje y la capacidad de acción, se relacionan entre sí y con el mundo mediante prácticas comunicativas. Tales prácticas comunicativas hacen posible la participación de los sujetos en la generación de consensos que garantizan la cohesión social, de tal forma que la sociedad se constituye por la

integración de fragmentos de vida de los sujetos que interactúan entre sí, pues “somos seres hablantes parasitados desde el inicio por el lenguaje [...] y somos un cuerpo que se hace eco de esas huellas del decir” (Ubieto, 2021, sección Un mundo en cuarentena, párr. 10).

No obstante, con el surgimiento del capitalismo, los caracteres sociales se convierten en mercancías y se produce “la separación de la fuerza de trabajo respecto de la personalidad del trabajador, su transformación en una cosa, en un objeto que se vende en el mercado” (Lukács, 1968, p. 141, citado por Habermas, 2018, p. 408), produciéndose una enajenación en los sujetos cuyos costos psicosociales se manifiestan en “las enfermedades mentales, clínicamente estandarizadas, como son las neurosis, los fenómenos de adicción, las perturbaciones psicosomáticas, los problemas de motivación y los problemas educativos...” (Habermas, 2018, p. 420).

Por su parte, Horkheimer (1967) señala que el malestar y sufrimiento producidos por estos padecimientos constituyen una rebelión de la naturaleza subjetiva contra la cosificación de los sujetos (citado por Habermas, 2018, p. 420). Frente a estos planteamientos cabe preguntarnos ¿si las enfermedades son formas de acción comunicativa que construyen los sujetos para hacer frente a las adversidades de su mundo social?, ¿son las enfermedades nuevas formas de afrontamiento social y, a la vez un intento para tramitar psíquicamente los efectos de los eventos traumáticos que suceden en su entorno?

### **3.2 Estudio de caso con enfoque fenomenológico-clínico como propuesta metodológica**

A mediados del siglo XX comenzaron a gestarse importantes cambios en los sistemas políticos y económicos que a su vez, produjeron condiciones laborales particulares que pronto comenzaron a tener repercusiones en otros ámbitos de la vida de los sujetos, como son el personal, familiar y social. Familia, escuela y trabajo

se configuran como espacios privilegiados para la constitución de subjetividades y para la reproducción de relaciones sociales concretas impregnadas de códigos simbólicos y significados que cada cultura y cada momento histórico determinan. Investigar sobre las subjetividades nos lleva a plantearnos interrogantes respecto a los sentidos, significados y valores éticos y morales que orientan las acciones de los individuos (Augsburger, 2002).

Los seres humanos se relacionan mediante la acción comunicativa que trasciende las dimensiones del tiempo y del espacio, de lo individual y lo colectivo; permiten construir marcos de referencia para facilitar la comprensión e interpretación de la realidad social y cultural de la que forman parte, y de los fenómenos que en ella se producen (Vergara, 2008). Con el auge de las corrientes hermenéuticas y fenomenológicas, las dimensiones sociales y culturales cobran importancia como elementos esenciales para estudiar los procesos de salud-enfermedad como fenómenos biográficos y relacionales que se gestan en determinados contextos culturales e históricos.

Los diseños de investigación cualitativos se nos presentan como un paradigma cuyos criterios ontológicos y epistemológicos nos conducen a la reconstrucción teórica y sociológica a partir de categorías o abstracciones históricamente determinadas para comprender y explicar las relaciones sociales en contextos específicos (De la Garza, 2012; 2018); nos brindan, además, la posibilidad de aproximarnos al conocimiento de la realidad social y comprender cómo es que los sentidos, significados y valores que se producen en determinada cultura son fundamentales para la configuración de las subjetividades en la medida que los sujetos se apropian de ella y orientan sus actos para vincularse con otros sujetos, ya que como señala Augsburger (2002), las subjetividades no pueden quedar excluidas de los entornos culturales ni de los vínculos sociales.

En el marco del paradigma cualitativo encontramos el *estudio de caso* como estrategia metodológica idónea que nos permite estudiar fenómenos complejos contemporáneos dentro de contextos sociales, para comprender de manera lo más

exhaustivamente posible los sentidos y significados que los sujetos dan a sus actos y, con ello, contribuir a la generación de conocimiento que contribuya al desarrollo de nuevas políticas en beneficio de la sociedad (Stake, 1999; Simons, 2011; Yin, 2009).

El análisis de la precariedad de las condiciones laborales de los docentes de secundaria y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas se constituye como un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples dimensiones que solo pueden ser comprendidas en su convergencia y en su contexto social. Entre las múltiples dimensiones que configuran nuestro fenómeno de estudio encontramos la esfera educativa, situada en un determinado contexto político y social, y la esfera de salud pública, que abarca tanto lo físico como lo psicológico y lo psíquico, ambas dimensiones articuladas por el trabajo como elemento de primordial importancia en la sociedad.

La contingencia sanitaria por la pandemia de COVID-19 como un hecho inédito, se nos presentó como un desafío tanto teórico como metodológico, que nos exigió reinventar nuestras estrategias de investigación iniciales para dar lugar, de manera privilegiada, a las voces y experiencias de los docentes, siendo estos la principal vía para aproximarnos y conocer su cotidianidad laboral que al mudarse a la virtualidad y ya no estar delimitada por los espacios laborales físicos y públicos ni suscritas a jornadas laborales definidas, se tornó aún más compleja, siendo esta complejidad el mayor desafío para nuestra investigación.

Encontramos en el estudio del caso de los docentes de secundaria del Estado de Querétaro, la vía metodológica más pertinente para conocer sus condiciones laborales y aproximarnos de manera concreta a la complejidad del fenómeno que nos interesa, a saber, el impacto de la precariedad laboral en la salud de los docentes. Así mismo, no solo apostar a la comprensión y descripción del fenómeno, sino también a la generación de conocimiento que contribuya a la creación de políticas públicas encaminadas a la mejora de las condiciones laborales de los



docentes y, por ende, de los procesos formativos de los estudiantes y futuros ciudadanos.

Consideramos que el estudio de caso que aquí presentamos contribuye al desarrollo de la ciencia que, en palabras de Edgar Morín, “*se ubica en el corazón de la sociedad*” (1990, p. 157), una sociedad cada vez más compleja que solo puede ser conocida y comprendida por voz de sus agentes situados en su realidad contextual.

Toda vez que el estudio de caso nos permite una aproximación al estudio de fenómenos complejos, consideramos también pertinente y necesario explicitar el enfoque teórico que sirve como referencia para nuestro estudio de caso y para los fines de nuestra investigación, a saber los efectos sociopsíquicos de la precarización de las condiciones laborales de los docentes de secundaria.

La fenomenología es una postura filosófica desarrollada por Edmund Husserl a comienzos del siglo XX, como una alternativa metodológica frente al positivismo reinante en la época. En palabras de Husserl, la fenomenología “*designa un método y una actitud intelectual: la actitud intelectual específicamente filosófica; el método específicamente filosófico*” (Husserl, 2016, en Primera lección, posición 112, y su objeto de estudio es la esencia de las experiencias de cada persona en su contexto, a la que le da el nombre de *fenómeno*, que proviene del griego *φαίνομαι* que significa *aquello que se muestra* y que solo puede percibirse por la vía de los sentidos, aunque no de manera directa ni inmediata, en el encuentro subjetivo con otro (Perruchoud, 2015; Soto y Vargas, 2017.).

De acuerdo con Husserl, el conocimiento y la comprensión objetiva de los fenómenos solo puede alcanzarse en la medida en que el investigador logra la *reducción fenomenológica* que implica la suspensión de su propia subjetividad y todo prejuicio teórico con el objetivo de acceder a la esencia pura del fenómeno como dato absoluto, mas no definitivo, que permite la construcción del conocimiento

que describe y permite comprender la experiencia de cada persona (Perruchoud, 2015; Husserl, 2016).

Dicho de otra manera, los enfoques fenomenológicos nos permiten estudiar de manera rigurosa aquellas realidades complejas que difícilmente pueden comunicarse como pueden ser el malestar, el sufrimiento y las afecciones sociopsíquicas que se desprenden de entornos complejos y contradictorios que se caracterizan por la tensión que genera en quienes los habitan, así como también la manera en que los sujetos construyen significados y sentidos a dichas experiencias que se articulan con otros procesos sociales como el propio contexto laboral, sin que ello implique la búsqueda de las causas o la etiología, sino más bien una posible explicación e interpretación de los fenómenos tomando en consideración su contexto histórico, social y cultural (Jaspers, 1993; Augsburger, 2002; Martínez, 2004; Cardoso et al, 2007; Barrientos, Packter, y DeCarvalho, 2014; Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 493; Castillo, 2017) Fuster, 2019).

Por su parte, Sharim (2001) señala que el enfoque clínico parte de una epistemología interpretativa que privilegia la aprehensión del sujeto como un ser social complejo, y destaca cuatro dimensiones esenciales en dicho enfoque: a) la singularidad como elemento central; b) la implicación del investigador; c) la generación de conocimiento a partir de la experiencia práctica, y d) el malestar y sufrimiento humano como parte de un proceso continuo entre lo normal y lo patológico. Así mismo, haciendo referencia a De Villers, Sharim enfatiza la importancia de la clínica como un espacio en el que converge la ciencia con el individuo estableciendo entre ellos una relación directa entre aquel que observa y aquel que es observado (Ibídem.). A partir de estas puntualizaciones podemos ubicar un desplazamiento de la concepción médica hegemónica respecto a la enfermedad hacia una propuesta metodológica que privilegia a los sujetos como agentes que, en interacción con otros, pueden apropiarse de sus experiencias para interpretarlas y construir un sentido.

Pese a las grandes transformaciones productivas que se han suscitado en las últimas décadas, el trabajo sigue ocupando un lugar central en la reproducción social, sigue siendo un espacio privilegiado para la constitución de identidades y subjetividades, aunque no por ello deja de ser también un escenario en el que se entrecruzan diversos factores que producen diversas formas de desigualdad social y procesos de deshumanización, originados por condiciones laborales inciertas, precarias y enajenantes que impactan y fragmentan la subjetividad del trabajador, generando la aparición de afecciones psíquicas como trastornos de ansiedad, depresivos y psicossomáticos que, al presentar como rasgo característico malestar y sufrimiento, deben ser leídos e interpretados como actos comunicativos singulares que cada sujeto construye a partir de sus interacciones sociales para dar sentido a su entorno laboral.

Autores como Dejours, De Gaulejac, Sennett, entre otros, proponen las *clínicas del trabajo* como un abordaje teórico – metodológico que permite estudiar las experiencias, tanto individuales como colectivas, en torno al trabajo, priorizando la implicación de los trabajadores y analizando el impacto de las condiciones laborales y la organización del trabajo en la subjetividad y salud de estos (Zabala, Guerrero y Besoain, 2017; Orejuela, 2019).

A partir la propuesta de las clínicas del trabajo es posible abordar aquellas experiencias laborales que colocan a los sujetos en el límite, poniendo a prueba su subjetividad y capacidad de agencia para afrontar las experiencias que le generan sufrimiento y malestar, y solo en la medida en que establece lazos sociales y redes de apoyo, puede movilizar sus capacidades y estrategias de afrontamiento, ya sea individuales o colectivas, para simbolizar y dar sentido a sus propia experiencia.

Para dar cuenta de los modos en que las experiencias laborales afectan a los trabajadores, bajo la influencia del Psicoanálisis en tanto método de investigación, las clínicas del trabajo dan cabida a la escucha clínica como estrategia metodológica que permite a través de los relatos e incluso a partir de los silencios, dar cuenta de los procesos subjetivos y de subjetivación que los sujetos van construyendo para

mediar, contener y afrontar el malestar generado a partir de sus condiciones laborales.

De tal forma que encontramos en las clínicas del trabajo una plataforma que nos permite un acercamiento muy próximo a los actores para indagar y comprender cómo estos se relacionan con otros sujetos estableciendo vínculos cooperativos, coordinando tareas o bien, provocando desencuentros y afecciones que le permiten ser y estar en su entorno laboral. Es decir, la clínica del trabajo nos parece del todo pertinente para analizar la relación entre las condiciones y medio ambiente de trabajo y la aparición de afecciones sociopsíquicas como trastornos de ansiedad, depresivos y psicosomáticos, toda vez que el enfoque clínico nos permite un acercamiento muy próximo a las experiencias cotidianas de los trabajadores en su propio entorno laboral (De Gaulejac, 2015).

La compleja relación que existe entre el trabajo docente y la aparición de afecciones sociopsíquicas nos enfrenta a una problemática que va más allá de identificar factores de riesgo como elemento causal en el proceso salud-enfermedad, y nos plantea más bien la necesidad de indagar cómo los docentes, en un determinado contexto histórico dan sentido a su realidad cotidiana y, en algunos casos desarrollan algún tipo de afección psíquica como experiencia intersubjetiva que les permite habitar y adaptarse a su realidad, interactuar con otros y tomar consciencia sobre sus acciones (Gaona, 2007; Noreña, Cibul y Alcaraz, 2010).

El estudio de las afecciones sociopsíquicas representa un reto tanto teórico como metodológico, pues la propia definición de la salud como “*el estado completo de bienestar físico, psíquico y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedad*” (Gavidia y Talavera, 2012, p.167), implica la predominancia del modelo médico hegemónico que se caracteriza por el marcado predominio de una perspectiva biologicista basada en la racionalidad científica que excluye factores sociales, históricos y culturales, que se sustenta en una relación de poder y control asimétrica y vertical entre médico y paciente, donde es el primero quien ostenta el

saber sobre la enfermedad y, por lo tanto, también sobre la terapéutica a seguir para curarla y prevenirla (Menéndez, 2003).

Al considerar una afección sociopsíquica como una experiencia subjetiva y como un acto comunicativo que se desprende de un contexto cultural e histórico y que incluye el malestar y el sufrimiento como rasgos predominantes (Martínez-Hernández, 2018), es de primordial importancia implementar una metodología de investigación que nos permita aproximarnos lo más posible a los sujetos para conocer y comprender los sentidos y significados que construyen a partir de tales experiencias; una metodología que privilegie la escucha, el saber de la experiencia y el conocimiento que los actores construyen sobre su mundo y sobre sus experiencias, la comprensión mutua y la confrontación de saberes teórico-prácticos procedentes de la experiencia (Augsburger, 2004; De Gaulejac, 2015).

En tanto que lo que nos interesa es conocer los efectos sociopsíquicos de la precarización de las condiciones laborales de los docentes y no sus causas, encontramos en el enfoque fenomenológico-clínico un sustento epistemológico y metodológico para ello, pues su trascendencia radica en la posibilidad de construir nuevas interpretaciones, significados y sentidos (Jaspers, 1993, p. 65) de las experiencias laborales de los trabajadores y conocer el impacto que tienen en su subjetividad los procesos de precarización de las condiciones de trabajo, esto a través de los actos comunicativos que se producen en el encuentro intersubjetivo entre los participantes de la investigación y el investigador.

### **3.3 Población de estudio y participantes**

En los últimos años, a partir de los diversos cambios que ha sufrido el sistema educativo en México, los docentes de nivel básico, como piezas clave en el proceso educativo y como sujetos históricos, han enfrentado los embates de las reestructuraciones productivas, de las reformas laborales y educativas, cuyo eje rector está signado por los discursos de la llamada calidad educativa, restándoles

autonomía, participación y control sobre el proceso de trabajo docente, situación que los orilla a resignificar con ciertas dificultades las relaciones que establecen con su entorno laboral.

Entre las razones que encontramos para estudiar tal población es que el nivel secundaria es un espacio de primordial importancia social en el que convergen diversos factores interculturales e intergeneracionales. Siendo la adolescencia una fase de transición entre la infancia y la vida adulta en la que los sujetos experimentan múltiples cambios, tanto físicos como psicológicos y emocionales, necesitando del establecimiento de vínculos intersubjetivos con sus pares y adultos fuera de su núcleo familiar primario, para ir apropiándose de los discursos y normas de la vida adulta que les permitan construir una identidad propia (Aberastury y Knobel, 1988; Margulis, 1998; Moreno, 2014; Rodulfo, 1989; 2008a; 2008b).

Adicionalmente a los rangos de edad del estudiantado de secundaria y los procesos psicológicos que se experimentan en la adolescencia, coincidimos con Ducoing-Watty (2018) en el reconocimiento de este nivel como *“un factor esencial para mejorar la calidad de vida de la población”* (p.12), en tanto que los conocimientos y formación que reciben los estudiantes de secundaria son esenciales para la reproducción social posibilitando el acceso a nuevas condiciones de vida y favoreciendo el desarrollo económico del país, ya sea que los estudiantes puedan dar continuidad a sus estudios a nivel medio superior y superior, o bien, puedan incorporarse al mercado laboral.

El papel que desempeñan los docentes de este nivel educativo trasciende más allá de la mera transmisión de conocimientos de las diversas disciplinas académicas, pues no en pocos casos, los docentes juegan el rol de acompañantes durante esta fase de transición, convirtiéndose en un modelo a seguir, razón por la cual los docentes se instituyen como agentes del cambio social al ser parte de la formación de los futuros ciudadanos.

A pesar de la importancia de las razones arriba señaladas, el nivel secundario aunque figura en los planes educativos, no termina definirse cuál es su finalidad ni de posicionarse en el sistema educativo nacional (Elvira y Cabrera, 2004; Tedesco y López, 2002; Ducoing-Watty, 2007; Ducoing-Watty y Barrón – Tirado, 2017; Vries, 2017), siendo este un factor considerable que puede en algunos casos presentarse a los docentes como un reto adicional a su propio ejercicio profesional, ya que más allá de las implicaciones que conlleva el trabajo con adolescentes, los docentes se enfrentan a un espacio conflictivo que refleja tensiones políticas, económicas, laborales, culturales y sociales del contexto histórico actual, mismo que se ha transformado radicalmente a partir del aislamiento social obligatorio a raíz de la contingencia sanitaria por COVID-19.

En el mes de febrero de 2020 se tuvo un primer acercamiento con autoridades de la Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro, para presentar el proyecto de investigación y solicitar autorización y asignación de un centro de trabajo donde se pudiera llevar a cabo el trabajo de campo, sin embargo, a pesar de que el proyecto fue aceptado con beneplácito, debido a la contingencia sanitaria por la pandemia por COVID-19, en marzo de 2020 este proceso administrativo se detuvo a la espera de poder reanudar actividades presenciales en las escuelas, situación que complicó la prosecución de nuestra investigación.

Las condiciones sanitarias que desde marzo de 2020 impidieron el funcionamiento tradicional de las instituciones educativas, dificultando la delimitación de la muestra poblacional, pues entre los primeros efectos de la pandemia está el hecho de que los espacios y las relaciones sociales sufrieron cambios radicales, entre ellos se encontró por un lado, el hecho de que la escuela se trasladó del espacio físico al espacio virtual, diluyendo los límites entre lo privado y lo público y pulverizando el tiempo y, por el otro, que el teletrabajo se convirtió en la única forma posible de que los docentes llevaran a cabo su actividad laboral

La complejidad de tales circunstancias representó un reto adicional a la realización de la presente investigación, ya que al instalarse el teletrabajo como única forma para realizar el trabajo docente, fue imperiosamente necesario replantear el tema, las preguntas y objetivos de la investigación, y con la finalidad de privilegiar el propio testimonio de los docentes como única vía para conocer cuáles y cómo eran sus condiciones laborales en el contexto pandémico, y poder analizar la manera en que dicha modalidad de trabajo impactó en las subjetividades de este sector.

Para conocer el impacto del teletrabajo en las condiciones laborales de los docentes de secundaria y su posible relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas, se intentó contactar a los posibles participantes de la investigación por medio de redes sociales como Facebook teniendo como respuesta la participación de tres docentes de Telesecundaria de municipios como Colón, El Marqués y Cadereyta de Montes, uno que imparte clases en Obrajuelo, Gto., municipio colindante con Querétaro, y un subdirector de una escuela secundaria técnica del Municipio de Querétaro.

Los resultados obtenidos de esta primera convocatoria, nos plantearon la necesidad de ampliar los límites y criterios de inclusión de los participantes de la muestra poblacional, pudiendo participar docentes de secundarias generales, técnicas o telesecundarias, indistintamente del tipo de sostenimiento, público o privado, siempre y cuando su adscripción laboral se encontrara en el Estado de Querétaro.

Mediante la técnica de muestreo no probabilístico de *bola de nieve* (Vasilachis, 2006; Delgado y Gutiérrez, 2007; Sáenz, 2012; Denzin y Lincoln, 2013) se generó una cadena de referencias que posibilitó contactar a los participantes por correo electrónico, llamada telefónica o aplicaciones de mensajería. Sin embargo, las dificultades contextuales obligaron a los docentes a capacitarse en el uso de herramientas digitales para poder continuar trabajando a distancia, lo que implicó



una sobrecarga de trabajo y la consecuente limitación de tiempo, lo que obstaculizó en muchos caso la la aceptación de los docentes para participar en la investigación.

En febrero de 2021 se estableció contacto por vía electrónica con la Mtra. Adriana Zarate Granados, Jefa de Departamento de Secundarias Técnicas de USEBEQ, quien tuvo a bien aprobar la solicitud para realizar la investigación en una escuela secundaria, girando la indicación a la supervisora de la Zona Escolar No. 1, Mtra. Myriam Guadalupe Muñoz Peñaloza, para que asignara un centro de trabajo donde llevar a cabo la investigación.

En respuesta a nuestra solicitud se asignó una secundaria técnica de la Zona No. 1, del municipio de Querétaro. Al presentar la propuesta de investigación, en conjunto con la Directora de dicha escuela se programó una presentación virtual para invitar a los docentes a participar voluntariamente en la investigación. En dicha reunión participaron únicamente 19 docentes quienes mostraron interés sobre la temática, planteando algunas de las problemáticas y necesidades que enfrentan en su contexto laboral. Se acordó con la Directora una segunda reunión para presentar al resto de la plantilla docente el proyecto, en la que participaron solamente 15 docentes. Cabe mencionar que en esta segunda sesión se observó desinterés y apatía en los docentes. Al finalizar la reunión virtual, la Directora se comunicó vía telefónica externando cierta consternación frente a la respuesta de los profesores, misma que atribuía al exceso de trabajo por el periodo de evaluaciones bimestrales, además de mencionar la existencia de conflictos internos, propios de la organización y ambiente de trabajo de la escuela.

La Supervisora de zona asignó un nuevo centro de trabajo, programando con la Directora del mismo una sesión virtual para presentar el proyecto. Asistió en su totalidad la plantilla docente, mostrando interés y algunos docentes manifestaron su interés por participar; sin embargo, únicamente se logró concretar una entrevista.

Por otro lado, se logró contactar al Coordinador Nacional del Sindicato de Trabajadores para la Educación, programando una entrevista para conocer el

posicionamiento del sindicato frente a las condiciones laborales de los docentes de secundaria en el contexto de la pandemia. No obstante, la entrevista quedó inconclusa por el empalme de actividades del Coordinador, y aunque se buscó una nueva cita, no se obtuvo respuesta alguna.

Frente a estas eventualidades contextuales, se toma la decisión de continuar realizando las entrevistas únicamente con aquellos maestros que, independientemente de su adscripción laboral, decidieran participar libremente en la investigación.

Entre los meses de septiembre de 2020 y mayo de 2021 se logró conformar una muestra heterogénea de 20 docentes voluntarios de diferentes municipios del Estado de Querétaro, cuyos rasgos distintivos van desde el sexo, la edad, el tipo de adscripción y de contratación y los años de servicio, hasta otros elementos de índole individual relativos al estado civil y dinámicas familiares con o sin hijos. Así mismo, a la fecha de la entrevista, uno de los docentes participantes se desempeñaba como Subdirector en una secundaria técnica y, otro era el Consejero Nacional del Sindicato de Trabajadores para la Educación (STE).

**Tabla 3. Relación de docentes participantes**

Clave	Sexo	Edad	Edo. Civil	Hijos	Formación	Tipo de servicio y sostenimiento	Municipio	Años de servicio	Tipo de contratación			Fecha
									Base	Int.	SR*	
D1	Mujer	25 años	Soltera	No	Normalista	Telesecundaria Pública	Alfayucan, El Marqués	4 años	X			09/09/2020
D2	Hombre	32 años	Casado	No	Normalista	Telesecundaria Pública	Altamira, Cadereyta	7 años		X		16/09/2020
D3	Hombre	56 años	Casado	Sí	Normalista	Telesecundaria Pública	Obrajuelo, Gto.	27 años	X			16/09/2020
D4	Hombre	31 años	Casado	Sí	Normalista	Telesecundaria Pública	Galeras, Colón	6 años	X			16/09/2020
D5	Hombre	27 años	Soltero	No	Normalista	General Pública	Querétaro y Corregidora	8 años	X			19/02/2021
D6	Mujer	30 años	Casada	No	Normalista	Telesecundaria Pública	Colón	6 años	X			22/02/2021
D7	Mujer	31 años	Casada	Sí	Normalista	Técnica Pública	Querétaro	7 años	X			26/02/2021
D8	Mujer	29 años	Casada	No	Normalista	General Privada	Querétaro	8 años			X	26/02/2021
D9	Mujer	35 años	Soltera	No	Normalista	General Pública	Querétaro	9 años	X			08/03/2021
D10	Hombre	57 años	Casado	Sí	Normalista	General Pública	Querétaro	37 años	X			15/03/2021
D11	Mujer	48 años	Casada	Sí	Normalista	Técnica Pública	Querétaro	20 años	X			12/04/2021
D12	Hombre	51 años	Casado	Sí	Normalista	Técnica Pública	Querétaro	28 años	X			21/04/2021
D13	Mujer	47 años	Casada	Sí	Universitaria	Técnica Pública	San Juan del Río y Amealco	15 años	X			05/05/2021
D14	Mujer	29 años	Soltera	No	Normalista	General Pública	San Juan del Río y Querétaro	2 años	X			10/05/2021
D15	Mujer	54 años	Casada	Sí	Normalista	General Pública	Querétaro	35 años	X			11/05/2021
D16	Mujer	42 años	Divorciada	Sí	Otra	Técnica Pública	Querétaro	13 años	X			13/05/2021
D17	Mujer	28 años	Soltera	No	Universitaria	General Privada	Corregidora	2 años			X	14/05/2021
D18	Mujer	29 años	Soltera	No	Universitaria	General Privada	Corregidora	7 años			X	25/05/2021
SD1**	Hombre	35 años	Unión libre	No	Universitaria	Técnica Pública	Querétaro	7 años	X			14/09/2020
LS1***	Hombre	47 años	Casado	Sí	Normalista	Normal Superior Pública	Jilotepec, Edo. México	23 años	X			14/09/2020

Fuente: Elaboración propia

\*Sujeto a renovación.

\*\* Subdirector.

\*\*\* Líder sindical.

Todas las entrevistas se realizaron durante el confinamiento, aunque en momentos particulares:

- 1) Las primeras cuatro entrevistas se realizaron en septiembre de 2020, casi al inicio del ciclo escolar 2020-2021, cuando a partir de la experiencia de los primeros meses del confinamiento (marzo a junio de 2020) los docentes se habían capacitado ya en el manejo de las TIC, plataformas y aplicaciones y habían logrado el desarrollo de estrategias para una mejor organización.
- 2) En los meses posteriores, octubre y noviembre de 2020, aunque pudimos contactar a varios docentes, no se pudo realizar ninguna entrevista porque inició el periodo de evaluaciones bimestrales, y los maestros se vieron rebasados por la sobrecarga de trabajo.
- 3) Durante los meses de diciembre de 2020 a enero de 2021, no logramos concertar ninguna entrevista. Tal situación la atribuimos a varios factores: por un lado, tuvimos un receso por las fiestas navideñas, y por el otro, fue durante estos meses que se presentó la segunda ola de contagios, siendo este el período con la más alta tasa de contagios y mortalidad, lo cual representó el incremento de las tareas de cuidado y una afectación emocional generalizada en toda la población.
- 4) En los meses de febrero a mayo de 2021, logramos realizar el resto de las entrevistas, y aunque había mayor disposición en los docentes para colaborar en la investigación, la sobrecarga de trabajo limitaba su disponibilidad.

Las últimas entrevistas se realizaron en el mes de mayo, cuando en Querétaro estaba por iniciar la vacunación de docentes y personal administrativo y de apoyo escolar de todos los niveles educativos. Las autoridades federales determinaron que se aplicaría una dosis única del biológico CanSino, que había sido aprobado por la OMS en febrero de 2021 como vacuna para uso de emergencia en países como Argentina, Chile, Ecuador, Hungría, Indonesia, Malasia, Pakistán y México,

en tanto que su fabricante CanSinoBio no había reportado aún pruebas contundentes respecto a su efectividad. No fue sino 15 meses después, en mayo de 2022 que la OMS la integra a lista de vacunas autorizadas para combatir el SARS-CoV2, incluso cuando el personal del Sistema Educativo ya había sido inoculado con una dosis de refuerzo de la vacuna Moderna (Ximénez, 2022).

Aunque para entonces no se tenía todavía certeza respecto al retorno a clases presenciales, se tenía la esperanza de iniciar el ciclo 2021-2022 de manera presencial, y eso se vio también reflejado en los ánimos de los docentes y de la sociedad en general.

Ahora bien, consideramos que nuestros participantes, antes de ser docentes “*también son personas*” (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 90), por lo que para comprender sus procesos de subjetivación y vinculación con otros, fue de primordial importancia considerar también aquellas condiciones y dinámicas inherentes a su vida personal y trayectorias profesionales y laborales, pues el análisis de esta coyuntura fue lo que nos permitió comprender, desde la singularidad, cómo un evento fortuito como fue la pandemia por COVID-19 y la consecuente implementación del trabajo desde casa, impactó sus modos de ser y hacer docente.

Autores como Bolívar (1998), Fernández (1995), Hargreaves y Fullan (2014), Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2020), tomando como referencia a Huberman (1990), coinciden en que las trayectorias profesionales de los docentes se constituyen en la intersección de factores de carácter individual y personal con otros socialmente estructurados, dando lugar al *ciclo de vida profesional* como un proceso dinámico a lo largo del cual, el grado de compromiso e implicación del docente varía significativamente en función de los cambios que se van experimentando tanto en lo personal como en lo laboral y lo social.

Huberman (1990) distinguió en el ciclo de vida profesional cinco fases cuyo ordenamiento no es fijo, ni lineal ni homogéneo para todos los docentes, es decir, que en el transcurso del ciclo van apareciendo múltiples factores, tanto contextuales, laborales, individuales y actitudinales que hacen que cada docente

transite su ciclo de vida profesional de manera singular, lo que nos permite concluir que en dicho ciclo se integran múltiples dimensiones que hacen del trabajo docente una profesión sumamente compleja, pues se ponen en juego diversas variables que van desde la edad, el sexo, las dinámicas familiares y/o de pareja, así como las condiciones laborales, el grado o nivel educativo e incluso las asignaturas que se imparten.

Las fases del ciclo profesional docente identificadas por Huberman y Schapira (1975) son:

1. *Iniciación (Durante los primeros 3 años):* Aun cuando en sus procesos formativos los docentes realizan sus primeros acercamientos a la práctica profesional en el marco de un acompañamiento institucional, no es sino hasta que concluyen sus estudios que se integran formalmente al campo laboral, suscitándose entonces una *confrontación inicial con la compleja realidad del trabajo docente*.

Durante esta fase inicial tiene lugar un *proceso exploratorio* mediante el cual el novel docente puede integrarse al gremio y comenzar a construir una identidad profesional, o bien, puede propiciarse una *fase de decepción* e incluso *ruptura* frente la inconciliabilidad entre sus expectativas profesionales y su realidad laboral. Así mismo, esta primera fase puede ser más o menos difícil para los nuevos docentes, dependiendo de sus contextos sociolaborales o incluso de su capital social, pues es común que se les asignen inicialmente centros de trabajo en comunidades alejadas o bien, que su jornada esté fragmentada porque debe cubrir su carga laboral en diferentes escuelas.

Es común también que durante esta fase la actitud jovial, el entusiasmo y la motivación de las y los docentes coincida con las propias características del estudiantado, y eso les permita generar vínculos más estrechos con las y los estudiantes.

2. *Estabilización (Del 4° al 6° año)* Para esta fase, la mayoría de las y los docentes han reafirmado su identidad profesional, lo que les permite consolidar un compromiso con su ejercicio profesional y laboral pues han adquirido y fortalecido sus herramientas pedagógicas que les faculta para desenvolverse con mayor seguridad en su trabajo
3. *Consolidación (Del 7° al 25° año)*: La apropiación y solidez de la identidad conformada concede a las y los docentes la posibilidad de desarrollar una actitud de mayor apertura que lo lleva a experimentar nuevas metodologías y, al mismo tiempo, tener una mayor integración y participación en las actividades del colectivo docente, actividades que ya no se reducen necesariamente al plano didáctico-pedagógico, sino que van desde el involucramiento en actividades administrativas o de gestión educativa, e incluso luchas gremiales y de sindicalismo.
4. *Serenidad y replanteamiento (25° al 35° año)*: En esta fase las y los docentes han alcanzado una fase de madurez y equilibrio, tanto en el plano personal como profesional, que les permite por un lado asumir una actitud crítica frente al sistema educativo y, por otro, establecer un distanciamiento afectivo tanto del estudiantado como del propio colectivo, replantearse su ser y hacer docente y planear su retiro.
5. *Prejubilación y retiro (35° a 45° años)*: Esta representaría la última fase de ciclo de vida profesional del profesorado. La manera en que se transite esta fase dependerá de diversos factores personales, familiares y sociales de cada docente, pues se experimenta un declive paulatino que para algunos implica una liberación de responsabilidades profesionales y laborales, mientras que para otros conlleva incertidumbre y puede incluso hasta generar sentimientos de ansiedad y depresión.

Ahora bien es importante mencionar que el tránsito por las fases del ciclo de vida profesional no depende exclusivamente de los perfiles ni de la trayectoria laboral de

las y los docentes, pues dependerá también de las políticas educativas vigentes y de otras situaciones emergentes, como lo fue la más reciente contingencia sanitaria por la pandemia COVID-19, que transformó de tal manera la cotidianidad laboral que provocó además movilizaciones en algunas y algunos docentes. Entre las y los docentes que participaron en nuestra investigación, encontramos evidencia de ello:

a) Las y los docentes que se integraron al sistema magisterial en el ciclo escolar 2020-2021, la *fase de iniciación* fue por demás accidentada pues la vivieron de manera aislada y en solitario, sin lograr una integración al colectivo docente de sus centros de trabajo, pues el contacto establecido era escaso o nulo, situación que llegó a provocar la presencia de trastornos de ansiedad que ameritó la solicitud de atención psicológica.

Para quienes se integraron al sistema telesecundaria y que por su asignación de centro de trabajo tendrían que trasladarse a otros municipios, el trabajo desde casa impuesto por la contingencia sanitaria les permitió ahorrarse los costos económicos y de tiempo que representaba trasladarse o incluso mudarse a las comunidades.

b) Quienes se encontraban en la *fase de serenidad* se vieron precisados a regresar a la de *iniciación* toda vez que las nuevas exigencias que el trabajo desde casa y la virtualidad les impusieron, los obligaron a aprender sobre el uso y manejo de las nuevas tecnologías y a experimentar nuevas metodologías de enseñanza.

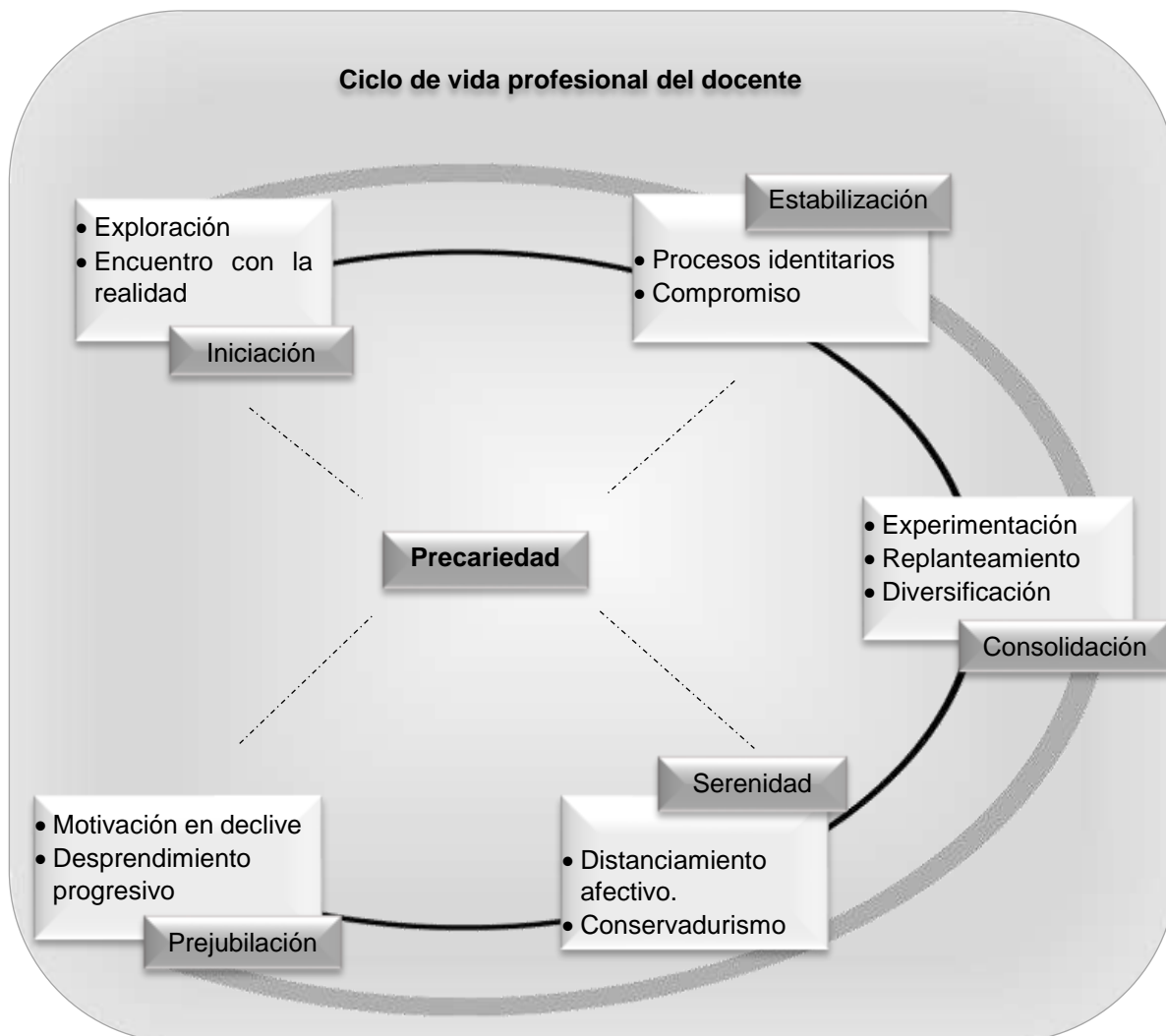
c) Entre los docentes que se encontraban en la *fase de prejubilación* hubo quienes, más por necesidad que por voluntad, se involucraron en el proceso de transición a la virtualidad, adquiriendo compromisos mínimos para cumplir con sus funciones; así mismo, quienes pudieron hacerlo, apresuraron sus procesos de jubilación ante las dificultades que la nueva modalidad de trabajo les presentó.



Independientemente de la fase del ciclo vida profesional en que se encontraban las y los docentes participantes en nuestra investigación al momento en que se establece el aislamiento social obligatorio, para todas y todos la mudanza imprevista a la modalidad de trabajo desde casa representó un reto inesperado pues tuvieron que capacitarse en el uso y manejo de las tecnologías de la información y comunicación, experimentar con nuevas metodologías de enseñanza y adaptarse a las nuevas formas de organización laboral, proceso que resultó aún más complejo para las docentes que, además de la jornada laboral docente, cubrían dobles o triples jornadas de trabajo, realizando tareas de cuidado de los hijos, de personas mayores o incluso de algún enfermo.

Podemos entonces concluir que si bien la acumulación de experiencia a lo largo de todo el ciclo de vida profesional permite a las y los docentes la construcción, desarrollo y apropiación de habilidades profesionales y herramientas técnico-pedagógicas, los elementos contextuales de sus trayectorias laborales son determinantes que influyen en la manera en que cada docente las atraviesa.

**Figura 2. Ciclo de vida profesional docente**



Fuente: Elaboración propia a partir de Huberman, 1990; Fernández, 1995; Hargreaves y Fullan, 2014.

### **3.4 Conceptos transversales, dimensiones de análisis y conceptos ordenadores**

Para analizar los efectos de la precarización sobre las condiciones laborales de los docentes de secundaria y sus efectos sociopsíquicos en la coyuntura sanitaria por la pandemia por COVID-19 fue necesario replantear los objetivos iniciales de la presente investigación, viéndonos en la necesidad de tomar una serie de decisiones metodológicas que nos permitieran estudiar el problema en su conjunto, para lo cual

fue necesario establecer *ejes articuladores* con sus respectivas *dimensiones de análisis* que posibilitarán la organización y ordenamiento teórico-conceptual y metodológico que sustenta nuestra investigación. Posteriormente, a partir de dichas dimensiones de análisis se establecieron los *conceptos ordenadores* que de acuerdo con De la Garza (2018) sirvieron como orientación heurística para el análisis de resultados del trabajo de campo que como ya hemos señalado, se realizó de manera virtual.

Es importante mencionar que tanto las dimensiones de análisis como los conceptos ordenadores, se sostienen en conceptos transversales que constituyen la estructura misma de la investigación, a saber *la precarización del trabajo docente* a partir del trabajo desde casa durante la pandemia y las *afecciones sociopsíquicas* generadas, en tanto que la precariedad se constituye como un factor estructural que propicia la aparición de diversos factores de riesgo psicosocial que si bien ya existían desde hace muchas décadas, estos se intensificaron y agudizaron durante el confinamiento sanitario, visibilizando los efectos que tienen en la vida de los docentes.

#### **3.4.1 Agudización de la precarización del trabajo docente durante la pandemia por COVID-19 y sus efectos sociopsíquicos como eje transversal**

De acuerdo con Dubet (2006) consideramos el *trabajo docente* como un *trabajo sobre los otros* que se caracteriza por ser una actividad profesional remunerada que se sostiene en procesos de socialización encaminados a transformar conductas, sentimientos, valores y representaciones de los individuos. Al ser una tarea que tiene lugar en una relación personal directa, exige de los docentes una implicación subjetiva que, no en pocas ocasiones, “*tiende a devorar su personalidad*” (p. 354), generando en ellos malestar y en algunos casos sufrimiento psíquico que se manifiesta en afecciones sociopsíquicas.

El aislamiento social preventivo obligatorio que se impuso ante la pandemia por COVID-19 provocó la masificación del *teletrabajo* lo cual podría representar una nueva organización del trabajo que tiene como rasgo característico es la utilización espacios y tiempos privados que los trabajadores emplean para llevar a cabo su actividad laboral.

En el caso de los docente de secundaria, concebimos al teletrabajo como *trabajar desde casa* para hacer referencia a la actividad laboral que el docente realiza desde su propio domicilio mediante el uso de un sistema de telecomunicaciones sin la necesidad de presentarse físicamente en una empresa o institución establecida por el empleador, es decir que puede efectuarse en el propio domicilio del trabajador haciendo uso de sus propios recursos tecnológicos y espacios y tiempos privados (Barba, 2001; Sánchez et al., 2003; Alonso, 2007; Barrios, 2007; Sánchez y Mozo, 2009; Pérez, 2010; Digón et al., 2020).

Si bien el *teletrabajo* trae ventajas como la reducción de costos para el empleador, el impacto negativo para el ambiente, así como la disminución de tiempos de traslado, aún son incalculables las repercusiones que tendrá en la salud, tanto física como mental de los trabajadores.

Las *afecciones sociopsíquicas* son, a diferencia de la concepción hegemónica de la enfermedad mental como proceso meramente neurológico e individual, estrategias de afrontamiento que un sujeto puede construir como un intento de tramita psíquicamente las exigencias que le impone su entorno (Gómez, 2010). Tales afecciones se producen en la intersección de lo psíquico, lo subjetivo y lo social, permitiéndole al sujeto movilizar sus recursos psíquicos y contribuir a la producción de la sociedad, adaptarse a ella y mejorar su posicionamiento en el orden subjetivo (Gaulejac, 2015), aunque ello implique estar enfermo.

Las principales afecciones sociopsíquicas que hemos considerado en nuestra investigación son los llamados trastornos de ansiedad, los depresivos y los psicósomáticos, toda vez que, de acuerdo a los resultados que presenta el INEGI

(2021) de la *Primera Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE)*, en la actualidad éstas son las problemáticas psíquicas más frecuentes en la población.

**Tabla 4.** *Conceptos transversales*

Concepto	Definición
<i>Trabajo docente</i>	Procesos de socialización encaminados a transformar conductas, valores, sentimientos y representaciones de los individuos, y que conlleva la implicación del docente.
<i>Teletrabajo o Trabajo desde casa</i>	Modalidad de trabajo a distancia en la que el trabajador desempeña su actividad laboral utilizando un sistema de telecomunicaciones, sin la necesidad de presentarse físicamente en una empresa o institución establecida por el empleador
<i>Afección sociopsíquica</i>	Estrategia de afrontamiento que se produce en la intersección entre lo psíquico, lo subjetivo y lo social que permite a los sujetos tramitar psíquicamente las exigencias del entorno laboral y social.

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4.2 Ejes articuladores y dimensiones de análisis para el diseño de los instrumentos

Identificamos seis ejes articuladores y sus respectivas dimensiones de análisis, mismos que se desprendieron de la revisión detallada de la literatura en torno al tema y que nos permitieron aproximarnos al conocimiento de la realidad del *trabajo docente* durante el confinamiento sanitario y establecer el ordenamiento teórico-conceptual y metodológico de nuestra investigación son las siguientes:

**Tabla 5. Ejes articuladores y dimensiones de análisis**

<b>Eje articulador</b>	<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Definición</b>
<i>Datos sociodemográficos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> <li>• Edad</li> <li>• Estado civil</li> <li>• Hijos</li> <li>• Años de servicio</li> <li>• Formación académica</li> </ul>	Datos generales de los participantes.
<i>Trabajo docente y Teletrabajo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad docente</li> <li>• Trabajo docente</li> </ul>	Significados que los docentes construyen en torno a ser docentes de secundaria, así como los cambios producidos en el contexto del teletrabajo..
<i>Condiciones y medio ambiente de trabajo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto político y social</li> <li>• Normatividad</li> <li>• Perfil y funciones docentes</li> <li>• Estructura organizacional</li> <li>• Clima laboral</li> </ul>	Condiciones laborales determinadas por el contexto político, económico e histórico, y que derivan en políticas laborales y educativas.
<i>Factores de riesgo psicosocial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornada de trabajo</li> <li>• Carga de trabajo</li> <li>• Carga mental</li> <li>• Carga psíquica</li> </ul>	Factores y circunstancias que se desprenden de las funciones y responsabilidades de los puestos de trabajo pueden provocar malestar subjetivo y enfermedades tanto físicas como mentales y psíquicas.
<i>Salud y vida personal</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepción del proceso salud-enfermedad</li> <li>• Vida personal y familiar</li> </ul>	Significados que los docentes tienen respecto al proceso salud-enfermedad y su influencia en diversos ámbitos de su vida.
<i>Salud y vida laboral</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación y prevención</li> <li>• Enfermedades médicas</li> <li>• Afectaciones mentales</li> <li>• Afecciones psíquicas</li> <li>• Consecuencias</li> </ul>	Significaciones y manifestaciones en torno a al proceso salud-enfermedad en el contexto laboral.

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4.3 Conceptos ordenadores para el análisis de resultados

A partir de los hallazgos encontrados en el trabajo de campo realizado y de la aplicación de los instrumentos establecimos los *conceptos ordenadores* para el análisis de la información recabada, entre los cuales identificamos dos categorías que nos permitieron distinguir entre las características inherentes a las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria y las consecuencias derivadas de la implementación del teletrabajo como única posibilidad de dar continuidad a la actividad laboral de los docentes durante el confinamiento sanitario por la pandemia por COVID-19.

Entre las características inherentes al trabajo de los docentes de secundaria ubicamos la concepción del *ser del docente de secundaria* y la *fragmentación laboral*.

Con relación al *ser del docente de secundaria* entendemos que es una representación construida en y por el imaginario social para delinear la identidad del docente de secundaria y las características propias su ejercicio profesional y laboral.

De acuerdo con Orejuela (2018) concebimos la *fragmentación laboral* como una condición inherente al trabajo de las y los docentes de secundaria caracterizada por la desintegración de los procesos de trabajo y de los resultados obtenidos de los mismos, así como la fragilización del lazo social entre las y los trabajadores. Tal condición puede analizarse desde dos perspectivas: por un lado, como una condición que se desprende de la división y distribución de la ciencia que conlleva el diseño curricular conformado por distintas áreas disciplinarias y, por otro lado, como una especie de estrategia normativa que establece los lineamientos para la contratación e ingreso de los docentes al sistema educativo conforme a sus perfiles profesionales y los requerimientos demandados por los planes de estudio institucionales.

Así mismo, la fragmentación laboral conlleva para las y los docentes la necesidad de desplazarse entre distintos centros de trabajo a fin de completar su

carga horaria laboral, teniendo como consecuencia una mayor competencia entre las y los trabajadores y una marcada tendencia hacia el aislamiento e individualismo que dificultan la consolidación de proyectos colectivos que permitan alcanzar los estándares de calidad esperados por las autoridades educativas.

En relación a las *consecuencias derivadas de la implementación del teletrabajo a partir de la pandemia por COVID-19*, ubicamos cuatro conceptos ordenadores, a saber:

a) *Transición del espacio laboral público al espacio privado e íntimo*. Con el aislamiento social obligatorio por la pandemia y la imposición del teletrabajo, se propició la desaparición de las fronteras entre los *espacios públicos* sancionados por normas sociales y caracterizados por ser abiertos y transparentes, y los *espacios privados e íntimos* que son velados y reservados donde las personas tienen la libertad de ejercer libremente su autonomía (Garzón, 2003; 2007; Lucena-Cid, 2012). Los docentes se vieron obligados a acondicionar sus espacios domésticos y utilizar sus propios recursos para poder realizar su trabajo generándose una invasión a sus espacios personales destinados para el descanso y la convivencia familiar.

b) *Ampliación de la jornada laboral*. Otra consecuencia de la instalación del teletrabajo durante la pandemia por COVID-19 fue la disolución de rituales que daban consistencia a la dimensión del tiempo como estructura fundamental para el trabajo docente. La hiperconectividad digital, característica del trabajo a distancia, hace que los espacios domésticos se transformen en espacios laborales permanentes, imposibles de cerrarse pues el tiempo técnico-racional de las jornadas labores queda pulverizado y hace que se amplíen más allá del horario laboral, reduciéndose los tiempos de descanso y recuperación (Hargreaves, 2018; Han, 2016; 2021).

c) *Intensificación de la carga de trabajo mental y psíquica*. La instauración del teletrabajo como única modalidad para sostener al sistema educativo visibilizó la



sobrecarga de trabajo que, desde antes de la pandemia, ya era un rasgo distintivo del trabajo docente pero que con el confinamiento se llevó a extremos inimaginables, pues las exigencias burocrático-administrativas se multiplicaron de manera exorbitante (Lozano y Rafael, 2021)

- Además de continuar entregando planes de trabajo y planificaciones de clases, estas debían incluir actividades de aprendizaje diversificadas para aquellos estudiantes con necesidades específicas acentuadas por la desigualdad económica y social que les impedía acceder a la virtualidad.
- Las tareas y exigencias administrativas también se incrementan pues además de hacer reportes informativos estos deben acompañarse de las respectivas evidencias, no del aprendizaje de los estudiantes, sino de que efectivamente ellos están trabajando.
- La asistencia virtual a reuniones de trabajo y de capacitación sobre el uso de plataformas y herramientas didácticas digitales, así como de talleres sobre gestión y manejo socioemocional del alumnado, además de atender llamadas y mensajes tanto de la parte patronal como de padres de familia.

Esta *sobrecarga de trabajo* demanda por parte del docente capacidades, habilidades y destrezas mentales e intelectuales que le permitan incorporar, organizar, sintetizar, memorizar y apropiarse de cantidades significativas de información, para poder generar estrategias de enseñanza, sin embargo, en las condiciones ya mencionadas en los párrafos precedentes, esta sobre exigencia laboral produce *fatiga mental* (Neffa, 2019).

Por otro lado, al tratarse de un trabajo que conlleva procesos de socialización con los otros, exige del docente una implicación emocional y subjetiva que escapa a toda normatividad establecida. Durante su actividad laboral el docente se ve obligado a controlar y reprimir sus emociones y sentimientos, principalmente aquellas que socialmente son rechazadas en alguien de quien se espera sea un

modelo ideal a seguir; así mismo, debe mostrarse siempre dispuesto a atender las demandas socioafectivas de la comunidad siguiendo él mismo el ideal del *apóstol de la educación* (Lozano y Levinson, 2018).

Durante los meses que duró el confinamiento sanitario, los docentes tuvieron también que ser soporte de aquellos estudiantes que, a consecuencia de la pandemia tuvieron pérdidas familiares significativas; o que ante la crisis económica desatada tuvieron que abandonar la escuela para incorporarse al mercado laboral, o bien aquellos otros que por sus condiciones de desigualdad social no contaban con algún dispositivo electrónico para acceder a la educación virtual.

La *sobrecarga psíquica inherente* al trabajo docente genera un monto significativo de malestar y sufrimiento (Neffa, 2019) que de no ser canalizado de manera oportuna y asertivamente puede llegar a desencadenar algún tipo de afectación psíquica considerable que puede incluso orillarle a abandonar prematuramente la profesión.

#### d) *Malestar y sufrimiento psíquico.*

El impacto subjetivo de las condiciones laborales mencionadas en los párrafos anteriores se percibe como *malestar y sufrimiento psíquico* y puede manifestarse en algunos docentes como síntomas físicos, mentales y psíquicos de malestar y sufrimiento psíquico y afectar significativamente su calidad de vida y sus relaciones interpersonales.

El *malestar* se caracteriza por una serie de efectos negativos permanentes en el campo subjetivo que afectan la percepción de bienestar y que dificultan a quien lo padece su adaptación al medio social (Esteve, 1997). Que dicho malestar pueda desencadenar el desarrollo de alguna afección psíquica dependerá no sólo de la historia personal de cada sujeto, sino también de las condiciones que le rodeen.

De tal manera que ante las nuevas formas de organización del mundo del trabajo, nos parece insostenible el paradigma hegemónico de la enfermedad mental como un proceso meramente neurobiológico de carácter individual, y encontramos

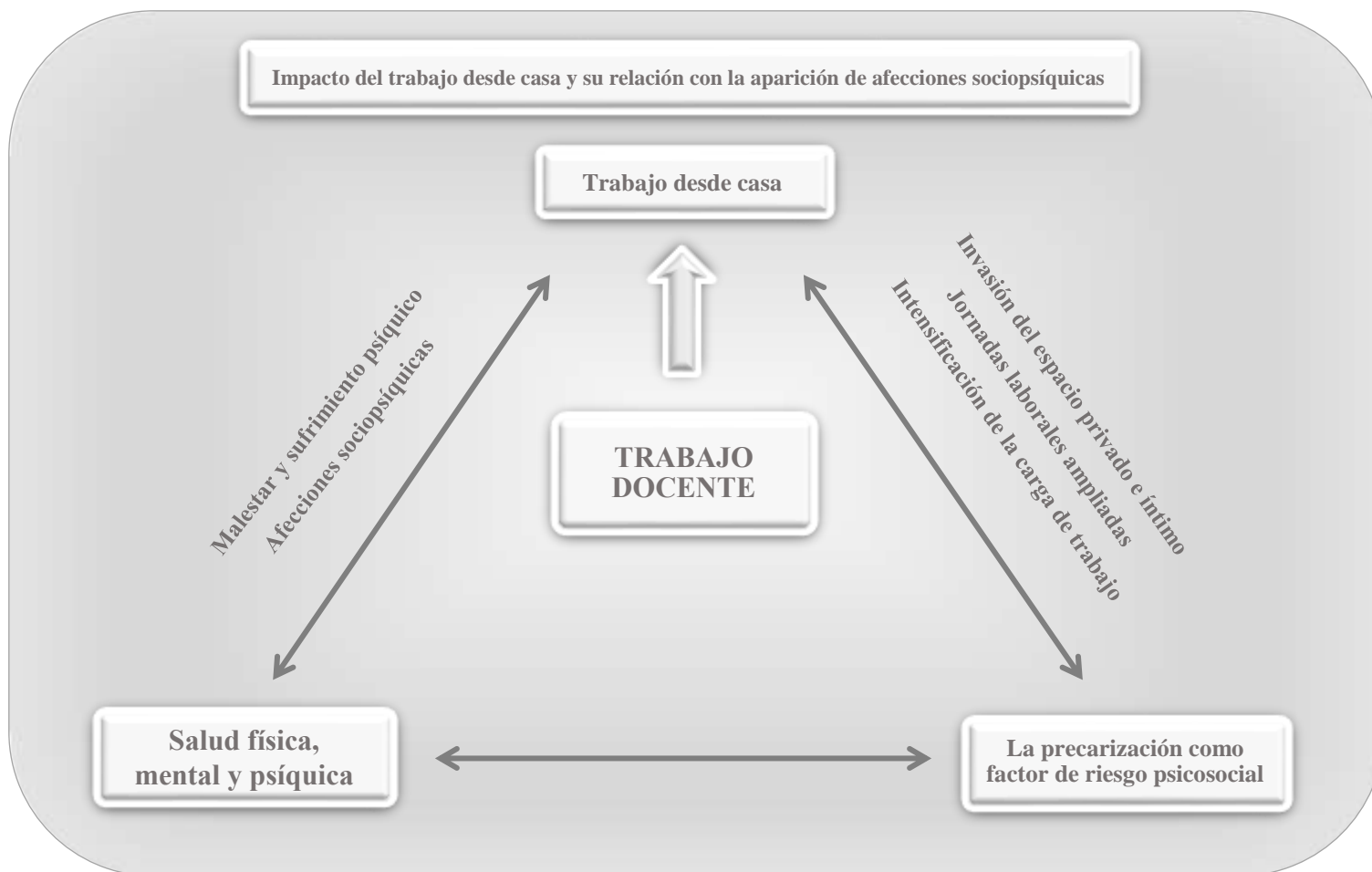
por entero pertinente la concepción de *afección sociopsíquica* como intersección entre las dimensiones psíquica, subjetiva y social, que se constituye como una estrategia de afrontamiento frente al *sufrimiento psíquico* generado por las condiciones laborales adversas (De Gaulejac, 2015; Orejuela, 2018; Coccoz, 2021).

**Tabla 6.** *Conceptos ordenadores*

<b>Categorías</b>	<b>Conceptos ordenadores</b>	<b>Definición</b>
<i>Características inherentes al trabajo de los docentes de secundaria</i>	Ser del docente de secundaria	Representación social sobre la identidad y ejercicio profesional y laboral del docente de secundaria.
	Fragmentación laboral	Condición que conlleva la desintegración de los procesos y resultados de trabajo, así como la fragilización del lazo social entre los trabajadores.
<i>Consecuencias derivadas de la implementación del trabajo desde casa a partir de la pandemia por COVID - 19</i>	Transición del espacio laboral público al espacio privado e íntimo	Fragilización y borrado de los límites entre los espacios laborales públicos y los privados e íntimos.
	Ampliación de la jornada laboral	Extensión desmedida de las jornadas laborales ante la disolución del tiempo de trabajo objetivo.
	Intensificación de la carga global de trabajo	Incremento excesivo de las exigencias relativas al trabajo docente que sobrepasa las capacidades físicas, mentales y psíquicas de los docentes generando malestar y sufrimiento psíquico.
	Malestar y sufrimiento psíquico	Respuestas subjetivas de los docentes provocadas por los requerimientos y exigencias de la actividad laboral cuyas manifestaciones pueden observarse en lo corporal, lo psíquico y lo relacional.

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 3** Impacto del trabajo desde casa y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas.



Fuente: Elaboración propia

### **3.5 Diseño de estrategias para la recolección y análisis de la información**

Los códigos simbólicos que utilizan los sujetos para construir significados a los procesos sociales en los que están inmersos no están conformados como sistemas cerrados preestablecidos plenamente definidos, sino más bien están en transformación y reconfiguración constante, por lo que deben captarse a partir de la interacción directa entre estructura, subjetividad y acción (De la Garza, 2018).

Advertidos sobre la existencia de diversos enfoques metodológicos y técnicas de investigación, se optó por las siguientes técnicas específicas para la recolección de información y construcción de categorías analíticas para analizar el impacto del teletrabajo sobre las condiciones de laborales, y cómo éstas se relacionan con la aparición de afecciones psíquicas en docentes de secundaria:

a) Entrevistas semiestructuradas a informantes clave como son docentes de secundarias generales públicas y privadas, secundarias técnicas y telesecundarias del Estado de Querétaro que decidan participar voluntariamente.

Para tal efecto, se diseñó un instrumento (Anexo 1) en el que se incluyeron de manera enunciativa, más no limitativa, diversas preguntas que permiten conocer de cerca el impacto que ha tenido el teletrabajo en las condiciones labores de los docentes de secundaria, que en el contexto de la pandemia tuvieron lugar en los hogares mismos de los docentes (Fuster, 2019), siendo su propio testimonio la fuente más valiosa para aproximarnos a sus realidades labores.

Siguiendo las indicaciones de las autoridades de salud y universitarias, dichas entrevistas se realizaron a través de plataformas digitales como Zoom® o GoogleMeet®, y fueron grabadas, para su posterior transcripción y análisis, previo consentimiento expresado por los participantes.

b) Entrevista semiestructurada a dirigente sindical, con la finalidad de conocer el posicionamiento de los representantes sindicales respecto a los cambios

generados en las condiciones laborales de los docentes de secundaria (Anexo 2).

Optamos por realizar en ambos casos entrevistas semiestructuradas porque, a diferencia de otras modalidades, esta tiene una estructura flexible que permite crear encuentros y vínculos intersubjetivos que posibilitan el despliegue de actos comunicativos como espacios idóneos para la puesta en escena de fenómenos mediante los cuales se manifiesta tanto la realidad psíquica de los participantes de la investigación como los sentidos y significados que construyen sobre sus realidades laborales.

En lo que se refiere al rol que juega el investigador en la entrevista semiestructurada, sus propias experiencias y conocimientos en torno al fenómeno a estudiar son fundamentales pues además de propiciar su implicación subjetiva, le permite reconocer, aprehender, analizar e interpretar los fenómenos justo en el momento en que estos se manifiestan, favoreciendo el desarrollo de la entrevista, convirtiéndose el mismo en parte del fenómeno.

Dicho esto, podemos señalar que las entrevistas realizadas se constituyeron como elemento de fundamental importancia para nuestra investigación, pues a mediante ellas fue posible conocer las condiciones de trabajo de los docentes durante la pandemia por COVID-19, aun cuando estas se realizaron de manera indirecta, pues al trasladar el espacio laboral de las escuelas a los hogares de los docentes, y a las plataformas virtuales como espacio laboral por vía Zoom®, se logró el acercamiento necesario para el desarrollo de nuestra investigación, y así poder conocer las condiciones laborales de los docentes tanto durante el confinamiento sanitario por la COVID-19, como las preexistentes antes de la pandemia (Tonon, 2009).

c) Análisis de documentos tanto impresos como digitales sobre el estado del arte en cuestión, normatividades vigentes en materia laboral y educativa en

México, así como literatura especializada sobre Estudios laborales, Sociología, Educación y Salud mental, entre otras disciplinas pertinentes.

### **3.6 Consideraciones éticas de la investigación**

Al tratarse esta de una investigación cualitativa que coloca en su centro la subjetividad de los participantes, y con la finalidad de garantizar el anonimato de los mismos, la confidencialidad y resguardo de la información obtenida, se diseñó un *Plan y Carta de consentimiento informado*, mediante los cuales se establecen los criterios de actuación ética de la investigadora, mismos que son leídos y entregados vía electrónica a los participantes, quienes a su vez lo regresan por la misma vía una vez que lo han firmado y digitalizado (Anexo 3 y 4).

## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN DE ANALISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

#### 4.1 Contexto inicial de la investigación

La presente investigación se gestó entre los años 2015 y 2017, en el marco de un ejercicio clínico en una institución de salud pública en la ciudad de Querétaro, al formar parte del servicio de Psicología en un hospital de segundo nivel. Si bien la naturaleza del servicio realizado en dicho lugar no permitió la sistematización de la información y hallazgos encontrados, cabe destacar que se encontró que la población de derechohabientes que acudía a dicho servicio estaba conformada por docentes, en su mayoría de nivel secundaria, tanto activos como jubilados o en proceso de jubilación, quienes referían como padecimiento principal un trastorno de ansiedad, depresivo o presentaban sintomatologías psicosomáticas, que de acuerdo con los criterios diagnósticos de la Clasificación Internacional de Enfermedades en su en su apartado relativo a los Trastornos mentales y del comportamiento (OMS, 1993), quedaban enmarcados en el llamado *trastorno mixto ansioso-depresivo* (F41.2).

Este hecho llamó significativamente la atención, pues más allá de la imperante ideología hegemónica que tiende a una intervención higienista cuya responsabilidad recae en el enfermo porque se considera que es en la historia personal de cada persona donde se encuentra la causa y la cura de la enfermedad, los relatos narrados por los derechohabientes que acudían al servicio giraban en torno a situaciones y condiciones laborales que en ese momento imperaban en el ámbito educativo en el contexto de la reforma educativa de 2013.

Sostenida en la premisa de que *la clave para elevar la calidad educativa, estaba en la profesionalización y evaluación continua y punitiva de los docentes*, esta reforma provocó que al verse amenazados por la posibilidad de perder su empleo, el malestar preexistente en el sector docente se agudizara y, que algunos



profesores se enfermaran y comenzaran a desarrollar afecciones psíquicas que no podían ya únicamente interpretarse como resultado de mecanismos psicológicos defensivos individuales, sino que era necesario analizarlas desde una perspectiva más amplia en la que el *síntoma* evidencia una intersección entre lo psíquico y lo social dando lugar a fenómenos sociopsíquicos (De Gaulejac, 2015).

Un par de años después, este primer hallazgo e inquietud tomó forma de problema de investigación y en el contexto del Doctorado en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo (DEMST), se inició formalmente este proyecto de investigación, con el propósito de indagar cuál era el impacto de los factores de riesgo psicosocial en la subjetividad de los docentes de secundaria del Municipio de Querétaro. Sin embargo, con la aparición y proliferación de la pandemia por COVID-19 en marzo de 2020, el contexto de la investigación se vio modificado, por lo que nos vimos en la necesidad de tomar decisiones principalmente de índole metodológica que nos permitieran analizar el impacto de las condiciones laborales de las y los docentes de secundaria y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas. Esto ocasionó que las condiciones para realizar la investigación cambiaran drásticamente, mas no con ello nuestras inquietudes, que por lo contrario se ampliaron ante el hecho inédito de la instauración del trabajo desde casa como única modalidad para el trabajo docente.

Investigar en Ciencias Sociales es ya de por sí una tarea ardua que exige del investigador, más allá de su compromiso con la academia, una implicación subjetiva que le permita una aproximación lo más cercana posible a los fenómenos sociales que pretende analizar y comprender, tarea que no puede agotarse en un lapso de tiempo delimitado por la cronología misma del proyecto de investigación, sino que más bien constituye un eslabón que en lo sucesivo puede dar continuidad al análisis de los hallazgos encontrados.

Investigar en el contexto de una contingencia sanitaria, como la que enfrentó el mundo entero desde noviembre de 2019, se convirtió en un desafío insólito que solo podía sortearse en la medida en que el investigador fuera capaz de trazar

nuevos caminos para abordar una problemática social, y crear formas inéditas para leerla e interpretarla. La reciente pandemia por COVID-19 evidenció no existen saberes absolutos y perpetuos, sino que estos deben ser construidos en la cotidianidad de los actores sociales.

El virus SARS-CoV2 también visualizó los daños y fallas estructurales que las políticas neoliberales habían generado en los sistemas de salud de todo el mundo, y aunque los expertos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) tempranamente advirtieron sobre la mortandad del virus, pidiendo a los gobiernos implementar las medidas sanitarias necesarias para evitar su propagación, estos se vieron rebasados y en la necesidad de imponer a la sociedad restricciones de movilidad a gran escala como lo fue el aislamiento social obligatorio para frenar los contagios y evitar la saturación de las instituciones de salud.

La emergencia sanitaria por la pandemia obligó a los gobiernos a tomar decisiones drásticas y priorizar entre las actividades productivas, aquellas que no podían detenerse o suspenderse para no arriesgar las economías, y las otras que, aun cuando son esenciales para el desarrollo social, podían prescindir de la presencialidad y realizarse a distancia primordialmente de manera virtual haciendo uso de recursos de tecnológicos de información y comunicación.

En México fue hasta marzo de 2020 que se tomó la decisión de trasladar de los espacios públicos a los espacios privados muchas de las actividades primordiales para el funcionamiento de la sociedad, entre ellas las relativas al sistema educativo, generando cambios significativos en la vida social como fue la imposición del trabajo desde casa como única modalidad que tuvieron las y los docentes de todos los niveles educativos para sostener la educación de niñas, niños y jóvenes. Si bien con esta decisión se evitaba el colapso del sistema de salud y se salvaguardaba la vida, también es cierto que tuvo un impacto social y subjetivo considerable que aún en el 2023, tres años después, todavía no puede dimensionarse.

La pandemia por COVID-19 por un lado nos enfrentó a realidades sociales que ya existían desde antes de su propagación por el mundo como es la desigualdad social que durante décadas ha sido propiciada por políticas que tienden a la marginación y precarización de la vida y, por el otro, instauró un nuevo orden social que nos enfrentó a la necesidad de replantearnos nuestras formas de habitar el mundo y de relacionarnos con otros pues aun cuando, gracias a la vacunación masiva, se logró controlar la propagación del virus, y las autoridades sanitarias y gubernamentales consideraron necesario el retorno a la presencialidad para reactivación de la economía, nos enfrentamos nuevas realidades social que trajeron consigo importantes desafíos y oportunidades de crecimiento social, a condición de que todos los agentes sociales pudieran ser escuchados y participaran activamente en el cambio social.

El SARS-CoV2 no solo transformó la realidad social, sino que además provocó la transformación emergente de las condiciones laborales de los docentes de secundaria, evidenciando otros fenómenos y problemáticas de este sector laboral presentes incluso desde antes de la pandemia y que, a la luz de la nueva realidad, precisaban ser analizados y puestos en contexto para poder comprender el malestar docente que se deriva en sufrimiento y la aparición de afecciones psíquicas que comprometen su bienestar y calidad de vida.

## **4.2 El Estado de Querétaro en su contexto**

### **4.2.1 Demografía**

Localizado en el centro del país, el estado de Querétaro cuenta con una extensión territorial de 11, 690.58 km<sup>2</sup>, 0.6% de todo el territorio nacional. Sus colindancias con el Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán y San Luis Potosí. Se constituye por 18 municipios, siendo la capital del estado el municipio de Querétaro (INEGI, 2020).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020) la población del estado está compuesta por 2,368,467 habitantes (1.9% de la población total nacional), de los cuales el 51.2% son mujeres y el 48.8% hombres), distribuidos en los 18 municipios del estado. Los municipios con mayor concentración poblacional son Querétaro (capital del estado), San Juan del Río, El Marqués y Corregidora, mientras que San Joaquín es el municipio con menos habitantes.

**Tabla 7.** *Distribución de la población queretana por municipio*

Clave del municipio	Municipio	Población
014	Querétaro*	1,049,77
016	San Juan del Río*	297,804
011	El Marqués*	231,668
006	Corregidora*	212,567
012	Pedro Escobedo	77,404
017	Tequisquiapan	72,201
004	Cadereyta de Montes	69,075
005	Colón*	67,121
001	Amealco de Bonfil*	66,841
007	Ezequiel Montes	45,141
008	Huimilpan	36,808
018	Tolimán	27,916
002	Pinal de Amoles	27,916
009	Jalpan de Serra	27,343
013	Peña Miller	19,141
010	Landa de Matamoros	18,794
003	Arroyo Seco	13,142
015	San Joaquín	8,359

} Municipios con mayor concentración poblacional.

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2020.

\*Municipios donde laboran actualmente las y los docentes participantes entrevistados.

## 4.2.2 Educación

El grado promedio de escolaridad de la población queretana mayor de 15 años es de 10.5 grados, equivalente al primer año de bachillerato, a diferencia del promedio a nivel nacional que es de 9.7 grados, equivalente a la secundaria terminada (INEGI, 2020).

De acuerdo a los datos presentados por la Unidad de Servicios para la Educación Básica para el Estado de Querétaro (USEBEQ), en el ciclo escolar 2019-2020, la población estudiantil atendida fue de 664,098 estudiantes, de los cuales solo 119,163 se concentraron en educación secundaria, siendo atendidos por 5,913 docentes distribuidos en 546 escuelas en sus diferentes modalidades y tipos de sostenimiento. Mientras que en el ciclo escolar 2020-2021, las y los alumnos inscritos en secundaria fueron 121,345, y 6,223 docentes los adscritos en este nivel distribuidos en 564 escuelas. Podemos observar que la población estudiantil total, tuvo una disminución del 2.09% en el ciclo escolar 2020-2021, no así la inscrita específicamente en el nivel secundaria que se incrementó en 1.83% (Anuario Económico Querétaro Competitivo, 2021). En cuanto a la población docente, esta aumentó en 5.24% en nivel secundaria<sup>31</sup> (Tabla 14).

---

<sup>31</sup> Las diferencias encontradas en cuanto a la población estudiantil y docente entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 llaman nuestra atención, pues fue justo en el intervalo entre ambos periodos que se agudizaron los efectos de la pandemia por COVID-19. Según las cifras presentadas por la USEBEQ, en el estado de Querétaro la población estudiantil de nivel Medio superior, cuyo rango de edad se encuentra entre 15 y 17 años, disminuyó un 0.23%, pasando del 13.83% al 13.6% en el ciclo 2020-2021. Si bien no tenemos información fidedigna al respecto, creemos que esta disminución está relacionada con el incremento de la mortalidad de la población y la afectación económica en todo el país. Muchos jóvenes, principalmente del nivel medio superior y superior, se vieron orillados a incorporarse al campo laboral para apoyar en la economía familiar. Así también, de acuerdo con los testimonios de las y los docentes entrevistados, muchos profesores al verse rebasados por las exigencias que implicó la transición de las clases a la virtualidad optaron por jubilarse; de tal manera que suponemos que dado el incremento de las vacantes a raíz de posibles decesos y jubilaciones, propició la contratación de nuevos docentes. Así mismo, encontramos que en el ciclo escolar 2020-2021 se reporta la presencia de secundarias de tipo comunitario, que en el ciclo anterior, no existía. (Gobierno del Estado de Querétaro. Secretaria de Educación. USEBEQ, 2019-2020; 2020-2021).

**Tabla 8.** *Distribución de población estudiantil y docente. Ciclos 2019-2020 y 2020-2021*

	Ciclo escolar 2019-2020			Ciclo escolar 2020-2021	
Total	664,098 estudiantes			650,232 estudiantes	
Secundaria	Tipo	Alumnos	Docentes	Alumnos	Docentes
	General*	62,807	3,684	62,305	3,798
	Técnica	29,588	1,147	30,484	1,256
	Telesecundaria	26,768	1,082	27,900	1,106
	Comunitario	-	-	656	63
Total	119,163	5,913	121,345	6,223	

Fuente: Resumen de Información Estadística. Inicio Ciclo Escolar 2019-2020 y 2020-2021. Estado de Querétaro. Elaboración propia.

### **4.3 Presencia del COVID-19 en Querétaro. Sus repercusiones en la investigación**

Las circunstancias contextuales que se vivieron con la propagación del COVID-19 y la implementación del confinamiento sanitario obligatorio para el sistema educativo mexicano desde marzo de 2020 hasta enero de 2022, como ya lo hemos mencionado en el apartado metodológico, impidieron realizar nuestro trabajo de campo de manera presencial en un centro escolar.

Sin embargo, hayamos en la virtualidad una oportunidad para aproximarnos a la nueva realidad laboral de las y los docentes de secundaria, y ante estas nuevas condiciones pronto encontramos las primeras dificultades pues contrariamente al supuesto de que sería más factible contactarlos para la realización de las entrevistas, nos enfrentamos a las primeras consecuencias del trabajo desde casa: *las y los docentes estaban experimentando una sobrecarga de trabajo que les impedía disponer de tiempo libre*, por esta razón solo pudimos entrevistar a 19 profesores, entre los que hubo mujeres y hombres, de las distintas modalidades de educación secundaria, excepto de secundaria para trabajadores, y de ambos tipos

de sostenimiento, de los cuales 18 son docentes activos, es decir que realizan trabajo docente, mientras que 1 ocupa un cargo directivo.

Inicialmente se había considerado pertinente focalizar nuestra muestra exclusivamente en el sector docente del municipio de Querétaro, pero ante las circunstancias pandémicas, nos vimos en la necesidad de ampliarla, incluyendo en ella a docentes de otros municipios y de la modalidad de telesecundaria, que inicialmente no se tenía contemplada, lo que representó una oportunidad para nuestra investigación, pues aunque existe un solo programa de contenidos para el nivel secundaria, las realidades sociales de cada población impactan significativamente en las condiciones laborales del profesorado, y en consecuencia, en su salud y calidad de vida.

Si bien, el común denominador de las condiciones laborales de las y los docentes entrevistados fue la mudanza del espacio de trabajo público al privado e íntimo y la intensificación de la carga de trabajo, encontramos que características sociodemográficas como sexo, estado civil y dinámica familiar con o sin hijos, así como la modalidad del servicio, la organización interna de cada escuela, el entorno social y el número de estudiantes atendidos, fueron determinantes para la aparición del malestar subjetivo y posibles afecciones sociopsíquicas en el profesorado (Tablas 15 y 16)

**Tabla 9.** *Datos sociodemográficos de las y los docentes*

Sexo		Estado civil			Dinámica familiar	
Mujeres	Hombres	Soltera(o)	Casada(o)	Divorciada(o)	Sin hijas(os)	Con hijas(os)
12	6	6	11	1	9	9

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 10. Modalidad del servicio, entorno social y número de estudiantes atendidos**

Clave	Modalidad y sostenimiento	Municipio	Contexto social	Alumnos atendidos*
D1	Telesecundaria Pública	Alfayucan, El Marqués	Rural	33
D2	Telesecundaria Pública	Altamira, Cadereyta	Rural	26
D3	Telesecundaria Pública	Obrajuelo, Gto.	Rural	30
D4	Telesecundaria Pública	Galeras, Colón	Rural	33
D5	General Pública	Querétaro y Corregidora	Semiurbano	360
D6	Telesecundaria Pública	Colón	Rural	26
D7	Técnica Pública	Querétaro	Semiurbano	250
D8	General Privada	Querétaro	Urbano	55
D9	General Pública	Querétaro	Semiurbano	192
D10	General Pública	Querétaro	Urbano	360
D11	Técnica Pública	Querétaro	Urbano	12
D12	Técnica Pública	Querétaro	Urbano	1040
D13	Técnica Pública	San Juan del Río y Amealco	Urbano / Rural	400
D14	General Pública	San Juan del Río y Querétaro	Urbano	280
D15	General Pública	Querétaro	Urbano	750
D16	Técnica Pública	Querétaro	Urbano	282
D17	General Privada	Corregidora	Urbano	260
D18	General Privada	Corregidora	Urbano	186

Fuente: Elaboración propia.

\* La cifra reportada en la tabla corresponde al número de estudiantes que la o el docente atiende en su jornada laboral, pudiendo observar una diferencia significativa según la modalidad y el tipo de sostenimiento de la escuela.

#### **4.4. La Jornada Nacional de Sana Distancia y la cuarentena que duró casi dos años**

En marzo de 2020, después de cuatro meses en los que el COVID-19 se propagara por todo el mundo, el pleno del Consejo de Salubridad General, reconoció la existencia en México del virus SARS-CoV2, y en acuerdo entre la Secretaría de Salud y la de Educación Pública, el 2 de marzo de 2020 se declaró la suspensión de clases presenciales de todos los niveles en todo el país del 23 de marzo al 17 de abril. Ante tal determinación, la reacción de la sociedad mexicana estaba muy polarizada, pues mientras muchos veían con beneplácito el adelanto del receso escolar por Semana Santa, otros se mostraban escépticos y desconfiados. Unos cuantos días después, el 6 de marzo de 2020, se anunció la extensión de la



suspensión escolar hasta el 30 de abril, y para el 9 de abril, se señaló como término de dicha suspensión el 30 de mayo.

Conforme los días iban pasando, e incrementando el número de contagios y muertes por pandemia, aunque de manera vacilante, las autoridades fueron implementando estrategias, como la Jornada Nacional de Sana Distancia y el Semáforo Epidemiológico para evitar el colapso del sistema de salud, mas no para evitar el del sistema educativo, que quedó en vilo. Sin contar con una estrategia claramente definida, las actividades académicas se paralizaron en todo el país; y ante la ausencia de instrucciones precisas, la responsabilidad de sostener la educación recayó en directivos y docentes quienes tuvieron que echar mano de sus propios saberes, experiencias y recursos para continuar llevando a cabo sus actividades laborales y mantener contacto con el estudiantado (Lozano y Rafael, 2021). Así, el ciclo escolar 2019-2020 culminó a distancia, con la esperanza cada vez más débil de iniciar el próximo ciclo de manera presencial.

Al respecto, una docente de una secundaria técnica (D9) dijo sentirse insegura ante la ausencia de un plan definido por parte de las autoridades educativas

*Ya va a ser casi un año y no tenemos todavía un plan bien estructurado [...] nosotros de marzo a julio del año terminamos trabajando pero lo hicimos digamos de manera improvisada, y en agosto en mi escuela quisieron seguir con ese plan y de repente ya cambiamos de plan, un plan en donde debemos tener un diálogo con los alumnos pero eso permeó porque como no lo iniciamos tempranamente, difícilmente hemos integrado a los alumnos, hoy uno de los inconvenientes más grandes es que o que ha cambiado es que no puedo llegar a todos mis alumnos como a mí me gustaría.*

Tardíamente el gobierno mexicano implementó de manera fallida el programa *Aprende en casa*, y mediante un convenio con las televisoras y otros medios de comunicación se acordó transmitir programas educativos mediante canales de televisión abierta y estaciones radiofónicas, con el propósito de llegar a toda la población estudiantil, no obstante, la pobreza y la desigualdad social jugó en contra de tal propósito, pues en varias regiones las y los estudiantes se vieron obligados a desertar para integrarse al campo laboral para apoyar a la economía familiar, sin dejar de mencionar que en pleno siglo XXI en México no se contaba con la infraestructura necesaria para sostener la educación en su modalidad virtual, pues ni todas las familias, ni las y los docentes contaban con equipos tecnológico adecuados para tal propósito, ni la Internet llegaba a todos lados.

En este sentido, tenemos el testimonio de una docente del municipio de Colón, Qro. (D6), y el de un docente de Obrajuelo, Gto. (D3), ambos del sistema telesecundaria, y aunque se trata de dos estados distintos, tienen en común que los dos laboran en entornos caracterizados por problemas estructurales como la pobreza, la desigualdad y, en el caso de Guanajuato, la violencia que vive la comunidad por la presencia del crimen organizado, de esto último hablaremos más adelante.

*D6: La falta de tecnología que presentan algunos estudiantes es el problema más grande al que me enfrento. Lo ideal sería que nos pudiéramos conectar, que les pudiera explicar el tema, que ellos me dieran su participación pero no tienen la posibilidad: “Yo no tengo saldo”, “Que yo me voy a trabajar”, “Oiga no tengo ni para una copia”, “Yo no tengo para ir al ciber”, “No tengo ni para conectarme nada” y otros en las ocupaciones del hogar; entonces esos chicos tardan hasta una semana o dos en poder enviarme un trabajo. Hemos ido directamente a hablar con ellos, con la mamá, hacer cartas compromiso, se les hace un cuadernillo con base a las capacidades que tiene el alumno y para que no se atrase.*

***D3:** La comunicación que tengo con mis niños es por WhatsApp®, ellos no tienen una laptop, ellos tienen que gastar sus saldos su tiempo aire. Los papás me dicen “maestro es que yo traigo el teléfono porque lo necesito acá para mi trabajo y no se lo quiero dejar todo el día, ¿le puede mandar la tarea en la tarde? En las casas, hay dos o tres niños, es un teléfono para los tres. Yo tengo una niña, que acaba de cumplir los 12 años, vive prácticamente en el cerro, tiene que bajar más hacia la carretera, ahí toma su clase en el cerro, porque ahí llega la señal, tiene que estar acompañada por su mamá o su papá.*

En estos testimonios podemos apreciar que las condiciones del entorno obligan a las y los docentes a realizar su trabajo más allá de los límites espaciotemporales que se establecen por la parte patronal, incluso desde antes de la pandemia, colocándolos en situaciones de alto riesgo en la que además de su salud, se pone en peligro su vida.

Con el paso de los días, y con el cambio del ciclo escolar, las y los docentes fueron creando nuevas formas de organizarse y sus propias estrategias, incluso acondicionando sus propios espacios de trabajo, no sin dejar de verse sometidas y sometidos a los imperativos de las autoridades escolares y a las propias exigencias de su nueva realidad laboral: asistir virtualmente a reuniones, atender permanentemente mensajes y llamadas, tanto de directivos como de estudiantes y madres y padres de familia, capacitarse en el uso y manejo de plataformas, programas y aplicaciones didácticas, y por supuesto, en el aprendizaje de estrategias de cuidado socioemocional.

Si bien es cierto que con la experiencia de los primeros meses de confinamiento las y los profesores lograron desarrollar nuevas estrategias didáctico-pedagógicas y se generaron nuevas formas de organizarse en el trabajo, muchas veces por iniciativa propia y en colaboración con otras y otros compañeros, como lo refirió una docente de una secundaria técnica (D7)

*Los cambios más importantes es la organización que hemos tenido para poder llegar a los chicos, porque por ejemplo, entregamos las planeaciones antes de que los chicos entren a clases. Del tiempo que tengo en esa escuela siempre quedaba, en “deberíamos hacer un formato único en el que pues todos nos podamos apoyar” y así quedaba, justamente en el 2020 se nos hizo, entonces estamos trabajando más en equipo en ese sentido más organizados. La dinámica que hemos utilizado nos ha ayudado, el famoso Google Docs para poder organizarnos [...] se recopilaron formatos y datos de cada uno de los estudiantes, donde a nosotros nos permitían saber si el chico realmente existía en la escuela, y entonces [...] ya podemos ver “ah este fulanita no está entregando trabajos porque nada más vive con la abuelita, y trabaja y entonces hay que ser empáticos con eso”, y hemos procurado bastante seguir esa dinámica y pues ha sido bueno conocer esta parte de las tecnologías. Para nosotros es una base de datos el saber toda la información que necesitamos para los chicos, para conocerlos, para saber cómo están, cómo viven, e incluso cómo aprenden y entonces eso nos ayuda a levantar un poquito las calificaciones.*

Estas inusuales condiciones de trabajo, representaron un reto y no en pocos casos, fueron generadoras de malestar y de afectaciones considerables en la salud, tanto físicas como mentales, por la sobrecarga de trabajo que esta modalidad laboral provocó, y no porque estos fueran factores inéditos, puesto que ya existían como rasgos propios del trabajo docente, sino porque con la pandemia estos se intensificaron y se agregaron a los factores de riesgo psicosocial preexistentes.

Al respecto una docente de una secundaria privada (D6) comentó que en su centro de trabajo aunque el alumnado dejó de asistir a clases presenciales, el personal docente tenía que acudir a trabajar de manera presencial durante 6 meses, y desde ahí impartir las clases virtuales a las y los estudiantes, y aunque protestaron por el riesgo que eso representaba, los directivos las ignoraron

*Yo si me puse como loca, soy medio paranoica y esta situación me brincó mucho [pero] trabajar en una escuela privada implica que uno tiene que estar agachado, que uno no tiene la posibilidad de poder expresar lo que le está aquejando, o bueno, yo al menos así me sentía desde el día 1... esta cuestión de poder decir “oye estás haciendo mal y estás poniendo en riesgo mi vida”. Todas calladas hasta que se dio el primer contagio [y nos mandaron] a trabajar desde casa. Quitaron prestaciones a todos [por ejemplo] el seguro porque me dijeron “si quieres que te siga pagando, te quito el seguro, si quieres que te lo deje pues no te pago.”*

*[En los últimos ciclos escolares he padecido] colitis nerviosa, ataque de histeria, migraña y tuve 4 derrames oculares. Fue por mi trabajo, yo cubría cierto horario en la escuela y cuando llegaba ya mi escritorio estaba lleno de papeles que tenía que llenar, llegaba la directora y [decía] “ya los quiero”, ¿o doy clase o lleno un papel? Me estresaba demasiado porque en los minutitos que tenía libres cuando iba a la escuela me exigían demasiado, me traían para allá y para acá, y hubo un momento en que reventé, se vinieron primero los derrames, después la migraña, me puse un poco mal y después ya se me quedó la colitis nerviosa. Desde hace mucho tiempo vengo arrastrando ataques de histeria...llegaba a la casa y me arrancaba los cabellos o me arañaba...ahora ya lo puedo decir abiertamente que yo si tuve ataques suicidas, intenté suicidarme cuando tuve estos episodios. [Actualmente] estoy en tratamiento psiquiátrico y psicológico.*

Este testimonio confirma que la docencia, por sus cargas de trabajo, es una profesión de alto riesgo, y que se requiere urgentemente de políticas públicas en materia de salud en el trabajo focalizadas en la prevención y atención de las afecciones psíquicas derivadas de condiciones laborales adversas.

#### **4.5 Características inherentes al trabajo del profesorado de secundaria**

Uno de los primeros hallazgos encontrados en las narrativas expresadas por las y los docentes que participaron en nuestra investigación fue que para hablar sobre las nuevas condiciones laborales que el confinamiento sanitario generó, sin excepción alguna todas y todos hacían referencia a situaciones preexistentes a la pandemia por COVID-19, no como circunstancias ideales para llevar a cabo el trabajo docente, sino más bien dejando entrever que estas eran características propias de su actividad laboral, y que en algunos casos, fueron detonantes para la presencia del malestar docente como una consecuencia lógica a las contrariedades que se viven en la cotidianidad de sus realidades laborales.

Este hallazgo nos permite de manera preliminar afirmar que el trabajo desde casa no representó necesariamente un factor condicionante para la génesis del malestar docente ni para la aparición de afecciones sociopsíquicas, pues estas consecuencias propias del trabajo docente existían desde antes de la imposición del aislamiento social obligatorio. Entre estas características inherentes al trabajo docente en secundaria encontramos las implicaciones del *ser docente en este nivel y la fragmentación laboral*.

##### **4.5.1 De la fragmentación laboral a la fragmentación del lazo social en trabajo de las y los docentes de secundaria**

La educación secundaria fue pensada como un nivel articulador entre la primaria y la preparatoria, cuya finalidad sería la de proporcionar a las y los adolescentes las herramientas necesarias para su integración plena a la sociedad. Entre dichas herramientas se distinguen conocimientos, habilidades y hábitos para el estudio y el trabajo, lo cual implica que hacia el final de este nivel, las y los jóvenes tendrán una preparación básica que les permitiría integrarse al mercado laboral y productivo o bien, continuar con su proceso formativo en la preparatoria.

Teniendo esta intencionalidad, se diseñaron planes y programas de estudio que contemplaran contenidos de corte humanístico, científico, técnico, artístico y moral, estructurados a partir de áreas de aprendizajes especializadas. (Sandoval, 2002). Encontramos en esta particularidad la génesis de característica fundamental del trabajo docente, a saber la fragmentación laboral.

Como ya hemos mencionado concebimos la fragmentación laboral como un proceso, que si bien es necesario para alcanzar objetivos específicos del nivel secundaria, contribuye a la desintegración entre los procesos del trabajo y sus resultados, pero que también conlleva el debilitamiento del lazo social entre las y los trabajadores, obstaculizando el trabajo colaborativo (Orejuela, 2018).

Si bien el trabajo docente se produce en el encuentro con las y los otros, paradójicamente el trabajo del docente de secundaria es una labor que se realiza en solitario, aun cuando por la propia organización de proceso de trabajo supondría la conformación de academias por áreas de conocimiento, mismas que solo podrían sostenerse a partir del trabajo colaborativo entre colegas que imparten materias relativas a cada área. La funciones de las academias serían resolver problemáticas muy específicas en relación con la enseñanza, selección de materiales didácticos y toma de acuerdos orientados para la resolución de problemas (Sandoval, 2002). No obstante, el óptimo funcionamiento de las academias se ve obstaculizado por otros factores que acompañan el trabajo docente como son la antigüedad en el centro de trabajo y carga horaria o bien, las materias que cada docente imparte.

En lo referente a escuelas secundarias generales y técnicas, encontramos que la antigüedad suele ser un factor de primordial importancia para que a un docente se le asignen horas de interinato que, posteriormente podrían ser definitivas. Son las y los maestros que llevan más años de servicio y están cercanos a la jubilación, quienes tienen cubierta su carga horaria en un solo centro de trabajo, atribuyendo esto a que son maestros fundadores del mismo, como lo podemos apreciar en los siguientes testimonios, el primero de los cuales corresponde a un

docente de secundaria general con 37 años de servicio que imparte la materia de Español (D10)

*Actualmente trabajo en la mañana en la secundaria, de hecho soy fundador de la escuela, tengo 40 horas ya no quise tener más porque me implicaba doble turno. Como soy fundador tuve la fortuna de iniciar picando piedra pero conforme la escuela se ha ido modificando pues he ido teniendo más clases.*

El siguiente testimonio, corresponde a un docente de secundaria técnica con 28 años de servicio, a cargo de asignaturas que forman parte de los talleres o clubes (D12),

*Yo inicié mis labores en una secundaria técnica, de ahí pase a la secundaria en la que estoy y simultáneamente cubrí un interinato en otras dos secundarias, esto durante 15 años, hasta que finalmente me quedé en la escuela que trabajo, donde tengo cubiertas mis horas.*

Los testimonios de estos profesores nos permiten dar cuenta de la fragmentación que es propia del mismo sistema de secundaria, sin embargo, las circunstancias históricas en las que ellos ingresaron al sistema, les permitieron consolidar una carga horaria que posibilitó que, por derecho de antigüedad, permanecieran en una sola escuela.

En el caso de las y los profesores más jóvenes que ingresaron al Servicio Profesional Docente por concurso de oposición durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), o al Sistema de Carrera de Maestros y Maestras durante el sexenio de Luis Manuel López Obrador (2018-2024)<sup>32</sup>, comúnmente debían trabajar

---

<sup>32</sup> Cabe mencionar que aunque en ambos casos se trata del Sistema Público Educativo, no solo con el cambio de gobierno se modificó el nombre sino incluso los procedimientos de ingreso y permanencia en el sistema. La reforma educativa que se implementó durante el sexenio peñista contemplaba la realización de un examen de ingreso para evaluar los conocimientos propios de la



en varios centros de trabajo a fin de completar su carga horaria o bien que para alcanzar un salario que les permitiera cubrir sus necesidades, pues al estar organizado el plan de estudios por asignaturas, es muy difícil, cuando no imposible, que al inicio puedan tener una carga horaria completa en una sola escuela, por lo que deben desplazarse entre escuelas, incluso particulares, o tener empleos alternativos para tener un ingreso digno y suficiente para solventar sus gastos, toda vez que el proceso de asignación de horas queda sujeto a acuerdos que se establecen implícitamente en los centros de trabajo, o bien, a los criterios que determine el jefe inmediato; en algunos casos, dependerá del área de conocimientos de la que formen parte, como lo señala el siguiente profesor que trabaja en una secundaria general de Santa Rosa Jáuregui, en otra del municipio de Corregidora, y como asesor académico en las secciones de preescolar y primaria de un colegio privado (D5)

*Cuando yo me gané la base por el examen de oposición, en el sexenio de Peña Nieto, quedé en los primeros lugares, me gané la base en una sola escuela las horas y posteriormente cuando me ratificaron ya en mi nombramiento, me fraccionaron mis horas y por eso tengo 35 en una escuela y 7 interinas en otra, por lo tanto soy maestro de tiempo completo.*

Este docente dijo desconocer cuáles fueron los criterios para que le fraccionaran las horas, aunque supone que fue una decisión del jefe inmediato para beneficiar a alguien más.

---

asignatura por la que se concursaba, el conocimiento de las funciones docentes y de la normatividad educativa, y al segundo año de ejercicio, las y los docentes eran sometidos a otra evaluación para poder otorgarles el nombramiento definitivo. En cambio, con la llegada de López Obrador a la presidencia se propuso la derogación de la reforma educativa de 2013 y se implementó una evaluación multifactorial para las y los maestros de nuevo ingreso al sistema. Dicha evaluación multifactorial contempla como requisitos esenciales la formación y la experiencia docente, cursos para el desarrollo de habilidades pedagógicas y docentes; una vez aprobado el examen de ingreso, se adquiere el nombramiento permanente y solo sí, las y los docentes lo desean pueden participar en programas de promoción horizontal para incrementar sus ingresos económicos.

En el caso de la siguiente docente (D9), encontramos que también tuvo que diversificar su actividad laboral, pues además de impartir clases en educación básica, impartía clases en una Maestría en Educación, y en una especialidad para la mejora de los aprendizajes en educación primaria. Mencionó que la oferta laboral para integrarse a la Maestría y a la especialidad se le presentó en el tiempo del confinamiento sanitario, situación que le permitió tomar esta oportunidad laboral

*Cuando yo salí de la Normal tuve que esperar un año para que me contrataran. Me tocó el cambio de la reforma de Peña Nieto. Tuve que trabajar como en 6 escuelas, o sea, mudé por muchos lugares, municipios incluso. Los que no tenemos tiempo completo pues queremos acceder a esas horas y a veces una forma como que puedes acceder tiene que ver con el asunto de la antigüedad. En la escuela donde yo trabajo tienen muy marcado ese asunto de la antigüedad, entonces como que la antigüedad es tu posibilidad para moverte en asignaturas, de tener un interinato y como que en la escuela de manera interna a eso le dan mucho peso; por ejemplo yo tengo 20 horas base pero el tiempo completo son 42 horas entonces yo puedo acceder a 22 horas interinas<sup>33</sup> siempre y cuando haya compatibilidad en horarios; si varios maestros estamos interesados, la asignación depende de la antigüedad. La decisión de la asignación es a nivel interno y es el director quien toma las decisiones con base a la disponibilidad de tiempo y la antigüedad.*

En ocasiones, es la misma área de especialización la que determina la asignación de horas, siendo más difícil para algunas y algunos docentes acceder a una carga

---

<sup>33</sup> Las horas interinas son aquellas que están disponibles ya sea porque el titular solicitó un permiso, o bien porque se encuentra en un proceso jubilatorio. Los docentes, pueden solicitar esos interinatos, aunque su asignación no garantiza que puedan llegar a obtener la titularidad de esas horas.

horaria completa en un mismo centro de trabajo, como podemos ver en los siguientes testimonios.

El primer testimonio corresponde a una docente (D10) que vive en el municipio de Huimilpan y que imparte la asignatura de Educación. Mencionó que presentó su examen para ingresar al sistema en 2019, y debido al lugar en que quedó solo pudo acceder a 34 horas interinas en una escuela muy cercana a su domicilio, pero al terminar ese contrato, le asignaron horas en una primaria del municipio de Corregidora, donde trabajó hasta que le asignaron su base con 12 horas en secundaria. Sin embargo

*Para acceder al máximo de horas, tendrían que pasar dos años para poder concursar por el incremento de horas, luego depende de los espacios, de la disponibilidad tanto de horas como espacios, pues podrían distribuirse en diferentes escuelas.*

Señaló que al tratarse de una asignatura con una carga horaria mínima era más difícil acceder en una sola escuela a las 42 horas que conforman un tiempo completo, por lo que debía desplazarse entre varias, incluso de diferentes municipios para completar su carga horaria. En su caso, labora 2 horas en una secundaria general de San Juan del Río y 10 horas en otra del municipio de Querétaro.

*Es difícil que haya un maestro con tantas horas, en las dos escuelas que estoy, hay maestros con 32 o 34 horas me parece; por ejemplo en el caso de la escuela de Querétaro, la escuela tiene seis o siete años que la crearon, me imagino que fue de los primeros en llegar, cuando se van abriendo más grupos, si no llega otro maestro a cubrir tanto horas interinas o de base, pues se las van dejando a este maestro, entonces él va generando más antigüedad. La otra es que no sé, yo creo que igual está mal que lo diga pero aquí si es como un volado, porque hay personas que quedaron en el mismo*

*año que yo, a una le tocaron 34 horas, y tengo un compañero que le tocaron 24 entonces ahí si fue un volado.*

Esta maestra adicionalmente, trabaja en otra institución en la que cubre una jornada laboral de 8 o hasta 12 horas; la modalidad del trabajo a distancia le ha permitido cubrir sus jornadas laborales, tanto en las secundarias como en la otra institución, pues la asignación de su base tuvo lugar en el ciclo escolar 2020-2021, cuando nos encontrábamos en pleno confinamiento sanitario.

El siguiente, es el testimonio de un docente (SD1) que al momento de la entrevista se desempeñaba como subdirector en una secundaria técnica del municipio de Querétaro.

*Se supone que tú lo máximo que puedes llegar a aspirar son a 42 horas de trabajo por semana, anteriormente se valían las dobles plazas, ahora ya no, entonces se supone que cuando tú eres subdirector tienes 48 horas en el tabulador, y cuando eres director son 58 o 56, no recuerdo muy bien, pero entonces en teoría no se puede, pero en nuestro México mágico todo se puede porque a veces el sindicato te puede apoyar. Adicionalmente a mi trabajo como subdirector, yo soy Nutriólogo y los sábados doy consultas de nutrición.*

En el siguiente testimonio de una docente (D13) con 15 años de servicio, podemos ver cómo es que la misma fragmentación laboral puede llegar a ser un factor determinante para vulnerar las relaciones entre colegas, pues la falta de claridad en cuanto a la asignación de carga horaria, conduce a una mayor competitividad que puede llegar a obstaculizar el trabajo colegiado por la hostilidad que puede llegar a presentarse en los ambientes de laborales.

*Se supone que yo actualmente tengo 36 horas de clases, pero de base nada más tengo 24, las otras 12 horas son interinas. Si estuviéramos en presencial las 36 horas se reparten en dos escuelas. Por reglamento se supone que de un centro de trabajo al otro debe haber de 12 o 13 kilómetros, yo estoy a 40 y tantos kilómetros, si no es que más, no les importó. Me desilusioné mucho, y todavía tuvieron la osadía de reclamarme un compañero de trabajo, me reclamó que los había traicionado<sup>34</sup>; yo me acercaba y les preguntaba si alguien había pedido mis horas para saber si ese iba a ser mi centro de trabajo permanente o si me iban a mandar más lejos y su respuesta siempre fue “no sabemos”, cuando desde antes sabían a quién iban a favorecer. A mí lo que me afectó es que me partieran en dos centros de trabajo, yo no tengo auto, yo no manejo entonces imagínese me paraba a las 4 de la mañana, me iba con un compañero en coche, pero cuando él no iba nos teníamos que ir en camión a las 5 de la mañana, entonces es bien pesado y digo no se pusieron a pensar que tengo derecho y soy madre de familia, y además vivo en Querétaro, tengo 24 horas base, a mí me impactó en la economía porque son autobuses, el tiempo, muchísimas cosas.*

En el caso de las telesecundaria, la fragmentación laboral no se presenta como una condición propia del trabajo docente, pues al asignarse una sola maestra o maestro para cada grupo, se propicia que toda la jornada laboral permanezcan en el mismo centro de trabajo e incluso, que puedan generar trabajo colaborativo como lo mencionó la siguiente docente (D1) que trabaja en una telesecundaria del municipio de El Marqués

*Cuando surge algún problema lo resolvemos compartiéndolo con los compañeros, más con las compañeras que son afines, entonces como que*

---

<sup>34</sup> La supuesta traición fue que la maestra acudió al sindicato para que este interviniera y resolviera su situación, sin embargo, el sindicato hizo caso omiso, lo que provocó que la maestra solicitara su baja sindical del SNTE y se afiliara a otro sindicato, en el que dice sentirse más acogida.

*también por eso me agrada porque como somos un poquito más conocidas, podemos conocer los problemas de la escuela y así nos apoyamos como colectivo aunque seamos tres compañeras.*

Como ya hemos mencionado más arriba, otra de las consecuencias que trae consigo la fragmentación laboral es la fragilización de los lazos sociales entre las y los docentes, pues debido a la carga de trabajo y al ritmo acelerado que tiene para cumplir con ella y poder desplazarse a otros espacios laborales, les queda poco tiempo para la convivencia social, o como indicó una docente (D9) del municipio de Querétaro, incluso a veces no se conocen o apenas se saludan

*Bueno uno de los problemas es que somos muy atomizados; a mí me gustaría que pudiéramos estar coordinados, por ejemplo eso de la disciplinaria como que lo tenemos muy arraigado, o sea, tú eres de Química, tú eres de Biología o eres de Física, o tú eres de Formación y difícilmente hacemos proyectos donde nos integremos todos, creo que ese es uno de los problemas y más en secundaria. Creo que por los tiempos hay gente que ni siquiera nos encontramos o no coincidimos y es más difícil generar un plan.*

Encontramos también que en algunos casos el ambiente de trabajo llega a ser muy positivo, principalmente entre las y los docentes que llevan trabajando muchos años en el mismo centro de trabajo, empero, el aislamiento social impuesto por la pandemia impactó de tal manera en las relaciones sociales y afectivas que las tornó distantes y poco cálidas

*En mi academia antes éramos cuatro maestros y ahorita ya solamente quedamos la mitad por cuestiones de jubilación, bromeábamos nos repartíamos el trabajo, hacíamos equipo y ahorita la interacción se perdió totalmente, solamente la hacemos vía WhatsApp® o por llamada telefónica o*

*cuando nos reunimos por academia es cuando sentimos que estamos más cerquita en la reunión de Meet®, pero en cuanto se corta, pues ya hasta ahí llegamos y llegamos a nuestra realidad.*

En las secundarias privadas encontramos que al ser grupos de trabajo más pequeños, es posible generar otro tipo de convivencia y de colaboración, llegando incluso a establecerse lazos de amistad entre las y los docentes, como lo refirió la siguiente docente (D8)

*Jamás había trabajado con un grupo tan bonito. Somos cinco las que estamos normalmente. En lo académico, si surge algún problema nos juntamos después de clases en video llamada, lo trabajamos colectivamente y tratamos de resolver en seguida. La situación de la pandemia sí nos pegó mucho, pues aunque íbamos a trabajar a la escuela, nos impedían juntarnos, cada una debía estar en su salón, y si no obedecíamos nos imponían una sanción económica. Yo sentí que esa parte era como querer que ya no funcionara el equipo. Yo si me deprimí, mis compañeras dijeron que sufrieron depresión y ataques de ansiedad, creo que era por esta parte de no poder hablar, si son mis compañeras de trabajo pero fuera de la escuela somos amigas y nos podemos compartir, y me pueden ayudar a buscar una solución a mis problemas que vivo.*

La fragmentación como rasgo inherente al trabajo docente en secundarias conlleva consecuencias en los ámbitos social, político y de salud del profesorado.

En lo que se refiere a lo social, las relaciones intersubjetivas entre las y los docentes se fragilizan o hasta se rompen, por la competencia y luchas internas que se establecen por acceder a las horas clase disponibles en los centros escolares.

Así pues, ante las dificultades que tienen las y los profesores, principalmente quienes recién ingresan al sistema educativo, para cubrir una carga horaria completa en una misma escuela, se ven en la necesidad de desplazarse a otras escuelas o, incluso hasta tener empleos alternativos para acceder a un ingreso económico superior que les permita cubrir sus necesidades personales y familiares.

Estos desplazamientos se traducen en la inversión de tiempo para los traslados entre el hogar y entre una escuela y otra, y por supuesto, en la reducción del mismo para cubrir necesidades básicas como comer o descansar. De ahí que para algunas y algunos maestros, el poder trabajar desde casa durante el confinamiento sanitario representó la posibilidad de ahorrar tiempo, y así ordenar hábitos alimenticios y de sueño, pudiendo en algunos casos hasta hacer ejercicio y convivir más tiempo con su familia, pues al trabajar por medio de las plataformas, bastaba con tan solo cerrar una pestaña para salir de una sala virtual e ingresar a otra.

Por otro lado, la fragmentación tiene también un impacto en la vida política de las y los docentes, pues al no disponer de tiempo para consolidar equipos de trabajo colectivos, la fuerza política de los sindicatos se reduce, y se convierten en cotos de poder y lejos de defender los derechos de los trabajadores, los líderes sindicales cuidan sus propios intereses y se inclinan al servicio del patrón.

Durante el confinamiento sanitario por la pandemia, el activismo sindical fue escaso si no es que nulo, pues su papel se limitó, como señaló una docente (D13), *“a gestionar convenios con algunas empresas o tiendas para acceder a la compra de equipos de cómputo y celulares en cómodas mensualidades, que se descontaron directamente de la nómina”*, pero no fijaron una postura frontal para exigir a las autoridades el cumplimiento a lo estipulado en la reforma del artículo 311 de la Ley Federal del Trabajo, en materia de Teletrabajo, donde se enuncia que

*Los patrones tendrán las obligaciones especiales de:*



*I. Proporcionar, instalar y encargarse del mantenimiento de los equipos necesarios para el teletrabajo como equipo de cómputo, sillas ergonómicas, impresoras, entre otros.*

*III. Asumir los costos derivados del trabajo a través de la modalidad de teletrabajo, incluyendo, en su caso, el pago de servicios de telecomunicación y la parte proporcional de electricidad.*

*VI. Respetar el derecho a la desconexión de las personas trabajadoras en la modalidad de teletrabajo al término de la jornada laboral. (DOF/ 11 de enero de 2021).*

Para la realización de nuestra investigación tuvimos la oportunidad de contactar al coordinador nacional del Sindicato de Trabajadores de la Educación, sin embargo al momento de entrevistarlo y al preguntarle específicamente sobre cuáles eran las necesidades o requerimientos del gremio docente durante el confinamiento, suspendió abruptamente la entrevista, argumentando que tenía que atender otra reunión, y aunque propuso agendar una nueva fecha para continuar con la entrevista, ya no atendió nuestra solicitud. Como parte de nuestro ejercicio en la clínica psicoanalítica hemos aprendido que los silencios también hablan, y con esta respuesta silenciosa este líder sindical pudimos corroborar lo que en las entrevistas realizadas varios docentes señalaban como un desinterés total por parte de los sindicatos hacia el gremio docente<sup>35</sup>.

Por su parte en las escuelas particulares, los contratos se realizan entre particulares, y si bien las y los docentes están amparados por la Ley Federal de Trabajo, su permanencia en la institución depende exclusivamente de la voluntad del patrón, y es también este quien establece las formas de convivencia que deben

---

<sup>35</sup> Este desinterés es generalizado, pues durante el tiempo que duró el confinamiento, ningún sindicato tomó una postura al respecto. El cumplimiento con lo estipulado en la ley quedó más bien sujeto a la voluntad de los patrones.

tener los trabajadores para salvaguardar el clima laboral conforme a sus propios intereses.

En relación al impacto que tiene la fragmentación en la salud, particularmente en términos de salud mental, por las mismas razones que hemos señalado en los párrafos precedentes, la competencia y movilidad constante de las y los profesores de secundaria impide también establecer y afianzar los lazos socioafectivos necesarios para el trabajo colaborativo, y más en el ámbito educativo por las implicaciones que el trabajo docente en las subjetividades, tanto en el estudiantado como del personal docente mismo.

Aunado a la dinámica laboral del profesorado, durante el confinamiento sanitario las relaciones entre las y los docentes se fracturaron, dada la sobrecarga de trabajo y los tiempos prolongados en el uso de los dispositivos electrónicos y de telecomunicación, los tiempos para la convivencia con sus compañeras y compañeros de trabajo fueron escasos o nulos, lo cual nos lleva a suponer que esto se debió a la falta de delimitación de los espacios y tiempos laborales y su empalme con los espacios personales y con los tiempos para el esparcimiento.

La consecuencia inevitable del distanciamiento social, se vio reflejada en las afectaciones psíquicas que la población en general comenzó a manifestar durante el confinamiento, particularmente como trastornos de ansiedad y depresivos, que no pueden reconducirse a etiologías de índole personal, sino más bien leerse en su contexto social e histórico.

#### **4.5.2 La pifia de los Consejos Técnicos Escolares**

En el Capítulo II de la Ley General de Educación, relativo a la mejora escolar, se reconoce a los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como máximo órgano colegiado para la toma de decisiones técnico-pedagógicas que contribuyan a la máxima potencialización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes, priorizándolos como *espacios idóneos para fomentar la reflexión, colaboración e*

*intercambio de experiencias* entre todos los actores del proceso educativo. Así mismo, se establece que cada CTE contará con un Comité de Planeación y Evaluación cuya función será la de diseñar, con base a las necesidades de cada centro educativo, un plan de mejora continua que abarque aspectos como

infraestructura, equipamiento, avance de planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales (Art. 109, LGE /DOF, 2019, p. 38).

En otras palabras, aunque no se enuncia de manera explícita, encontramos en esta acotación lo que consideramos que es propiamente la finalidad de los Consejos Técnicos Escolares, a saber, alcanzar la tan anhelada calidad educativa, y lo más interesante es que lo que se coloca en el centro de este propósito es la mejora en la organización de los centros educativos y del trabajo docente mediante el trabajo colaborativo de todos los agentes que en ellos participan.

Más allá de dar cumplimiento a lo que la propia Ley General de Educación establece al respecto, las reuniones mensuales destinadas para ello se han convertido en una tarea administrativa más para el profesorado, ya que al ser de carácter obligatorio, las y los docentes las perciben como una tarea administrativa más y una pérdida de tiempo que no permite que *“trasciendan con la finalidad que se crearon”* (D9), pues las autoridades que las diseñan, *“a veces no son maestros, nunca se paran en un aula y no conocen”* (D1) las realidades que viven las y los docentes en su cotidianidad laboral. De tal forma que los CTE's terminan siendo parte de un protocolo que se traduce en la realización de actividades monótonas y repetitivas, pérdida de tiempo y sobre todo, más trabajo para ellas y ellos, como lo evidencia el siguiente testimonio de un docente de una secundaria general con 37 años de servicio

*Lo que menos me gusta es lo administrativo y sobre todo las cosas que no tienen sentido, por ejemplo el estar tanto tiempo en reuniones una vez al mes con esos Consejos Técnicos Escolares; estar conectado desde las 8 de la mañana hasta las 8 de la noche sentado frente a la computadora, diciendo lo mismo cada mes, haciendo los mismos planes cada mes y reportando los mismos problemas cada mes (D10).*

Por otro lado, en algunas escuelas, más allá del tedio que pueden representar para la mayoría de las y los docentes, los Consejos Técnicos Escolares son vistos también como espacios para el encuentro y convivencia entre compañeras y compañeros que, en otros momentos es imposible por la sobresaturación de trabajo y la falta de tiempo, por lo que adicionalmente a las actividades propias del CTE, ese espacio es también utilizado para la reflexión política, sobre todo en aquellas escuelas en las que la mayoría son profesoras y profesores con muchos años de servicio y cercanos a la jubilación, como es el caso del siguiente docente con 28 años de trayectoria laboral que trabaja en una escuela técnica del municipio de Querétaro, quien se lamenta porque dicha convivencia se vio también afectada durante los meses de confinamiento, al trasladar los CTE's al espacio virtual

*Lo añoro mucho el ambiente de trabajo entre compañeros, lo que nos hemos perdido es precisamente las reuniones de Consejo, nuestras reuniones de Consejo las extraño mucho porque en ocasiones nos sorprendían los directivos, bueno siempre tenían el detalle de tener mínimo café para nosotros, nos sorprendían cuando nos llevaban algún bocadillo especial, una pieza de pan de azúcar, que eso motivaba de alguna forma, nos sentíamos queridos; y ahorita esa situación no se da, ya no hay esa interacción con los amigos, con los compañeros (D12).*

Cabe ahora mencionar que este docente forma parte de la plantilla de docentes de una de las escuelas secundarias que desde nuestro primer acercamiento con las autoridades de USEBEQ en febrero de 2020 se nos propuso como posible centro de trabajo para realizar nuestro trabajo de campo; un año después, en febrero de 2021 la jefa de Departamento de Secundarias Técnicas giró instrucciones a la supervisora de la Zona 1, donde se encuentra esta secundaria, para que nos facilitara el contacto con la Directora. Nos parece importante mencionarlo porque las razones expuestas por todas las autoridades con quienes tuvimos contacto, coincidieron en que por su ubicación y por sus dinámicas de trabajo (que no nos explicaron) esta secundaria sería el espacio ideal para los fines de nuestra investigación.

Tanto la supervisora de Zona como la Directora, mostraron total disposición en colaborar con nosotros facilitándonos el espacio para presentar nuestro proyecto de investigación e invitar a participar a las y los docentes, quienes obligados hicieron presencia en la reunión virtual pero guardando un silencio absoluto, mismo que después de entrevistar a este maestro, y a otra maestra de apoyo (prefecta) pudimos comprender como un acto de resistencia política ante las imposiciones de las autoridades.

Más allá de la intencionalidad oficial de los Consejos Técnicos Escolares, consideramos que mientras estos se desarrollen bajo la lógica de la gestión educativa managerial con políticas impuestas desde el exterior, y que no se constituyan como espacios reales que promuevan la reflexión y el trabajo colaborativo entre las y los miembros de la comunidad escolar y rescaten sus experiencias difícilmente habrá una verdadera mejora en el sistema educativo.

De tal forma que, al igual que las múltiples reformas implementadas en las que las y los docentes son concebidos como meros trabajadores obligados a ejecutar órdenes que poco o nada tienen que ver con sus realidades laborales, los CTE's seguirán siendo una simulación con una segura tendencia al fracaso.

### **4.5.3 El desprestigio social sobre el trabajo docente y su acentuación con la pandemia**

En su Artículo 11, relativo al funcionamiento de la llamada Nueva Escuela Mexicana, la Ley General de Educación enuncia que *“en el centro de toda acción pública está el máximo logro del aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”* (Art. 90, LGE / DOF, 2019, p. 6), siendo los educandos *“los sujetos más valiosos de la educación [a quienes se les reconoce] el pleno derecho a desarrollar todas sus potencialidades de forma activa, transformadora y autónoma”* (Art. 72, LGE / DOF, 2019, p. 26).

Coincidimos con la autoridad educativa en el reconocimiento del estudiantado como elemento central del proyecto educativo, no obstante, nos parece esencialmente necesario reconocer en el mismo nivel de importancia a las y los docente y la labor que realizan para alcanzar la meta educativa, pues la naturaleza misma de la relación bidireccional que se establece entre docentes y estudiantes no puede ignorarse ni demeritarse, pues la historia de fracasos de las reformas educativas implementadas nos ha evidenciado que mientras el profesorado siga apareciendo como un accesorio secundario difícilmente se logrará la tan codiciada calidad educativa.

Robalino (2005) señala que en la medida que la institución eclesiástica y la familiar se han ido debilitando, sus investiduras se ha transferido a las instituciones educativas, recayendo de manera primordial sobre las y los docentes la responsabilidad de educar al alumnado y, con ello, propiciar el cambio social; la imposibilidad de tan titánica exigencia, el prestigio y valoración del rol docente se va deteriorando cada vez más, al grado de que en la actualidad han proliferado los discursos en los que se coloca a las y los docentes ya no como formadores y educadores de las nuevas generaciones de individuos, sino más bien como

*facilitadores del aprendizaje*<sup>36</sup>, nominación que durante los meses del confinamiento sanitario se propagó como *la función esencial* de las y los maestros en la educación a distancia. Visualizamos que dicho nombramiento conlleva ciertos riesgos que la misma eventualidad sanitaria evidenció, a saber el desconocimiento del trabajo docente como elemento central en el proceso de aprendizaje y formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes como “*el único que puede unificar las condiciones espacio-temporales con la fundamentación pedagógica y disciplinar*” (Robalino, 2005, p. 10).

Desde hace ya varias décadas, las reformas educativas han ido mermando el reconocimiento y prestigio social de las y los docentes, no obstante con la reciente contingencia sanitaria por COVID-19, el rechazo hacia la labor docente, que ya existía desde antes de la pandemia, se agudizó bajo la óptica de discursos como *las y los docentes ganan mucho y quieren ganar más; se les paga sin que trabajen; no saben enseñar y son ignorantes de la tecnología*<sup>37</sup> (Lozano y Mercado, 2013).

La propagación de estas ideas, sostenidas como certezas, evidencia el total desconocimiento que la sociedad tiene respecto al trabajo que hacen las y los docentes, quien a partir de estas cosmovisiones populares, experimenta malestar

---

<sup>36</sup>La función del *facilitador de aprendizajes* se concreta a monitorear por medio de plataformas virtuales y herramientas digitales los avances que logra el estudiantado de manera autodidacta. Si bien esta modalidad de educación virtual o a distancia puede representar una posibilidad para franquear los obstáculos de tiempo y espacio de quienes no pueden acceder a una modalidad presencial, el riesgo que encontramos es que la educación, conceptualizada de esta manera, queda reducida a la realización y entrega de tareas específicas por parte de las y los estudiantes, y a la mera supervisión del cumplimiento. Si bien este tipo de oferta educativa no se generó con la pandemia, si cobró mayor importancia, pues incluso varias instituciones de educación superior ofertaron vacantes para este tipo de empleo.

<sup>37</sup>Durante los meses de aislamiento social comenzaron a circular en redes sociales como Facebook® y Tik Tok® todo tipo de publicaciones (notas periodísticas, videos, memes, etc.) que contribuyeron a generalizar la idea de que quienes estaban cumpliendo con la función y rol de las y los docentes eran las madres y los padres de familia, manifestando incluso que las y los profesores eran indignos de recibir un salario. Contrariamente al reconocimiento que la sociedad en general extendió a todo el personal de salud de primera línea en las instituciones de salud, al sector docente se le atacaba argumentando que solo se concretaban a mandar a las y los alumnos tareas y más tareas que las madres y los padres de familia terminaban realizando.

como consecuencia de las incongruencias encontradas en su entorno laboral, pues por un lado se le exige mejorar su desempeño laboral pero por el otro, no se le brindan las condiciones óptimas para hacerlo y, además, queda atrapado en lógicas discursivas de desprestigio social sobre su labor que le generan e impotencia por la ausencia de reconocimiento simbólico y material a la labor que realiza

*Hasta los mismos políticos han salido con que “Recojan los salarios de los maestros porque no están haciendo nada” y decimos “Oye, pero perdóname, para empezar tengo una familia, tengo que apoyar en la casa o tengo que pagar mi seguro, tengo que pagar mi casa o algo. ¿Cómo te atreves a decir eso?”. Aparte, no es que no estemos haciendo nada, estamos haciendo más (D1).*

La imagen social de las y los maestros se ha ido deteriorando significativamente, y mediante la puesta en marcha de campañas de desprestigio se difunde la idea de que las y los profesores son

flojos, privilegiados, conflictivos, burros, pendencieros, corruptos e, incluso, violadores de niños. La educación pública, afirman, es un desastre por culpa de ellos. Más aún, el país no progresa por la irresponsabilidad de los docentes (Hernández, 2016, p. 23).

De esta manera, las y los docentes y el trabajo que realizan ha ido perdiendo su valoración como agentes de cambio social, por lo que consideramos ya no necesario, sino urgente, diseñar en colaboración con ellas y ellos, reformas que sin descuidar la búsqueda de la calidad educativa, contemplen la necesidad de mejorar sus condiciones laborales, propiciando también la creación de espacios formativos reales que les permitan capacitarse para dar respuesta a la nuevas problemáticas sociales.



## **4.6 Consecuencias derivadas de la implementación del trabajo desde casa a partir de la pandemia por COVID-19**

La presencia del SARS-CoV2 en el mundo fue un hecho contingente que generó importantes cambios en nuestras formas de habitar el mundo y de relacionarnos, aunque pensamos que lo aparatoso de su impacto se derivó de las fallas estructurales que preexistían a su aparición.

En lo que corresponde al trabajo de las y los docentes de secundaria, en definitiva el mayor impacto de la pandemia de COVID-19 estuvo en la mudanza del espacio laboral público al espacio privado, misma que se derivó en la agudización de la precariedad de las condiciones de trabajo del personal docente, pues las jornadas de trabajo que ya de por sí eran extendidas, se volvieron interminables por la sobrecarga de trabajo que la virtualidad trajo consigo, sin dejar de mencionar los efectos psíquicos y subjetivos que también se generaron en las y los docentes, pues la esencia de su trabajo que es sobre el encuentro con los otros no se modificó, antes bien también se intensificó ante los propios efectos y consecuencias reales que la pandemia provocó en la sociedad.

### **4.6.1 La escuela secundaria durante la contingencia sanitaria por COVID-19**

El declive de las instituciones sociales ha provocado desde hace ya muchas décadas que las escuelas dejaran de ser un referente social, así como también que la figura de las y los docentes se viera debilitada y que estos perdieran autoridad y prestigio como portadores y transmisores de un saber, tarea que han venido cubriendo los medios digitales y las tecnologías de la información y comunicación en los últimos años, llegando incluso a suponer que la educación formal podía ser suplantada por las tecnologías.

Desde siempre las y los docentes de secundaria se han enfrentado al reto de capturar la atención de sus estudiantes, motivarlos y despertar su interés por el conocimiento, tarea que no siempre ha sido fácil en un contexto social en el que los

grandes relatos que estructuran y sostienen a la humanidad se han fragilizado<sup>38</sup>. Sumergidos en un sistema de productividad y rendimiento, en las instituciones escolares se han priorizado por encima de los procesos formativos y de subjetivación, la evaluación del desempeño de no solo del estudiantado sino también del personal docente (Dubet, 2007).

Con la diseminación del SARS-CoV2 por todo el mundo, no solo fue evidenciada la fragilidad y deficiencia del sistema educativo mexicano, sino también la deslegitimación social preexistente hacia la población docente y su trabajo, lo cual hizo más difícil y, en algunos casos hasta imposible, el sostenimiento de la educación de niñas, niños y jóvenes.

Ante lo inédito de la situación, las autoridades de salud y educativas determinaron la suspensión de las actividades escolares presenciales y sin tener una estrategia claramente definida, implementaron la estrategia *Aprende en casa* para la Educación Básica, y frente a las inconsistencias institucionales y bajo la consigna de diseñar un plan de aprendizaje (Torres, 2020), las y los docentes tuvieron que hacer uso de su creatividad y recursos propios para sostener la educación de sus estudiantes.

Habituados a planear clases para experiencias presenciales, la virtualidad obstaculizó el trabajo de las y los profesores, pues este se “*estructura a partir de la lectura que hacen en el contexto de las clases, por eso se dice que la enseñanza es interactiva y, [la virtualidad] provocó que las [las formas tradicionales dejaran] de funcionar*” (Sadovsky y Castorina, 2020, p. 212), ahora tendrían que aprender a leer el contexto social en medio de la pandemia y reconocer en él, las necesidades del estudiantado.

---

<sup>38</sup>De acuerdo con Dufour (2007) dichos relatos han servido a la humanidad como referentes simbólicos que se transmiten de una generación a otra y que, a su vez sirven para preservar la cultura y establecer vínculos con otros; entre estos relatos encontramos creencias, ritos, saberes, etc. (p. 145).

Ante la urgencia, las y los maestros tuvieron que actuar en lo inmediato e inventar nuevas estrategias, no solo de enseñanza-aprendizaje, sino también formas de mantenerse en contacto en la medida de lo posible con sus estudiantes, lo cual representó un esfuerzo adicional ante la intempestiva carga de trabajo y las exigencias institucionales de continuar trabajando aunque sin saber cómo hacerlo.

En algunos centros de trabajo, las y los directivos impusieron de manera vertical y autoritaria, sin tomar en cuenta la experiencia y opiniones del colectivo docente, las medidas que consideraban que eran las mejores, generando conflictos laborales, como lo evidencia el siguiente testimonio sobre lo ocurrido una secundaria del municipio de Querétaro, entre una compañera de la docente entrevistada (D9) y su jefe inmediato

*Nosotros iniciamos con Facebook® y a una compañera ya no le gustaba Facebook® porque ya no sentía la conexión con sus alumnos, entonces ella por iniciativa decidió entrar a Classroom® e invitar a sus alumnos; cuando el director se entera se molestó porque decía que teníamos que seguir las normas que él había establecido en la escuela. El director la mandó llamar y le dijo que estaba mal lo que estaba haciendo, mi compañera terminó denunciándolo en USEBEQ, porque él quería ponerle una carta de mala conducta.*

Contraria a esta experiencia, otra maestra (D7) que labora en una secundaria técnica nos mencionó que en su centro de trabajo, el director en consenso con la plantilla docente, acordaron las formas en que habrían de trabajar, y de manera coordinada crearon una base de datos colectiva que lo mismo les permitía compartir estrategias didácticas que información relevante para el seguimiento académico de las y los estudiantes, lo que permitió de alguna manera amortiguar el impacto que la eventualidad sanitaria estaba provocando en las condiciones de trabajo del colectivo docente

*Los cambios más importantes es la organización que hemos tenido para poder llegar a los chicos; el mismo subdirector que ahora es director nos decía que éramos pocos los que entregamos las planeaciones al inicio del ciclo. Siempre comentábamos que era necesario hacer un formato único para todos, y justo en 2020 se nos hizo realidad porque estamos trabajando en equipo y de forma organizada, es uno de los trabajos que la escuela ha logrado a partir de esto. Se recopilaron datos de cada uno de los estudiantes, y esto nos permitían saber si el chico realmente existía en la escuela, vivía con el papá o la mamá. La liga la creó uno de nuestros compañeros y que varios de nosotros hemos podido ir compartiendo información que necesitamos para los chicos, para conocerlos, para saber cómo están, cómo viven, e incluso cómo aprenden.*

Algo muy relevante que encontramos fue que lo largo de toda la entrevista, la maestra hizo hincapié en el trabajo colaborativo y en la organización que como colectivo docente tienen, liderados por un director que previamente fue subdirector de la misma escuela, lo que le permitió conocer la dinámica de trabajo y generar un plan de trabajo acorde a las necesidades de su comunidad docente.

En pleno 2020 se daba por hecho que al encontrarnos en una era digital, la sociedad entera contaba con los recursos necesarios para trasladar los espacios escolares públicos a la virtualidad, sin embargo pronto descubrimos que esto era una falacia, pues la desigualdad social se hizo presente y se evidenció que ni todos los maestros ni todos los estudiantes contaban con la infraestructura ni los recursos necesarios; si en los contextos urbanos muchas veces había limitaciones para la conectividad, en los entornos rurales de las telesecundarias la brecha digital se hacía mayor, aunado a otros factores sociales que incluso antes de la pandemia hacían complicado el acceso a la educación y las condiciones laborales de los docentes.

Al preguntar sobre los cambios que generó la pandemia sobre su forma de trabajar, una docente del sistema telesecundaria (D6) del municipio de Colón señaló

*El cambio va desde el plan de trabajo y mi tiempo, porque ahora yo con ellos trabajo las 24 horas, pero con base a las necesidades y al lugar donde ellos viven. Ahora tengo la apertura de que si ellos tienen una duda me escriban, entonces dan las 4, las 5 o las 6, a veces las 9 y ellos están ahí, entonces ha sido un factor también importante que ahora uno las 24 horas tiene que estar ahí para ellos con tal de que nos envíen algo.*

Aunado a estos cambios, la maestra hizo referencia a otro problema que es independiente a la contingencia sanitaria, pero que se agudizó con ella, a saber la pobreza y desigualdad social que se vive en México y que impide que todas y todos los niños y jóvenes puedan acceder a la educación, y si lo logran, las mismas dificultades que van apareciendo propician la deserción escolar que se traduce en menos posibilidades de desarrollo. Al respecto, la misma maestra agregó

*La falta de tecnología que presentan algunos estudiantes es el problema más grande al que me enfrento. Lo ideal sería que nos pudiéramos conectar, que les pudiera explicar el tema, que ellos me dieran su participación pero no tienen la posibilidad: “Yo no tengo saldo”, “Que yo me voy a trabajar”, “Oiga no tengo ni para una copia”, “Yo no tengo para ir al ciber”, “No tengo ni para conectarme nada” y otros en las ocupaciones del hogar; entonces esos chicos tardan hasta una semana o dos en poder enviarme un trabajo. Hemos ido directamente a hablar con ellos, con la mamá, hacer cartas compromiso, se les hace un cuadernillo con base a las capacidades que tiene el alumno y para que no se atrase.*

Lamentablemente, esta condición de desigualdad y pobreza existe en muchas regiones del país, prueba de ello es lo que nos compartió el único docente (D3)

entrevistado que labora en una telesecundaria de Obrajuelo, Gto., municipio que se encuentra en las colindancias de Querétaro y Guanajuato, comunidad que además es azotada por el crimen organizado

*Aquí cada tienda es una cantina y pues también la droga está muy fuerte, hay mucha violencia por los cárteles en Guanajuato que involucran a los niños, tenemos niñas y niños que están involucrados y pues uno se va con pies de plomo. Empezó la descomposición desde los asaltos al tren en complicidad con los maquinistas, ya después hubo muertes luego el huachicoleo, la droga y se puso muy feo, empezó eso de los cárteles, muy fuerte. Antes de la pandemia estuvimos a punto ya de no ir a la escuela, de plano nos tocaron dos balaceras estando ahí, iban a ejecutar a unas personas de la Comunidad que estaban en otro bando, si no podía ir la mamá o el papá nos teníamos que quedar con ellos, prácticamente nosotros los acompañábamos, con el riesgo que nosotros corríamos, los maestros somos muy vulnerables. A raíz de eso muchos papás ya nos los querían mandar. Tuvimos esa migración por la violencia, se desplacen por esa situación de violencia.*

Estos testimonios docentes nos permiten afirmar que no basta con que en la Ley General de Educación actual se hable de una revalorización del docente y se reconozca su función como agentes responsables de la mejora del sistema educativo y de la transformación social, pues aun cuando sus esfuerzos se encaminen a cumplir con tales objetivos, en la realidad además de no contar con las condiciones laborales óptimas para alcanzarlos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje intervienen otros factores de índole económico y social que obstruyen su labor (Lozano y Rafael, 2021).

Los cuatro testimonios arriba presentados nos muestran que si bien durante la contingencia sanitaria y el aislamiento social obligatorio se impusieron las mismas

condiciones del trabajo a distancia para todas y todos los docentes, los contextos socioeconómicos y culturales, así como la propia organización y clima laboral del centro de trabajo son factores psicosociales de suma importancia de los cuales dependerá el impacto del trabajo en la subjetividad de las y los docentes involucrados. Y entonces, ¿qué queda por hacer?

Frente a la incertidumbre y para compensar las dificultades que trajo consigo el aislamiento social obligatorio, las autoridades educativas exhortaron a la comunidad docente a seleccionar de los planes y programas de estudio, aquellos contenidos fundamentales que permitiera sentar las bases para posteriores aprendizajes, y para constatar el proceso de apropiación de estos, las y los docentes tendrían que integrar una carpeta digital de evidencias, misma que también serviría a las autoridades educativas como medio de control para asegurarse que los docentes estaban trabajando (Rafael, Lozano y Aguilera, 2021), así lo relató una de las docentes entrevistadas (D13)

*Tenemos que hacer planeación por quincena, cuando antes la hacíamos por trimestre; más aparte las fichas de trabajo o los cuadernillos de trabajo. Entonces la manera de supervisarme es que nosotros los mandamos esas planeaciones, mandamos esas fichas de trabajo, mandamos esos cuadernillos, los revisan, nos hacen retroalimentación si es necesario; nos piden la lista de cada uno de nuestros grupos, de los chicos con quien tenemos comunicación. Nuestros directivos nos están pidiendo todo eso y de repente lo piden de un día para otro.*

La maestra señaló además que al azar tanto el personal directivo, como el supervisor o jefes de enseñanza, podían ingresar a las clases virtuales o incluso, revisar las carpetas digitales donde integraban fichas de trabajo y otras evidencias, para corroborar si retroalimentan o no a las y los estudiantes.

La pandemia por COVID-19 nos confrontó con realidades sociales que probablemente ya existían pero que desconocíamos. La incertidumbre pandémica hizo que el profesorado y el estudiantado compartieran espacios educativos complejos: pues al transferir el salón de clases a los hogares de los actores del proceso educativo, pronto se hicieron presentes factores de riesgo psicosocial emergentes que impactaron a la educación, tales como la carencia de espacios adecuados para el proceso enseñanza-aprendizaje, con sistemas y redes de telecomunicación e internet deficientes, recursos tecnológicos escasos, insuficientes o nulos, con la amenaza de la enfermedad y la muerte de familiares muy cercanos, violencias domésticas, etc., ocasionando otra serie de dificultades de índole económico y familiar.

Al momento de sistematizar la información recabada y de escribir nuestros resultados, aunque la pandemia por COVID-19 no estaba del todo erradicada, el avance en la vacunación había propiciado ya una baja significativa en contagios y muertes por la enfermedad, lo que permitió que de manera gradual se reactivaran las actividades que desde marzo de 2020 se habían estado realizando desde casa, y aunque se señaló que niñas, niños y jóvenes habían manifestado sentirse emocionados y felices de regresar a las clases presenciales para reencontrarse con sus compañeros (SEGOB, 2021), todavía no era posible dimensionar los efectos que había dejado el confinamiento social en el sistema educativo y en las subjetividades de sus actores sociales.

Es un hecho indiscutible que la pandemia por COVID-19 transformó radicalmente la realidad social y las maneras de habitarla. Sería utópico pensar que con el retorno a la presencialidad las problemáticas que enfrentaron las y los docentes en el período del confinamiento sanitario quedaron resultas, pues la sobrecarga de trabajo y la intensificación de las jornadas laborales, así como su impacto en su salud y calidad de vida, no son fenómenos inéditos que hayan surgido a raíz del trabajo desde casa, sino que previo a la pandemia ya existían y más bien, la contingencia sanitaria los agudizó y los hizo visibles.



La complejidad del trabajo docente y los riesgos que conlleva son un tema de investigación permanente debido a la multiplicidad y diversidad de factores que rodean los contextos laborales, por lo que el estudio y análisis de su impacto en la subjetividad de las y los docentes es una tarea pendiente para futuras investigaciones.

#### **4.6.2 La transición del espacio escolar público al espacio privado e íntimo**

El primer cambio intempestivo que enfrentaron las y los docentes cuando se declaró al COVID-19 como pandemia fue la mudanza del espacio escolar público al espacio privado e íntimo, al imponerse el trabajo desde casa como única medida para sostener los sistemas educativos de todo el mundo, aumentando significativamente la carga de trabajo para las y los docentes, quienes se vieron en la necesidad de diseñar e implementar nuevas metodologías de enseñanza para sostener el vínculo con las y los estudiantes como se lo demandaban las autoridades educativas y la sociedad misma.

Al estar trabajando desde casa, las y los profesores tuvieron que adecuar no solo los espacios para llevar a cabo su trabajo, sino que además, tuvieron que reorganizar las dinámicas familiares, y no en pocos casos, tuvieron que participar en labores domésticas y relativas al cuidado y crianza de los hijos al tiempo que realizaban su actividad laboral como docentes, situación que fue más marcada en el caso de las mujeres

*Pues la responsabilidad que tengo con mi familia, de hecho enfrente tengo el reloj, pongo el reloj grande de pared y ahí es cuando digo “Ah, ya es la hora de hacer de comer”, o “Ya es la hora de hacer de almorzar” o “Ya es la hora de que mi hijo tiene que entrar a clase, mi hija tiene que entrar a clase”, o el marido: “Oye ya son las 9 de la noche, ¿que no nos vamos a ir a acostar?”, o ¿Vas a seguirle para yo irme?”, , ya sé que no me lo dice como que “No te preocupes, tú síguete”, pero como diciendo “Ya tienes un buen rato ahí, ¿qué*

*onda?”, entonces eso es lo que me hace, el que tengo familia, que tengo responsabilidad, que yo tengo que hacer de comer, entonces, esas responsabilidades son las que me hacen a mí parar, eso es lo que nos hace detenernos en nuestro trabajo profesional (D13).*

Así mismo, la totalidad de las y los maestros entrevistados mencionaron que tuvieron que adecuar espacios privados y destinados a la esfera familiar o bien, para el descanso

*Uno se las arregla con lo que uno tiene, el espacio donde me voy a poner a dar la clase, aquí donde está el librero, les pego carteles con la tabla periódica de los elementos, estoy dando también Química, un lugar que se vea agradable, tengo que acondicionar un aula para que los chicos vean que lo estoy tomando en serio y que tengo que estar presentable no voy a estar toda despeinada o desaliñada y dando clases, es como si estuviera de manera presencial. Entonces los recursos mínimos si los tengo, pero los que yo diría me harían falta para hacer todavía mejor mi trabajo, pues por el momento no estoy en esas condiciones (D9).*

Algunos otros docentes, tuvieron la oportunidad de decorar sus espacios con material alusivo a sus materias, aun cuando fuera un espacio familiar

*Por ejemplo esta parte de aquí atrás, yo les digo a mis alumnos, este es mi aula, pero estoy invadiendo el comedor de mi casa, la silla es la silla del comedor (D12).*

**Imagen 1. Aula doméstica de Profesor de Arte**

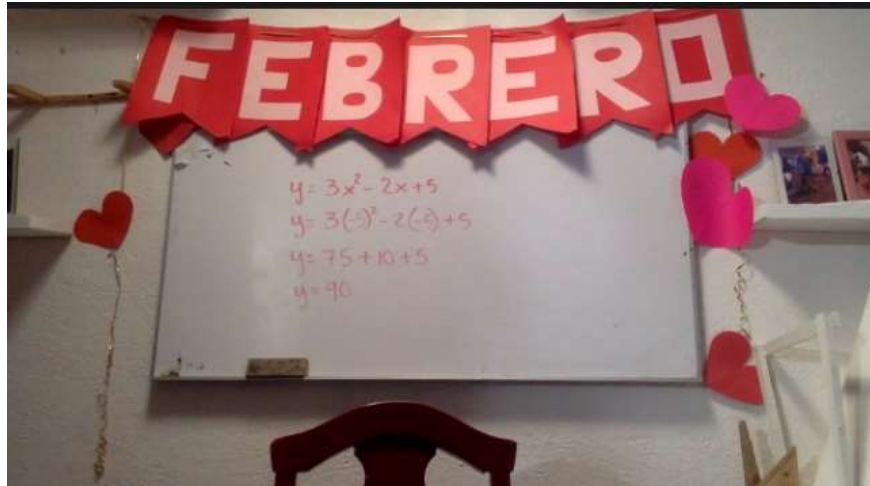


Fuente: Trabajo de campo virtual.

Lo mismo hizo otra maestra que, con ayuda de su esposo, pudo acondicionar un espacio como aula de clases, aun cuando las condiciones mismas del entorno habitacional no fueran las más adecuadas para realizar su trabajo

*Yo le dije a mi esposo necesito un pizarrón, “No te preocupes, yo te lo consigo”. A mí me encanta trabajar con diferentes colores, tengo mis plumones, mis escuadras, las letras yo las hago con el material que tengo aquí. Lo desfavorable aquí en mi casa creo que son mis pajaritos o que los perros están ladrando o que ya tocaron el timbre y están los perros vueltos locos porque tocaron el timbre, creo que en ese aspecto ha sido desfavorable (D8).*

**Imagen 2.** Aula doméstica de Profesora de Matemáticas



Fuente: Trabajo de campo virtual.

A pesar de los inconvenientes, esta maestra encontró la forma de canalizarlos favorablemente y, apoyarse incluso en ellos para mantener un vínculo afectivo más estrecho con sus alumnos, pues

*Permitió que los alumnos se acerquen un poquito a lo que soy, porque yo los veo estresados, cansados, y de repente veo que les pasó su perrito, y “Ay, ¿cómo se llama tu perrito?, yo tengo 3 perritos”, “¿En serio Miss?”, entonces ya como que les cambia la dinámica de la clase y me permite a mí también conocerlos un poquito más porque estamos entrando a las casas, entonces creo quizás eso es un punto favorable que esté aquí (D8).*

Si bien a esta docente le resultó favorable el trabajar desde casa, también es cierto que muchos otros se sintieron invadidos, y la manera de afrontar la situación fue estableciendo ciertos límites de horarios para impedir que se trasgredan sus espacios personales

*Ahorita la verdad es una invasión a tu privacidad porque hay mamás que siempre 11 de la noche están marcando y es como de “Oye, perdóname pero yo también soy humano, tengo que descansar, tengo que comer, tengo que hacer mi vida fuera de la escuela” entonces siento que ahorita si nos ha afectado porque ya es mucho, y es que la mamá me está marcando a las 11 de la noche, entonces uno dice “Oye, perdóname” (D1).*

Sin duda alguna, la implementación del trabajo desde casa representó para las y los docentes de secundaria un ahorro significativo del tiempo que antes de la pandemia invertían para trasladarse a sus centros de trabajo, y la posibilidad de disponer de este para el cuidado de la salud, para la convivencia familiar o para el esparcimiento, siendo este tal vez el mayor beneficio que se obtuvo a raíz del confinamiento sanitario. No obstante, esta medida sanitaria tuvo otras importantes implicaciones que deben pensarse más allá de un simple cambio de escenario para el trabajo docente.

La escuela como lugar de trabajo físico y público se constituye como un espacio social privilegiado en el que las y los docentes hacen más laborar en él, es el espacio en el que tienen lugar procesos identitarios, vinculares y políticos, cuya trascendencia implica procesos subjetivos en todos los miembros de la comunidad escolar, pues permite *“trazar más nítidamente los contornos de nuestra sociedad”* (Han, 2020, Prefacio), en tanto que en ella tienen lugar rituales cuyo impacto psíquico y subjetivo permite delinear la forma de ser y de habitar el mundo de los actores involucrados.

Trabajar de manera presencial para las y los docentes implica el establecimiento fijo de un horario de trabajo que les permite tener un manejo controlado del tiempo toda vez que pueden planificar y organizar sus rutinas diarias, de tal manera que puedan cumplir con sus responsabilidades tanto laborales como personales y familiares, ya que dichas rutinas estructuran simbólicamente el tiempo

y da lugar a la relación social con otros. Si estos rituales se ven interrumpidos o impedidos los individuos tienden a atomizarse (Han, 2020) repercutiendo en las formas de interacción entre los sujetos.

Con la mudanza del trabajo docente al espacio privado de las y los maestros, los límites espacio-temporales se vieron trastocados, pues los bordes que daban una consistencia simbólica a su espacio y tiempo quedaron diluidos; las y los docentes por el hecho de estar siempre en casa, debían estar permanentemente a disposición de los requerimientos del estudiantado, de madres y padres de familia y del personal directivo: no existía como tal una puerta que cerrara el espacio laboral, ni un reloj que marcara el fin de la jornada de trabajo; y lo mismo ocurría en la delimitación del espacio laboral, pues el hecho de estar en casa, aunque se estuviera trabajando, exigía estar pendiente de las necesidades de atención y cuidado de la familia, exigencia que en razón de género recae principalmente sobre las mujeres.

La transición al trabajo desde casa ocurrida de la noche a la mañana, tomó a las y los maestros por sorpresa, quienes no estaban preparados para dar continuidad a los planes y programas de estudio diseñados para la presencialidad.

Aunque se suponía que en pleno siglo XXI toda la población tenía acceso a las TIC's y que contaba con habilidades digitales, la pandemia pronto evidenció la enorme disparidad social y económica, y la brecha digital existente: ni el personal docente ni el alumnado estaban capacitados para el manejo de las tecnologías, ni todos disponían de los dispositivos e infraestructura para la instalación de una educación a distancia.

Ante la falta de una respuesta contundente por parte de las autoridades en materia de salud y educación y dadas las nuevas condiciones laborales, durante los meses restantes del ciclo escolar 2019-2020, las y los profesores se dedicaron a resistir y sostener un sistema educativo más que lastimado.

Las y los maestros vieron obligados a adquirir equipos de telefonía celular y de cómputo, y nuevos planes de conexión a Internet para seguir trabajando, y por supuesto, a capacitarse en el uso y manejo de plataformas y aplicaciones para poder realizar su trabajo, lo que derivó en la agudización de la precariedad laboral, que ahora también se reflejaba en una sobrecarga de trabajo mental y psíquica, pues tal capacitación debía realizarse fuera de sus horarios de trabajo.

Dado el incremento desmedido y descontrolado de contagios y muertes por la COVID-19, en el verano de 2020 el retorno a las clases presenciales era todavía incierto por lo que la noticia de que en el inicio del ciclo escolar 2020-2021 las clases continuarían siendo virtuales no generó sorpresa en el profesorado. El nuevo ciclo escolar comenzó con una mejor organización administrativa y, para entonces, las y los docentes también ya contaban con un capital intelectual y recursos propios para seguir realizando su trabajo a distancia, al grado de que algunos ya habían transformado sus espacios domésticos convirtiéndolos en espacios laborales, hecho simbólico que al parecer les permitió además, tener un mejor manejo del tiempo y, con ello, establecer límites entre sus jornadas de trabajo y los tiempos para la convivencia familiar y el descanso, como lo compartieron los siguientes docentes,

Docente (SD1), con cargo de subdirector, entrevistado en septiembre de 2020

*Con mi novia antes era “Vamos a ver una película” o “vamos a hacer esto”, yo le decía “Tú ve la película, yo me quedo aquí en la compu”, ella también es maestra de preescolar, pero es distinto, su personalidad es distinta, ella dice “Bueno, ya mañana lo resuelvo, no pasa nada”, y yo no, y si había reclamillos “que estás todo el tiempo en el teléfono, que te habla tu director a las once de la noche y le contestas”. Yo tenía la idea de que iba a ser temporal, ya después noté que se estaba haciendo un hábito porque así lo requiere la educación a distancia, entonces sí tuve que poner un alto “tenemos que poner horarios y cumplirlos”, y ya no contesto a determinadas*

*horas. Yo platico con mi novia y le digo “Es que los docentes no hemos sabido cómo diferenciar lo que es urgente y lo que no”. Me pasó que yo mandaba una información y luego recibía 60 mensajes porque no leían, y dije “ya” era tiempo que estaba con mi familia y dije no, escribí un mensaje a los papás “Sabén qué papás, yo estoy para servirles pero pues también tengo una familia y también tengo tiempo personal, y pues ahorita no es momento”, y a partir de ahí, “No, si tiene razón profe, disculpe”. Yo creo que sirvió el mensaje porque ahora ya no tengo 60 mensajes, tal vez tengo 8, y digo bueno es más fácil resolver. Así es como he tratado de aminorar esto.*

Docente (D5), de Química y Tecnología en una secundaria técnica, entrevistado en febrero de 2021

*Al inicio de la pandemia no supe manejar mis hábitos, subí bastante de peso, incluso tuve que ir con la endocrinóloga...se solucionó porque mejoraron mis hábitos. Intento todos los días salir a trotar unos 40 min todos los días, hago media hora de cardio o pesas, desayuno bien, cambió mi dieta. También ahora tengo más tiempo libre, me gusta leer o ver streaming en cualquiera de las plataformas, hablo por teléfono, convivo con mi familia y paso tiempo con mi novia; paso con ellos unas 3 horas y el domingo ya estoy prácticamente todo el día con mi familia.*

#### **4.6.3 Entre la necesidad de capacitarse y la obligación de profesionalizarse**

En los primeros días del confinamiento sanitario, las y los docentes tuvieron que adaptarse a sus nuevas condiciones labores y asirse de nuevos conocimientos y estrategias técnico-pedagógicos para desarrollar nuevas metodologías de enseñanza. Para tal efecto, las autoridades no contaban con un programa de capacitación en lo inmediato, por lo que las y los profesores asumieron la responsabilidad de buscar cursos virtuales que les permitieran desarrollar nuevas



formas de trabajo. La capacitación formal por parte de las autoridades vino algunos meses después.

El profesional se distingue por poseer conocimientos especializados en un área específica, los cuales se han adquirido y desarrollado a partir de una preparación formal dentro de una institución; dichos conocimientos permiten realizar una actividad laboral por la que percibe una remuneración económica; cuando dicha remuneración económica es acompañada por un factor emocional como la satisfacción o el gusto por lo que se hace, vocación y profesión quedan articuladas (Tenti, 2021). A partir de los testimonios aportados por las y los docentes entrevistados, podemos ubicar que esta articulación es fundamental para el trabajo docente que, por su propia complejidad, puede devenir como a) una oportunidad de crecimiento personal y profesional, b) para asegurar un sustento económico y c) representar una actividad laboral que provoca más malestar que satisfacción, al grado incluso de pensar renunciar a ella.

a) Respecto a la docencia como *oportunidad de crecimiento personal y profesional*, encontramos el siguiente testimonio de un docente de una secundaria general del municipio de Querétaro, que tiene 8 años de servicio en la docencia

*Para ser docente de secundaria se necesita vocación, gusto por trabajar con los chicos y chicas de esas edades, compartir el conocimiento y lograr el desarrollo de habilidades con los chicos]; una preparación específica porque no solo es llegar y escribir en el pizarrón, hay aspectos teóricos que tenemos que considerar: la planeación, la implementación y la evaluación de nuestras estrategias, saber hacer una transposición didáctica. Yo tengo muy claro mi trayecto en la docencia, tengo 27 años, voy a ser docente de aquí a los 31 máximo, después voy a ser subdirector, y a los 41 o 40 voy a ser director y me voy a jubilar hasta los 60; si puedo llegar a una supervisión será antes de los 50, pero ahorita ya quiero el próximo año ser tutor y después voy a ser Asesor Técnico Pedagógico (D5).*

b) Con relación a ver en la docencia la garantía para tener un sustento económico, hayamos el testimonio del único docente entrevistado que accedió a un cargo directivo en una secundaria técnica en el municipio de Querétaro al poco tiempo de haber ingresado al sistema docente

*Yo de formación no soy docente, soy nutriólogo. En el sexenio de Peña Nieto se permitía ir pues avanzado mediante exámenes para obtener una plaza; van tres exámenes que presentó; dos para ganar horas base y uno que fue el de sub-dirección. Entonces ¿Para mí qué significa? Pues que ahora es mi sustento, mi actividad primaria, a mí la Nutrición me gusta y me apasiona mucho pero ahora esto es mi principal actividad y la verdad es que me gusta mucho, es un trabajo complejo pero satisfactorio (SD1).*

Sobre su trayectoria laboral, este docente nos compartió que cuando concursó por una plaza en el sistema educativo, tuvo que irse a trabajar a otro municipio durante dos ciclos escolares, lo que representó para él un proceso muy complejo porque de un momento a otro se enfrentó a una realidad que, al no haberse formado para ello, desconocía completamente

*Es muy difícil porque uno no sabe ser maestro, y pues al principio era improvisar, y con el paso del tiempo, uno va adquiriendo ciertas habilidades. Yo era como otro alumno más dentro del aula (SD1).*

Comenta que gracias a su desempeño laboral, la directora de la escuela lo comisionó como subdirector y, posteriormente le sugirió hacer el examen para dicha función, mismo que aprobó, representando para él la oportunidad de mudar su actividad laboral a la ciudad de Querétaro, ya que viajar diariamente a otros municipios era “*muy, muy agotador y representaba más un pesar que un gusto*” (SD1).

Observamos en el caso de este docente que la vocación no es una condición presente desde el inicio, sino que se va desarrollando más bien a partir de la necesidad por acceder a una actividad laboral, y son las mismas condiciones laborales de dicha actividad las que lo hacen ir buscando nuevas oportunidades de ascenso dentro del mismo ámbito educativo.

Podemos ubicar también en este inciso, el caso del único representante sindical que pudimos contactar. Al preguntarle qué significaba para él ser docente su respuesta fue la siguiente

*Le voy a ser muy honesto, cuando la vida de uno se perfila hacia una práctica profesional pues uno es el que decide qué es lo que va a ser de su vida, en mi caso pues yo nazco dentro de la educación pero más de la vida sindical, no elijo, sino que me involucro y me involucra mi entorno, lo que más enseña en la vida es el entorno y mi entorno siempre ha sido sindical educativo como tuve la oportunidad de elegir porque definitivamente me enamoré de la defensa de los derechos de los trabajadores y de la enseñanza en su mayoría en mi caso pública (LS1).*

Posteriormente, cuando se le pregunta cuáles son las necesidades del gremio docente durante los meses del trabajo a distancia, su respuesta inmediata fue dar por terminada la entrevista argumentando tener programada una reunión.

A partir de esta abrupta finalización de la entrevista por su parte, en contexto con toda la entrevista, lo que encontramos es que existe un total desconocimiento sobre las condiciones laborales de las y los docentes, aun cuando él es el representante de ellos, pues como lo indica en su respuesta, su contacto con la educación ha sido desde la vida sindical, y aunque él mismo es docente, nos indica que tiene más de 10 años como representante sindical y que cuenta con un permiso económico que le autoriza ausentarse del trabajo docente para dedicarse a la vida sindical.

c) En cuanto a la percepción de la actividad laboral docente como malestar, más allá de la vocación de servicio y el gusto por la profesión, encontramos el caso de una docente cuya integración al sistema educativo le generó decepción y frustración que la llevó a pensar incluso a renunciar desde los primeros meses.

La docente (D1) ingresa al sistema de telesecundarias sin conocerlo, porque es más fácil ganar una base ahí, porque la demanda es menor; además, porque hay más flexibilidad en cuanto al horario, pues solo es en el turno matutino 8:00 am a 2:00 pm, cubriendo 30 horas a la semana en un solo turno y en una sola escuela. Estas condiciones inicialmente representaron para ella una gran ventaja, pronto se encontró con una serie de dificultades

*El problema es que es un solo maestro para un grupo y no sé dar las clases de otras materias, yo soy maestra de secundarias generales y mi especialidad son matemáticas. Lo que he hecho es a base de experiencias, o de tener que buscar actividades a fines, buscar libros, documentarme para poder medio enseñarles otras asignaturas*

Aunque como lo señala, esta dificultad relativa a su formación inicial y falta de experiencia en telesecundarias pudo superarlas a partir de los aprendizajes adquiridos en la práctica cotidiana, han sido otras circunstancias las que le han generado mayor impacto subjetivo y malestar

*Mi primera escuela fue en la Sierra. A mí me dijeron es aquí o es allá y yo dije “Es Cadereyta, me va a tocar cerca” ¿Cuál? Es ya literal San Joaquín; jamás pasó por mi cabeza que fueran a existir esos lugares. Me llevaba mi familia, “Entonces, ¿dónde? Es más adelante la población” me decían; y yo decía “¿Dónde diablos estoy?”, de verdad era como un punto en la nada que yo no sabía ni dónde era. A mí me tocó cerca de San Joaquín, a media hora, otros compañeros que se trasladaban 2 horas de San Joaquín a su comunidad y yo decía “¡Ay no!, yo soy afortunada porque me tocó*

*relativamente cerca, puedo salir rápido en alguna emergencia o algo”, entonces si hay muchos Méxicos no uno solo, muchas veces no lo sabemos. (D1).*

En cuanto a las condiciones físicas e infraestructura de la escuela mencionó lo siguiente

*Es una escuela de plástico, de un material feo como prefabricado. Yo dije “¿pues qué será esto?” y resulta que es la secundaria y es como de ¿cómo puedes tener una escuela en estas condiciones en pleno siglo XXI?” Yo llegué a pensar en renunciar los primeros meses por esta desesperación, era muy frustrante, muy molesto por las condiciones, sí me dolió mucho, yo sí quería renunciar<sup>39</sup>.*

Al encontrarse en contextos rurales, las características culturales de la población tampoco abonan mucho ni al proceso educativo del alumnado ni para la generación de mejores condiciones laborales para las y los docentes, lo que como menciona la maestra genera otro tipo de problemáticas que hacen más difícil su labor docente

*Los padres de familia en su mayoría no terminan la primaria ni la secundaria, no saben leer, yo decía pues “No puede ser posible esto, no es justo”. Me quedo yo 2 años allá, pero en cuanto se pudo pedí mi cambio<sup>40</sup>, ya porque de verdad si me pegó mucho, decía “Yo ya no puedo estar aquí, me cambio a otro municipio más próximo a Querétaro. Ya no me agradaba trabajar ahí por los padres de familia, como que sentí mucho resentimiento o algo así por*

---

<sup>39</sup> Al momento de narrar esto, la docente se ve notablemente afectada, se le quiebra la voz y se le llenan los ojos de lágrimas, guarda silencio por un breve instante

<sup>40</sup> En una comunicación personal, otro docente comentó que por lo general cuando concursan por una base y la ganan, se les asigna alguna escuela en otros municipios, y solo dos años después pueden solicitar un cambio; refería que es cuestión de mucha suerte ganar una plaza en la ciudad y que pueden incluso pasar varios años para lograr un cambio.

*unos problemitas que tuvimos ahí, y entonces yo dije “No, quedarme otro año ya no”.*

Todas estas situaciones y experiencias han provocado que la docente no reconozca logro alguno a lo largo de su trayectoria, y más allá de la falta de satisfacción profesional, mencionó que no encontraba

*la motivación para estar 30 años de mi vida haciendo esto; entonces digo “Es una etapa, es un momento, voy a hacerlo lo mejor que pueda y hasta ahí, pero en el momento en que yo pueda conseguir algo mejor, pues yo me voy porque esa es mi idea”, sí tengo un poco de temor.*

Es importante mencionar que en toda la entrevista, el tono afectivo de la docente fue cordial, sin embargo, era muy evidente su malestar respecto a la temática tratada; en muchos momentos la molestia se transformó en expresiones de llanto e imposibilidad para articular palabras para hablar sobre sus experiencias. En conclusión, se dijo decepcionada y que planeaba, en 10 años máximo, dejar la docencia y dedicarse a otra cosa, a diferencia de lo que comenta el D5, quien tiene trazado un proyecto profesional a mediano y largo plazo.

Particularmente en este caso, pudimos observar que, más allá de circunstancias individuales inherentes a las capacidades cognitivas e intelectuales, mentales y psíquicas, factores externos como son las condiciones laborales han sido determinantes para el desarrollo de afecciones psíquicas que pueden llegar a ser si no discapacitantes, sí limitantes para dar continuidad a una trayectoria laboral, principalmente cuando los imperativos educativos parecen estar enfocados la promoción de la profesionalización de las y los docentes.

Heargreaves (2018) menciona que

las elevadas expectativas y las demandas urgentes que acompañan la enseñanza escolar elemental no siempre emanan de fuentes externas, provienen de los mismos profesores, quienes se impulsan y [como habitantes de una sociedad de rendimiento, se exigen a sí mismos] niveles...de perfección pedagógica (p. 151).

Sin embargo, no compartimos la opinión de Hearnshaw, porque con la irrupción de la COVID-19 y la imposición del trabajo desde casa, aparecieron también nuevas exigencias de formación, actualización y capacitación, adicionalmente a las preexistentes.

El rol social y función de las y los maestros atraviesa por un proceso de redefinición que demanda la consideración de objetivos encaminados a la recuperación de la social, incluyendo en el diseño de los programas educativos estrategias que consideren las necesidades tanto académicas como socioemocionales de los estudiantes, lo que les obliga a ampliar su campo de acción y que se preparen para atender dichas necesidades, comprometiéndose a prepararse para hacer frente a este nuevo reto. Si bien este compromiso puede ser también parte de su vocación de servicio, ahora más que nunca se presenta como requisito indispensable para realizar su labor, aun cuando el sistema educativo no considere el propiciar a los docentes las condiciones laborales óptimas para cumplir con este cometido o, por lo menos, diseñar un programa de estímulos que sirvan como incentivos, que más allá de un beneficio económico, incentive la motivación y la vocación de servicio.

Las y los docentes entrevistados manifestaron este compromiso con los estudiantes que atienden, pero también quedó evidenciado que dicho compromiso está mediado por sus expectativas respecto a tener un salario digno y contar con condiciones laborales dignas para realizar su trabajo, demandas que no han sido

consideradas en las reformas educativas precedentes<sup>41</sup>, que se han centrado en el cumplimiento de mandatos internacionales encaminados a diseñar estrategias que permitan mejorar los resultados obtenidos en pruebas como ENLACE y PISA, promovidas por la OCDE y plasmadas en la actual LGE<sup>42</sup>. para medir el logro académico de los estudiantes de los países miembros.

Durante la pandemia el personal docente se vio obligado a capacitarse por cuenta propia, tomando cursos que les permitieran dar continuidad a su labor, lo cual generó no solo una sobrecarga de trabajo, sino también un gasto económico a cargo de cada docente interesado en su capacitación y formación continua, como lo ilustra el siguiente relato

*Ahorita la SEP y USEBEQ están ofertando cursos con validez oficial; la mayoría son gratuitos pero algunos si tienen costo, por ejemplo al que yo me inscribí para el desarrollo de habilidades digitales, para manejar otras herramientas digitales y ser mejor en mis clases virtuales, ese curso yo lo tuve que pagar por mi cuenta. En la Universidad están ofertando un diplomado de la enseñanza de la Biología en el siglo XXI, cuesta 17 mil pesos, pero nos ofrecen un pequeño descuento del 20% a maestros de escuelas públicas, estaría pagando 13,600, y podría pagarlo en 3 pagos, muy posiblemente me voy a inscribir, pero eso sale por nuestra cuenta; pero créame que también es bien pesado, quisiera yo tomarlos pero digo no voy*

---

<sup>41</sup> Estas reformas aparecen como factores macro, meso y micro sociales que promueven cambios en las maneras de concebir lo curricular y lo pedagógico que quedan reflejadas en las políticas educativas e inciden en la manera en que se concibe la función social de las y los docentes. En México, tales concepciones se han evidenciado en las reformas de 2006, 2011, 2013 y, recientemente en la de 2019. Sin embargo, más allá de que en cada nuevo sexenio se toma como bandera de campaña la necesidad de mejorar el sistema educativo nacional, las necesidades y demandas que el profesorado hace respecto a mejorar sus condiciones laborales son desechadas por sindicatos y autoridades educativas (Lozano y Levinson, 2018).

<sup>42</sup> La Ley General de Educación (2019), establece entre los fines de la denominada *revalorización de las maestras y maestros* el fortalecimiento y promoción del desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización conforme a una evaluación diagnóstica y contextual laboral de cada docente (Art. 90, pp. 31-32).



*a poder porque es de 40 o 60 horas y van a dejar tareas, mejor tomo uno más pequeño (D13).*

Otra docente de una secundaria técnica del municipio de Querétaro, con 7 años de servicio, quien se encuentra estudiando una Maestría, señala que la actualización constante y permanente es un requisito para ser docente

*En lo personal busco siempre mantenerme en esa actualización y más allá de mi asignatura, pues es mi formación profesional, intento prepararme cada vez más, por ejemplo estoy con esto de la maestría. La verdad es que pretendo tener parte de ese requisito (D7).*

En otro relato un docente, cuyas aspiraciones laborales apuntan a ocupar algún cargo directivo, menciona que si bien la autoridad educativa no exige la formación continua, el acceso a los programas de promoción horizontal y otros estímulos económicos está sujeto a profesionalización de los docentes.

*Por parte de la SEP y de USEBEQ ya no hay una exigencia para seguirnos preparando, pero sacan sus programas de promoción horizontal y ahí en uno de los multifactoriales es la formación profesional; si tú ya tienes maestría, un diplomado o un curso pues vas obteniendo mayores puntos para ganar el incentivo económico, no te exijo pero si te quieres ganar el incentivo te tienes que seguir formando (D5).*

En el caso de las escuelas de sostenimiento privado, la formación y capacitación continua no es una elección personal y voluntaria, sino que la institución la plantea como obligatoria para los docentes, quienes tienen que destinar tiempo adicional a su horario de trabajo, sin goce de sueldo, para cumplir con esta obligación laboral

*Ahorita nos están pidiendo llevar un curso de Google Meet® y Classroom®, entonces nos quedamos después de nuestro horario de trabajo, casi todo nuestro equipo de Secundaria, y nos estamos quedando de una hora a una hora y media para avanzarle al curso (D8).*

Otra docente, también de una secundaria privada, señala que en la escuela donde ella labora, se tiene la misma dinámica de las capacitaciones obligatorias, aunque las percibe incluso como una oportunidad de crecimiento, lógicas de mercado muy características de las escuelas privadas

*Nos hacen ir a capacitaciones pero esas no las veo mal porque es para tu desarrollo personal y profesional y te lo paga la escuela. Tuvimos un diplomado como de 4 sesiones en una escuela particular y nos obligaron a ir, eso sí lo tuvimos que tomar un sábado (D18).*

La exigencia de una actualización constante es característica de nuestros sistemas educativos contemporáneos, insertos en una lógica managerial que se sostiene en la idea de la profesionalización tendiente a la calidad educativa.

Si bien, la docencia por su propia naturaleza requiere que el profesorado entre en una dinámica de actualización permanente que sea acorde a las necesidades de las sociedades contemporáneas; las exigencias de capacitación constante y permanente no exime a las y los docentes de cumplir cabalmente con sus jornadas de laborales correspondientes, por lo que a la sobrecarga de trabajo se le adjuntan las tareas que conlleva la asistencia a cursos formativos. Al someterse a esta lógica de productividad y competencia con otros, se precarizan aún más las condiciones laborales de los docentes y en consecuencia, su calidad de vida, pues el ritmo de trabajo excesivo deriva en individuos agotados y enfermos.

#### **4.6.4 Incremento de la carga global de trabajo y su impacto en la salud**

*Trabajar* es una condición imprescindible en la vida del ser humano, en tanto que el trabajo se establece como espacio social esencial donde se despliegan y movilizan todas sus capacidades y habilidades, tanto físicas como mentales y psíquicas que, al involucrar al cuerpo en todas sus dimensiones, permite la vinculación con el entorno y con otros, es decir, se constituye como lugar de producción y reproducción social.

Conforme a su etimología *Tripaliare* en la Edad Media el trabajo era estaba asociado al dolor y sufrimiento que produce una tortura (Neffa, 2019,p. 25), de ahí que, incluso en nuestros días, coloquialmente se diga que *trabajar en tan desagradable que por eso se recibe un pago*. Sin embargo, en el trabajo no todo es sufrimiento, sino que también este se presenta como espacio propicio para el desarrollo, logro y satisfacción personal, situación que produce un monto considerable de placer. Que el trabajo se convierta en dicha o sufrimiento, de acuerdo con Dejours (2012), no depende exclusivamente de las características y condiciones individuales de las y los trabajadores, sino de la relación entre dichas condicionantes y las características propias del trabajo y su organización.

El trabajo docente que desde siempre se ha caracterizado por su complejidad, con la implementación del trabajo desde casa como única modalidad para realizarse, se transformó sustancialmente en su organización, provocando un incremento significativo de la carga global del trabajo y una agudización de la precariedad y factores de riesgo psicosocial preexistentes al confinamiento sanitario, cuyo impacto tuvo consecuencias de considerable importancia en la salud y bienestar del profesorado.

De acuerdo con Neffa (2002; 2014; 2015; 2019) la carga global del trabajo contempla la puesta en marcha de elementos tanto físicos como mentales y psíquicos durante la jornada laboral, mismos que en mayor o menor medida pueden constituirse como factores de riesgo del trabajo en tanto que, cuando esta excede

los umbrales de adaptación y resistencia de las y los trabajadores, puede ser generadora de fatiga, malestar, dolor y, en algunos casos, sufrimiento, que de no ser atendido y canalizado por vías adecuadas puede propiciar la aparición de afecciones que alteran la salud y calidad de vida de los sujetos. De tal forma que se puede concluir que el trabajo y el proceso salud-enfermedad son dos dimensiones humanas estrechamente vinculadas entre sí.

Como parte de la carga global de trabajo se consideran circunstancias individuales de las y los trabajadores como son la edad, el sexo y la calificación para el trabajo, y las condiciones propiamente de la organización del trabajo como son

- a) medio ambiente y adecuación de los espacios laborales,
- b) jornada laboral, tanto en su dimensión cuantitativa (duración) como cualitativa (demandas y exigencias); y su modalidad (diurna, nocturna, mixta),
- c) características de las actividades laborales,
- d) organización técnica, y
- e) relaciones sociales

Así mismo, tales condiciones devendrán en factores de riesgo psicosocial cuando al interactuar entre sí, de manera conjunta, puedan provocar alteraciones en los mecanismos mentales y psíquicos que le permiten al trabajador adaptarse a su entorno laboral (Neffa, 2015).

La aparición y propagación inesperada de la pandemia por COVID-19 no pudo menos que provocar en el mundo una alteración global en toda la humanidad, y el mundo del trabajo no pudo ser la excepción, pues ante la amenaza real de la vida y el declive de las economías, tuvo que producirse una reestructuración basada en el espacio físico del trabajo, reestructuración que en algunos ámbitos ya se había

gestado, mientras que en otros resultó ser nueva y no en pocos casos, se instauró de manera permanente.

En el caso de la educación, la modalidad del trabajo a distancia ya existía como una opción, pero durante el confinamiento sanitario por la pandemia por COVID-19 se estableció con carácter obligatorio en todas las regiones del mundo; de los efectos que esto tuvo en las subjetividades de las y los docentes, poco o nada sabemos aún, sin embargo, en lo que sigue encontramos si no una respuesta concluyente, si indicios sobre tales efectos, mismos que habrán de servirnos como punto de partida para futuras investigaciones.

#### **a) Medio ambiente y adecuación de los espacios laborales,**

Si bien las y los profesores estuvieron trabajando desde sus hogares, que de hecho serían lugares seguros para evitar contagiarse de COVID-19, estos no contaban con las características físicas y ambientales para llevar a cabo su trabajo, aun cuando algunos acondicionaron sus propios espacios, estos continuaban siendo parte del entorno familiar, que implicaba la presencia de ruidos que interferían en la actividad, que se convirtieron en distractores y, en algunos casos, estresores, cuya presencia exigía un mayor despliegue de capacidades cognitivas, como la atención

*Entonces de pronto dejo de escribir mensajes para mandarles audios, luego aquí está mi hijo y le digo “hijo guarda silencio voy a mandar mensaje de retroalimentación a un alumno”, y ahí estoy grabando mi mensaje (D7).*

Por otro lado, tampoco contaban con mobiliario con características ergonómicas que les proporcionaran comodidad, ahora que su actividad laborar implicaba la permanencia prologada frente a la pantalla, puesto que como la mayoría de las y los docentes entrevistados señalaron, tuvieron que improvisar y acondicionar

espacios como aulas domésticas (D9), y algunos otros, tuvieron que adquirir nuevos equipos de cómputo, telefonía o contratar un mejor servicio de Internet

*Estoy trabajando en mi cuarto, hay una parte así como mi estudio y aquí tuve que mover las cosas para sentirme cómoda (D9).*

*Estoy pagando mi computadora que saqué a meses sin intereses, el celular, los datos del celular, la línea que aunque sean 100 pesos al mes y el Internet de mi casa, mi mamá le tuvo que aumentar un poquito al Internet (D5).*

Luego de que la actividad laboral de las y los maestros se caracterizaba por una movilidad y desplazamientos constantes, con el trabajo desde casa se convirtió en una actividad que solo podía realizarse en un estado de aparente reposo, lo que provocó malestares musculoesqueléticos por las posturas corporales que debían adoptar, pues como lo señaló una docente que labora como personal de apoyo en una secundaria técnica “*el estar aquí dentro de la casa y el estar sentada por horas, a mí me ha ocasionado demasiadas dificultades en mi espalda*” (D16), o bien, afectaciones oftalmológicas por el tiempo de exposición frente a la computadora y otros dispositivos electrónicos

*Sí es muy pesado estar leyendo los trabajos en la computadora, incluso ahorita ya uso lentes porque cuando estoy mucho rato en la computadora ya se me empiezan a enrojecer los ojos (D7).*

## **b) Jornada laboral**

El tiempo, como lo señala Hargreaves (2018), es un factor estructurante del trabajo docente porque a partir de las acciones simbólicas que lo delimitan las y los maestros pueden construir sentidos e interpretaciones sobre su trabajo. No obstante, cuando las estructuras simbólicas que lo sostiene, el tiempo se diluye y

somete a los sujetos a los imperativos de una productividad imparables (Han, 2015; 2021).

Las jornadas laborales del profesorado también sufrieron cambios muy notables, pues la mudanza de la actividad laboral a las plataformas virtuales, hizo que se incrementara exponencialmente la sobrecarga de trabajo y con ello, se extendió todavía más la duración de la jornada laboral, que ahora exigía de las y los docentes una disponibilidad las 24 horas los siete días de la semana.

Desde antes de la pandemia, las y los docentes se veían en la necesidad de realizar algunas actividades laborales en sus hogares, fuera de su horario de trabajo, como planeaciones y calificar tareas y exámenes, pero con la implementación formal del trabajo desde casa, estas mismas actividades demandaron aún más tiempo, pues tuvieron que recurrir a nuevas estrategias para realizar sus actividades laborales, como lo señala la siguiente docente

*Me pongo a revisar trabajos, hago las observaciones, les hago sus retroalimentaciones, incluso les mando videos diciéndoles “mira, fijate aquí puedes investigar, te recomiendo revisar esto, o mira aquí recuerda que esto se escribe de esta manera”. Ese tipo de observaciones pues me llevan un poquito más de tiempo trabajar en esas observaciones. En realidad, a manera de distancia o no, siempre los maestros ocupamos más tiempo del que pudiéramos necesitar en clase presencial o con los chicos (D7).*

Así mismo, adicionalmente a las horas clase, durante el confinamiento no era ya suficiente solo invertir tiempo en las planeaciones sino que, las y los profesores tuvieron que preparar nuevos materiales didácticos acordes a la situación, o incluso capacitarse y aprender a utilizar otras herramientas que, en el decurso las clases presenciales no eran necesarias

*Tengo que estar aproximadamente 13 horas en línea, pero no cuenta el tiempo que yo estoy subiendo las actividades en Classroom® y el tiempo que*

*yo las estoy evaluando, siento que si ha aumentado mi trabajo, así lo siento yo, así lo percibo. Tengo que dedicar tiempo a la planeación, a la evaluación y por ejemplo yo tenía antes materiales físicos que podía llevar a la escuela y ya no los tenía que elaborar, ahora tengo que modificar la mayoría de mis actividades porque ya no cuento o no son útiles esos recursos que tenía. Ahorita tengo que planear diferente y tengo que buscar otras estrategias o he tenido que aprender otras cosas antes no sabía, pero es por la necesidad de tener que planear diferente (D9).*

Ahora bien, en el espacio escolar público el tiempo de las jornadas laborales es establecido por las autoridades escolares en función de los fines educativos, en el espacio doméstico, cada docente tenía que hacer adecuaciones en función de los acuerdos con los directivos y, sobre todo, de acuerdo con los tiempos de su dinámica familiar que les demandaba, principalmente a las mujeres, una organización temporal distinta

*Estar todo el día en la casa es complicado, yo no sé si para los hombres o para las mujeres tendría que ser la diferencia, pero por lo menos generacionalmente yo creo que sí, aquí en la casa somos tres ahorita, mi hija menor que está por terminar la carrera que también tiene que ocupar un espacio para trabajar, mi esposo que también está dando clase a distancia y yo, entonces así como que nos movió muchísimo porque tenemos que sincronizar nuestro horario, “¿a qué horas tú?, esta semana te toca a tí, la otra me toca a mí y de esa manera pues nos organizamos (D15).*

Por otro lado, durante el confinamiento sanitario el tiempo de la jornada laboral docente dejó de ser monocrónico, es decir que ya no se estructuraba más con la programación de actividades que requerían de una atención exclusiva y de una duración específica; ahora, trabajar desde espacio privado implicaba,



principalmente para las mujeres, tener que atender de manera simultánea las necesidades de atención y cuidado de la familia, lo que provocó que al verse obligadas a ejecutar varias tareas a la vez, el tiempo de la jornada laboral se convirtiera en policrónico y se incrementará la sobrecarga de trabajo mental y la fatiga producida por ella (Hargreaves, 2018), hecho que queda ilustrado en el siguiente testimonio

*La situación de estar aquí es de pon la lavadora, quita la lavadora, ¿qué vamos a almorzar?, ¿qué vamos a desayunar?, ¿qué va a haber de comer?, entonces si mentalmente estás en todo aunque diga uno que no (D15).*

El testimonio presentado, corresponde a una docente de Educación Física con 35 años de servicio docente que, además cuenta con otra plaza laboral en el IMSS. Durante la entrevista señaló que al terminar su jornada laboral en la secundaria, se desplaza al IMSS para cubrir una segunda jornada en el turno vespertino. Al estar a punto de jubilarse ahí, le ofrecieron ocupar una plaza con más horas, lo cual fue posible por la modificación de su horario como docente a partir del trabajo desde casa. Aunque esta doble jornada podría representar un desgaste físico mayor, ella señala que el poder salir a trabajar fuera de casa representa una posibilidad de relajarse pues dicho en sus propias palabras

*Me olvido de todo, ya hasta que llego otra vez a la casa, siento esa situación de estrés, porque al final de cuentas te estresas de estar pensando en todo lo que está en la casa y que si no barriste, que feo se ve sin barrer, son cosas que aunque no quieras te van afectando (D15).*

Podemos entonces ver, a partir de este testimonio que, en algunos casos, el trabajo también se convierte en un espacio de satisfacción y de placer.

En el caso de la siguiente maestra, observamos que la duración de la jornada laboral se extendió incluso a los fines de semana, invadiendo los tiempos de descanso y para la convivencia familiar

*Pudiera decir que el sábado y domingo, al no estar con los chicos (alumnos) ya no estoy haciendo cosas de la escuela, ya lo considero un descanso, aunque a lo mejor estoy haciendo la comida, lavando ropa, ando con nuestras mascotas, entonces definitivamente no lo veo como un descanso. A veces le digo a mi esposo “llévate a mi hijo en lo que yo hago mi tarea, o en lo que termino una planeación, o en lo que mando un video a los chicos”, entonces sí ha habido fines de semana en que les digo “Váyanse por fa, déjenme aquí solita en la casa en lo que grabo unos videos a mis chicos”, aunque la verdad también es para respirar un poco (D7).*

Hemos señalado también que ciertas condicionantes individuales pueden marcar una diferencia en cuanto al manejo y control sobre el tiempo de la jornada laboral, así como el desarrollo de estrategias y mecanismos de resistencia para lograr una mejor adaptación. En el testimonio del siguiente docente, con 8 años de servicio, soltero, sin hijos, que vive en la casa familiar, observamos que las estrategias de afrontamiento y la experiencia ante el trabajo desde casa son significativamente diferente a las vivenciadas por las maestras anteriormente referidas

*Yo aprendí con un maestro que me decía “Tu hora laboral es tu hora laboral, cuando llegues a casa, si puedes no hagas nada, o haz lo mínimo para que también sea algo de salud para ti”, y yo lo respeto...Somos muy afortunados los docentes que estamos en el sector público...mi mamá siempre decía el bienestar de la casa es por mi bienestar económico, entonces como yo tengo bienestar económico no he sufrido ninguna otra complicación, incluso más ahora que ya no salgo de la casa...he visto videos de cómo ahorrar más en mi edad...estoy estableciendo una meta de ahorro...ahorita que no tengo*

*muchos compromisos, que todavía soy codependiente de mi mamá claro que si soy muy afortunado (D5).*

Las exigencias laborales y el tiempo que se requiere para cumplirlas si bien dependen de la propia organización del trabajo, lo que podemos observar a partir de los testimonios presentados es que las jornadas laborales de las y los docentes, tanto en lo cualitativo como lo cuantitativo, mantienen una estrecha relación con otras condicionantes individuales y específicas, como el género, las responsabilidades y obligaciones respecto al cuidado de otros y las circunstancias espaciales en que se lleva a cabo del trabajo

Al trabajar desde casa, como ya hemos señalada anteriormente, las características simbólicas estructurantes que provee el espacio y tiempo público, se diluyen y provocan una extensión indeterminada de las jornadas de trabajo que habrá de repercutir, como veremos en lo que sigue, en los ámbitos de la salud y familiares del profesorado.

### **c) Características de las actividades laborales**

Las actividades labores de las y los maestros no se limitan a aquellas que se realizan dentro del salón de clases en el tiempo formalmente establecido como jornada laboral, sino que la mayor parte de su trabajo se concentra en las actividades de planeación, revisión y evaluación, mismas que por sus requerimientos de trabajo mental tienen que realizarse fuera del salón de clases y en un horario extendido.

Durante el confinamiento sanitario la esencia del trabajo docente, en su conjunto, no sufrió modificación alguna, pues en términos generales, aunque por medio de plataformas digitales, las y los profesores continuaron impartiendo clases y haciendo todas las actividades que estas conllevan, pues como señala Solsona

(2013) “la sociedad del conocimiento funciona como si la espacialidad, la distancia, la materia [y las personas] no importaran” (p. 146). ¿Qué fue entonces lo que cambió?

Las y los docentes entrevistados en general percibieron que durante el confinamiento la carga laboral se incrementó debido al tiempo excesivo que invirtieron en la recepción, revisión y calificación de los trabajos enviados por las y los estudiantes, tareas que requirieron de un sinnúmero de horas posteriores al tiempo de la jornada laboral formalmente establecida y una sobrecarga mental en la que la atención debía concentrarse en la pantalla, pese a la infinidad de distractores existentes en el espacio doméstico y a la vertiginosa e imparable recepción de mensajes, tanto de las autoridades educativas como de estudiantes y madres y padres de familia. Al respecto, tenemos los siguientes testimonios

1) Docente adscrita a una secundaria técnica de sostenimiento público

*El ser maestro no nada más es cuando estamos frente a grupo, sino también cuando estamos fuera de nuestro salón de clases y todavía fuera de la escuela. Yo comienzo mi jornada desde las 7 am revisando trabajos, checando qué actividades voy a dejar para la próxima quincena, planeaciones, fichas de trabajo, ha sido muy cansado en ese sentido. Yo cubro mis horarios de clases virtuales con los grupos que me corresponda, checo todos los días la plataforma Classroom para ver quienes enviaron trabajo, quienes no, generalmente termino clase y me quedo todavía subiendo la presentación de la clase, subiendo algunos comentarios, revisando lo que mandan también por los grupos de WhatsApp®. Descanso un poco, bueno en realidad me voy a hacer otras labores pero ya dejo ahí en espera lo de la escuela; si hay alguna notificación por parte de la autoridad, por parte del directivo, pues ni modo a la hora que me pidan normalmente tenemos que hacerlo, si tenemos agendada reunión pues estar en la reunión. Ese sería mi día laboralmente hablando (D13).*

## 2) Docente adscrita a una secundaria general de sostenimiento privado

*Aumentó mucho la cantidad de trabajo posterior a la hora laboral, yo nunca me traía libretas a casa, todo lo revisaba en hora clase, calificaba exámenes en hora clase. Ahora tienes que estar encontrando una dinámica para que les agrade y no se salgan de tu clase. La carga de trabajo se aumentó muchísimo, esa parte de la revisión, la comunicación que ya no es directa con el alumno sino con los padres. En cuanto a la parte escolar, mucha burocracia, en los Consejos Técnicos no sabes cuánta, por ejemplo, en este periodo de últimos meses de clase<sup>43</sup> nos están pidiendo llenar una ficha descriptiva de todos los niños, de quienes no tenemos ni idea qué pasó con ellos: sus avances, en qué se quedaron, etc., entonces lo que está pidiendo la SEP es una cuestión burocrática, así de papeles, como nunca se vio, también para justificar o ser empático con los niños, pero tampoco no están las cosas como para generar esa comunicación. Se aumentó muchísimo la burocracia, el papeleo y la cantidad de trabajo a revisar y la comunicación con los alumnos ya no es directa. Esas serían como las 3 cosas más intensas (D18).*

## 3) Docente adscrito a una telesecundaria

*El trabajo intensivo sería en el horario escolar, de 8 am a 2pm, 6 horas en total, pero después son unas 3 o 4 horas en la tarde porque tengo que planear, ver videos, revisar material impreso. La planeación la hago el fin de semana, por decir el sábado, bueno, empiezo desde el viernes para no verme muy estresado, la empezó hacer pero no puedo bajar todos los materiales porque son muchos. Trabajó más o menos 10 horas en total, porque en la escuela es una parte pero las planeaciones se hacen en la tarde, en la casa,*

---

<sup>43</sup> La entrevista se realizó el 25 de mayo de 2021, es decir, en el último bimestre del ciclo escolar 2020-2021.

*porque hay que llevarles cosas para que no se aburran y lo entiendan más fácilmente (D3).*

Según podemos observar en estos testimonios, la disolución del tiempo y del espacio laboral favoreció la prolongación indefinida de las jornadas laborales debido a la sobrecarga de trabajo que, adicional a las tareas propias de la docencia, se vio incrementada por los requerimientos administrativos que excedían la naturaleza misma de la docencia.

Independientemente del tipo de servicio y el sostenimiento de los centros de trabajo, en estos fragmentos de entrevistas se visibiliza uno de los impactos que el trabajo desde casa generó en las condiciones laborales de las y los docentes, quienes tuvieron que implementar nuevas estrategias para realizar las actividades que siempre habían realizado, formas que exigían un excedente de trabajo mental que se tradujo en tiempo agregado a sus jornadas laborales para hacerlas, y que en consecuencia derivaron en un mayor malestar y agotamiento que, en algunos casos, alteró la estabilidad y calidad de vida de las y los maestros provocando incluso la aparición de agotamiento, tanto físico como mental y psíquico, y malestar que derivó en algún tipo de afección psíquica.

#### **d) Organización técnica, autonomía y control sobre el producto del trabajo**

La Ley General de Educación, modificada en numerosas ocasiones, se constituye como el pilar que sostiene el Sistema Educativo Nacional; de esta se desprenden leyes secundarias para enmarcar el funcionamiento de los centros escolares y, en su articulación con la Ley Federal del Trabajo, para el ingreso, promoción y permanencia de los docentes dentro del sistema. Es bajo los preceptos de ambas leyes que se circunscriben las normatividades que actualmente delinean el trabajo docente, tales como los Manuales de Organización y Procedimientos de Secundarias (USEBEQ, 1997), tanto para escuelas técnicas como generales y

telesecundarias, públicas o privadas, y en el Acuerdo 717, Normalidad Mínima de Operación (DOF, 2014)

*Tenemos eso de la Normalidad mínima, que es federal pero cada escuela puede hacerle adecuaciones. Tiene 8 rasgos<sup>44</sup> que la escuela adaptó también como un reglamento para nosotros. En un Consejo Técnico se hizo un tipo reglamento, basado en la normalidad mínima, y se acordó por ejemplo que cuando llegabas tarde, 10 o 15 minutos se iba a generar un descuento; otra cosa, es que todos los días debe haber clases según que están marcados en el calendario y si tú no puedes asistir entonces una de las normas es que tú avises a tu centro con anticipación si es posible y si no pues eso genera un descuento, esos si son como tipo reglas que tenemos internos en la escuela (D9).*

Sin embargo, es también “*mediante los usos y costumbres de toda institución*” (D10), que se determinan en lo específico las prácticas cotidianas de cada escuela y que organizan el trabajo docente

*Al menos por las características propias de la escuela, nos fijamos en no llegar tarde, no faltar, atender bien a los chicos, tener control de grupo, solidarice con los demás a la hora de una ceremonia, pedir ayuda, cumplir con lo que establece el puesto, entonces a eso le llamábamos ser cumplido y ser responsable, y fíjese que funciona bien pues es un acuerdo interno, es como le llaman usos y costumbres pero funciona bien, funciona bien porque*

---

<sup>44</sup> Estipulados en el Acuerdo número 717 para la formulación de Programas de Gestión Escolar, establecen como condiciones necesarias para asegurar la educación de niñas, niños y jóvenes el poder brindar de manera ininterrumpida los servicios educativos, como se señale en el calendario escolar, para lo cual las autoridades deberán procurar contar con la infraestructura y personal docente y de apoyo completo, así mismo, indica que las y los docentes deben cubrir puntualmente sus actividades laborales e integrar a todas y todos los alumnos para lograr el aprendizaje en lenguaje oral y escrito, y en matemáticas, acorde a cada grado escolar (DOF, 2014, Acuerdo Núm. 717).

*la escuela bajo ese esquema se enriquece, cada vez que llega una persona es para sumar y además es reconocer la labor que puede tomar varios años de hacerse un lugar, entonces a mi entender es una buena costumbre porque genera riqueza (D10).*

Podemos observar pues que tanto en la normatividad vigente como en los reglamentos internos de cada escuela se establece implícitamente el código de ética y conducta que el personal docente debe observar dentro de la comunidad escolar.

En el caso de las escuelas privadas, adicionalmente se establecen contratos de privacidad más rígidos, en los que se pretende tener un control, a conveniencia del patrón, incluso sobre el comportamiento público del equipo docente

*Por ejemplo yo no puedo tener contacto con los alumnos fuera de la escuela, ni en redes sociales ni nada, debo mantener un perfil bajo en redes sociales, cero contacto, no podemos grabar ni tomar ninguna fotografía de la escuela. Yo de repente si me tomo alguna selfie en el salón, pero no la puedo publicar en mis redes sociales; nada de fotografías de los alumnos. El uso del celular está inhibido en el aula. No podemos andar preguntando nada de los alumnos o sus familias, ni compartir información sobre cuestiones administrativas. Ah, pero ahorita que estamos en pandemia, se rompió el contrato, porque termina el ciclo escolar y como aumentaron los costos de las colegiaturas, nos dicen “háblale al papá, convenzan a los alumnos, en ustedes recae la responsabilidad de que se queden”, ahí sí, la cláusula de confidencialidad ya no interesa, con la pandemia se rompió todo (D8).*

Ahora bien, en lo que se refiere propiamente al producto del trabajo las y los docentes, es complejo determinarlo en tanto este es inmaterial, empero, se le materializa en las planeaciones de clase que deben entregar al inicio del ciclo escolar y semanalmente, mismo que debe apegarse a los lineamientos de los



planes y programas de estudio oficiales. Así mismo, las planeaciones se someten a la revisión del personal directivo, que tiene la responsabilidad de implementar mecanismos de supervisión y seguimiento para verificar que se cumplan los fines educativos.

Los mecanismos de supervisión dependen tanto del tipo de sostenimiento de la escuela, como de los rasgos del liderazgo del equipo directivo como podemos apreciar en los siguientes testimonios

1) Docente de una escuela privada del municipio de Corregidora

*La supervisora que tengo es una mujer muy entregada de su trabajo, siempre dice: “Maestra creo que esa actividad la podrías hacer mejor de esta manera”, porque ella también se involucra mucho con los grupos; esto hace que ella te pueda dar esas pautas para que desarrolles mejor tu clase, te da esa retroalimentación y siempre está revisando; los lunes tú tienes tu retroalimentación para toda la semana, es de lunes a viernes y entonces todas esas clases las tiene que revisar por día, porque aparte planeamos por día (D18).*

2) Docente de telesecundaria del municipio de Colón

*Normalmente, es la directora es quien supervisa, llega sin avisar al salón y se pone a escribir sobre la clase que una está dando: si explica o no, si se toma la participación de los alumnos, si una los controla, o si ponen atención. En ocasiones viene nuestro supervisor de zona, también sin aviso, porque se supone que nosotros tenemos un trabajo bien estructurado, entonces llegan y se ponen a observar y a escribir. Ahorita con esto de la pandemia, la supervisión es a través de la planeación; hay que enviarla desde el viernes y cuando la Directora les da el visto bueno, nosotros se la enviamos a los chicos; se les tiene que enviar el domingo por la noche o bien el lunes*

*temprano. Nosotros tenemos que enviar las evidencias porque es evidenciar que efectivamente estamos trabajando con el alumno (D6).*

### 3) Docente de secundaria general del municipio de Querétaro

*Son los prefectos quienes nos supervisan, entran a verificar que estemos dando las clases en línea; en Classroom®, para verificar que estemos subiendo las actividades y que las revisamos, tenemos agregada a la subdirectora. Tanto los prefectos como la subdirectora comunican al director que sí estamos trabajando. Lamentablemente no hay retroalimentación. La verdad me molesta que me estén verificando; me molesta también que se tengan concepciones muy cuadradas, por ejemplo en el último Consejo Técnico nos solicitaron que mencionáramos cuál era la forma de evaluar, y el director estaba muy tajante en cuáles eran los criterios, cuando finalmente hay un documento que dice que tenemos que ser pues más flexibles con los estudiantes, incluso eso provocó un poco de tensión. Ese tipo de asuntos actualmente me molesta, mi jefe no es permisivo, es decir no tiene tanta apertura al cambio y no podemos nosotros sugerir muchas cosas (D9).*

Encontramos en estos testimonios que aun cuando las y los profesores planeen sus actividades de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes y sobre su expertise, sus planeaciones son sometidas a juicio de sus superiores, quienes tienen la autoridad para sugerir o imponer los cambios necesarios para cumplir los fines educativos, limitando o hasta quitando a las y los maestros la posibilidad de tener control sobre las formas o procedimientos para llevar a cabo su trabajo

Así mismo para garantizar el cumplimiento con los requerimientos del sistema, a las y maestros de recién ingreso se les asigna un tutor o asesor técnico-pedagógico, al menos durante los dos primeros años, cuya función es la de acompañarles en su proceso de adaptación al sistema

*Yo como soy nueva en el sistema tengo una tutora, ella hace una evaluación al principio: “a ver maestros, vamos a ver cómo están trabajando”, desde el hecho de cómo realizamos la planeación para cumplir con los aprendizajes esperados o contenidos por materia; ella nos va dando ciertas orientaciones o consejos, nos comparte información, libros que nos puedan ayudar desde nuestra asignatura o de alguna dificultad que tengamos. (D14).*

Podemos observar que el propio sistema educativo es el que al implementar mecanismos de supervisión somete a las y los docentes a reglas, más o menos rígidas que si bien tienen el propósito de garantizar el cumplimiento de los objetivos y fines educativos, también es cierto que provoca una enajenación sobre el producto de trabajo, pues aunque se esperaría que las y los docentes echen mano de su ingenio y creatividad para transmitir los contenidos de aprendizaje, con los lineamientos establecidos se les limita y obstaculiza en sus funciones, colocándolos en una posición de proletariado cognitivo<sup>45</sup>.

Por otro lado, encontramos en el testimonio del único subdirector entrevistado (SD1), algunos indicios sobre lo que podrían ser mecanismos de

---

<sup>45</sup> El término *proletariado cognitivo* o *cognitariado* es una categoría relativamente nueva que surgió con las sociedades postindustriales para hacer referencia a una inédita clase de trabajadores cuya característica esencial es que poseen como fuerza de trabajo únicamente “*su cognición, sus capacidades y habilidades cognitivas, resultado de su elaborada educación y formación*” (Solsona, 2013, p. 151), fuerza que puede ser puesta en marcha independientemente de la delimitación del espacio o de la duración de la jornada laboral. Las mutaciones que trajo consigo la crisis desencadenada por la COVID-19 impulsó una importante metamorfosis en la concepción espacio-temporal y en la organización de los procesos del trabajo docente, provocando además una importante transformación en las subjetividades de las y los maestros, quienes durante el confinamiento sanitario se vieron sometidos a procesos de precarización agudizados por la deslocalización de los centros de trabajo, la obsolescencia de su fuerza de trabajo y la fragmentación del lazo social que derivaron en la desconexión de las dinámicas tradicionales de organización laboral (Lozano y Sicerone 2018).

resistencia que algunos colectivos docentes logran desarrollar ante el control que el sistema ejerce sobre ellos y sobre su trabajo

*Hay muchos vicios en la escuela, por ejemplo que el maestro llega tarde y todavía se va y se calienta su cafecito, o va a la cooperativa y se compra su café, pero bueno esos son vicios ya arraigados. En el Manual de trabajadores de la SEP y del sindicato se establece que los intendentes tienen que trabajar ocho horas, pero por acuerdos internos que han prevalecido en la escuela, nada más trabajan siete. El supervisor te dice “tienes qué modificar esto, hacer cumplir, tienes que ser garante de la ley”, sin embargo a veces los directivos debemos mantener un equilibrio o decir: “si hago eso, los intendentes se van en contra y jalan a los docentes y pueden cerrar la escuela”. Por lo general lo que hacemos es llamar la atención hasta tres veces de manera verbal, pero ya depende del criterio de cada quien. Si no funciona, se les hace la invitación por escrito hasta llegar a una mala nota, que es un mecanismo para ejercer cierto control; hay maestros que dicen “Sí, tienes razón”, otros son groseros y su respuesta siempre es no.*

Otras formas de resistencia colectiva que tienen las y los maestros, es la generación de grupos colegiados de trabajo para apoyarse entre sí, y que llegan incluso a trascender en lazos afectivos y de amistad más allá del ámbito laboral, como podemos observar en los siguientes testimonios, el primero de los cuales corresponde a una maestra de una secundaria general pública (D9), mientras que el segundo, al de una docente que trabaja en un colegio privado (D8)

*1) Algunos maestros nos compartimos para verificar qué es lo que están haciendo los otros y poder hacernos sugerencias, porque no tenemos la retroalimentación de los directivos, pero lo hacemos más por cuestión de afinidad personal. Yo busco personas que les guste su trabajo tanto como a*

*mí y que me puedan aportar algo diferente, pero es más bien un asunto personal, no todos lo hacen (D9).*

*2) En cuanto a nuestro grupo colegiado creo que somos muy empáticas, nos preocupamos si sabemos cuándo una compañera se siente mal, de hecho tenemos dos chats, uno como para echar relajo entre nosotras y otro que es el profesional, y en el de nosotras “ay ya me quedé encerrada y vivo sola”, ya vamos otras a tratar de ayudarla, o las que se enfermaron por ejemplo de COVID “¿en qué te ayudo? Yo te llevo, no hay problema. Yo compro y después me lo das”, por ejemplo le llevé un fin de semana despensa y otra compañera el otro fin de semana le llevó, entonces en ese aspecto estamos mucho a la disposición de trabajar y de sacar la casta porque aplicamos mucho eso de tener la camiseta puesta de un buen trabajo de secundaria. Yo estoy muy contenta con mis compañeras de trabajo (D8).*

La disolución de los límites entre lo público y lo privado durante el confinamiento sanitario generó nuevas formas de hacer y de supervisar el trabajo docente. Una de las ventajas que para la parte patronal representó el trabajo desde casa fue la posibilidad de tener mayor control sobre el aprovechamiento de la jornada laboral y la productividad de las y los trabajadores, para quienes esto se tradujo en la disponibilidad permanente y exigencia de acumular evidencias del trabajo realizado que, dicho sea de paso desencadenó una sobrecarga de trabajo y agotamiento tanto físico, como mental y emocional (Lozano y Rafael, 2021).

Durante el confinamiento a las y los docentes de todos los niveles educativos se les impuso el mandato de sostener el sistema educativo, mediante la modalidad de educación a distancia, sin que las autoridades educativas tuvieran presente el rezago en infraestructura y acceso a las tecnologías de la información y comunicación debido a la brecha de desigualdad social y pobreza, que aunado al

contexto apremiante de la pandemia, convertía al trabajo docente en una labor casi imposible de realizarse.

Se pensó que en pleno siglo XXI, durante el momento más álgido de la pandemia por COVID-19, el sistema educativo en México podría sostenerse recurriendo al trabajo a distancia, sin reconocer que lo medular del trabajo docente se encuentra en los vínculos establecidos entre el profesorado y el estudiantado que sostiene el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Homologando el trabajo docente al trabajo obrero, las y los profesores durante el confinamiento sanitario fueron sometidos a una lógica de productividad en la que se les exigía cubrir cierto número de horas clase mediante la plataforma virtual Google Meet® y estar disponibles en todo momento para recibir y revisar tareas, para retroalimentar a las y los estudiantes y, adicionalmente atender las demandas de las madres y padres de familia, así como las disposiciones de sus superiores, abandonando por completo la que es la tarea sustancial del trabajo docente, a saber

*Ser un agente de cambio, un agente que puede ocasionar un gran cambio en la sociedad, creo que los docentes tenemos un arma muy poderosa, como para destruir o como para mejorar, somos formadores de seres humanos, no somos formadores productores de aparatos, de piezas, somos formadores de seres humanos, entonces si tenemos un papel muy importante y mucho muy delicado (D13).*

Las autoridades educativas en México idearon mecanismos de vigilancia, no para verificar la funcionalidad del programa emergente de educación a distancia o para apoyar a las maestras y maestros en sus necesidades más apremiantes, sino para corroborar que estuvieran trabajando y así poder justificar los salarios que estaban recibiendo, pues como señala Avendaño (2021) la percepción social generalizada durante la pandemia era que las y los docentes no eran merecedores de su salario

pues quienes hacían su trabajo en casa eran las propias madres y padres de familia que ignoraban que las y los profesores continuaban trabajando incluso fuera de su horario laboral.

Durante el confinamiento sanitario, las autoridades educativas emprendieron mecanismos de control que, bajo la lógica empresarial y el discurso de rendición de cuentas no solo contribuyeron a la denostación del trabajo docente, sino que también agudizaron la precarización de las y los docentes al colonizar su tiempo y espacios privados y personales pues, al no limitarse más el trabajo a un lugar o a un horario, el trabajador precario “*debe estar siempre disponible, sin derecho a ninguna vida privada [que sea] ajena al tiempo de trabajo*” Veen, 2009, citado en Fischer, 2018, p. 132).

#### **e) Relaciones sociales**

El trabajo docente, por naturaleza, no es una actividad como cualquier otra que pueda realizarse en solitario, sino que requiere de la presencia de otros miembros de la comunidad educativa, y es en el devenir de estas interacciones que la realización del trabajo docente tiene lugar.

La Secretaría de Educación Pública establece el Consejo Técnico Escolar (CTE) como el máximo órgano colegiado para la toma de decisiones técnico-pedagógicas enfocadas a la mejora del servicio educativo y al logro de los aprendizajes de las y los alumnos. Integrado por el colectivo docente en funciones, el CTE es presidido por la directora o directo cada escuela, quien tiene la responsabilidad de generar ambientes de confianza y empatía que favorezcan el trabajo colaborativo para diseñar y establecer planes, acuerdos y compromisos para la mejora educativa, mientras que a las y los docentes participantes les corresponde aportar insumos, evidencias y demás información importante para la planeación y seguimiento de la ruta de mejora educativa (Acuerdo 15/10/17, DOF, 2017).

Desde el momento en que los CTE's quedan sujetos a lineamientos estandarizados por la autoridad educativa, quien determina además las formas en que estos tendrán que a cabo y su evaluación mediante las evidencias producidas en estos, se convierten también en parte de la carga de trabajo del personal docente, que no necesariamente contribuye a la mejora educativa y, mucho menos, a la generación de mejores condiciones de trabajo para las y los docentes, que se perciben más atomizados respecto a sus compañeras y compañeros de trabajo, además de generar una mayor carga de trabajo sin sentido que tienen que evidenciar

*Siendo sinceros es más carga administrativa, es rellenar papelería, es como "Tengo que sacar este producto", "Ay vamos a hacerlo y se acabó". Sí se llegan a compartir experiencias de decir "Es que fíjate que puedes hacer esto", pero como el tiempo también apremia y como las autoridades a veces no son maestros, pues nunca se paran en un aula y no conocen, y son de "No te salgas del tema", "A ver, espérate, tenemos que sacar este producto, ya después si quieres hablamos", al final es pura papelería innecesaria porque no se ve que sirva, se están llenando papeles y papeles y no se está actuando. Entonces un Consejo Técnico de esta manera no funciona, yo no le veo utilidad (D1).*

La estructura organizacional de los CTE's que se caracteriza por poseer una línea de acción vertical en la que tanto el equipo de supervisión como directivo juegan el rol de gestores del sistema educativo que transmiten al personal docente los imperativos de las autoridades educativas, de ahí que las y los maestros tengan que centrar su esfuerzo en la elaboración de productos entregables para evidenciar la óptima funcionalidad del CTE, reduciendo o eliminando los espacios para la reflexión sobre sus experiencias en el aula con el estudiantado



*Regularmente quien lleva la batuta es el director y entonces ahí pues habla eventualmente alguien si tiene una duda pero no interactuamos entre nosotros. Por ejemplo yo con los de matemáticas no interactúo; interactúo cuando termina la sesión [cuando] el director da sus indicaciones y nos divide regularmente por academias (D9).*

En secundaria, las y los maestros suelen agruparse en academias, según las materias que imparten, para realizar trabajos o llevar a cabo proyectos que se les solicita en cada CTE, sin embargo, aun cuando cumplen con la entrega de los productos solicitados, debido a la fragmentación laboral que los caracteriza, difícilmente se generan espacios de discusión o reflexión pues muchas veces muestran poca disposición o no tienen tiempo para el trabajo colaborativo

*La mayoría vivimos más atomizados y solamente algunos que estamos interesados nos reunimos. Por ejemplo, en la escuela tenemos un proyecto que nació previo a la pandemia, en octubre de 2019, iniciamos toda la academia un huerto y tuvo que suspenderse en marzo; no quisimos abandonarlo. Trabajamos regularmente por academias, yo soy de la academia de ciencia, somos como 10, pero yendo nada más una maestra y yo todos los viernes. Hay personas con las que puedes trabajar pero son los menos. La mayoría como que se centra en dar sus clases, manda sus actividades y hasta ahí eso es todo como que se veían forzados a tener que cooperar. Lo que terminamos haciendo es la distancia; como casi no nos vemos, si tenemos un inconveniente a veces lo resolvemos y a veces no, o sea, a veces marcamos distancia y esa es la forma en que desafortunadamente solucionamos los problemas que surgen (D9).*

O bien prefieren mantenerse al margen para evitar conflictos con los otros

*En mi caso hay academias de Educación Física, tenemos reuniones por Zoom® o en los grupos de WhatsApp® y pues meramente nada más es para cumplir con los trabajos. Tenemos que hacer un trabajo de recuperación, por academia, todos aportamos pero fuera de ahí la verdad no nos conocemos. Lo veo nada más para cumplir con el trabajo, pero no como que haya unión, buena comunicación como un grupo más unido, hasta el momento no. Todos pensamos diferente, igual todos aportan buenas ideas, pero cada quien está en el punto de que mi idea es la mejor, entonces, yo mejor me espero porque prefiero no meterme como tanto para evitar problemas (D14).*

Este tipo de dinámicas, de acuerdo con Rifkin (2022) conduce al control mediante la estandarización del rendimiento de las y los trabajadores, y a eliminar cualquier idiosincrasia individual o colectiva que pueda ir en contraposición con los intereses supremos del sistema que se reducen a la formación de estudiantes que puedan alcanzar los mejores puntajes en pruebas internacionales estandarizadas y, a largo plazo, convertirse en los ciudadanos eficientemente productivos del futuro.

Es bajo los criterios de la especialización y la eficiencia del enfoque tayloriano de la educación (Rifkin, 2022) que la interacción social entre las y los docentes se reduce a la elaboración de planes como evidencia del trabajo realizado en las reuniones de los CTE's.

Así pues, los CTE's que tendrían que constituirse quizás como espacio privilegiado donde la totalidad de las y los maestros compartan sus experiencias en el aula y diseñen nuevas estrategias para la resolución de los conflictos que enfrentan en su cotidianidad, el propio sistema educativo y la manera en que está diseñado el plan de estudios de secundaria, lo convierte en una exigencia mensual que contribuye a la fragmentación de los colectivos, cuando no a la atomización y al aislamiento de los docentes, hecho que ya existía desde antes de la aparición de la pandemia por COVID-19 pero que se agudizó durante el confinamiento sanitario.

El siguiente testimonio corresponde a una docente de una secundaria general del municipio de Querétaro. En su caso, ella menciona que la interacción con otros compañeros de trabajo siempre, incluso desde antes de la pandemia, ha sido compleja, pues por un lado el tipo de liderazgo impositivo del director no favorece una mejor organización y clima laboral y, por el otro, porque la mayoría de los docentes tienen que cubrir sus cargas horarias en diferentes escuelas

*Ahora con la pandemia, hay personas que sí me encontraba en los pasillos y que ahora no los veo, sí nos hemos distanciado, yo creo que hay personas con las que no he hablado fácilmente en este año que llevamos de pandemia (D9).*

En el testimonio de la siguiente docente que trabaja en una telesecundaria del municipio El Marqués se evidencia también que incluso antes de la pandemia, ya existían dificultades para lograr un trabajo colaborativo entre compañeros, por lo que ella opta por trabajar de manera individual

*Yo ahorita estoy haciendo mis planeaciones sola. A lo mejor si se estaba buscando ese equipo de colaboración pero en lo presencial; ahorita en lo virtual se nos hace difícil; a lo mejor también muchos maestros son de no compartir, de cerrarse y es un poco malo porque todos podemos aprender. Ahorita yo estoy trabajando sola en el sentido de que pues es mi trabajo, es mi grupo, me las arreglo sola (D1).*

La situación en las escuelas privadas es muy similar, como lo muestra el siguiente testimonio

*Solamente estuvimos unos meses conviviendo, por lo mismo que mis compañeras no se aperturaban al diálogo; era muy difícil porque era como de “Yo soy la más vieja aquí, entonces, tú me tienes que obedecer”, “Esta*

*escuincla, ¿qué me va a enseñar?”, “No, no, aquí las cosas se hacen así y punto”. Siempre peleando para que ellas cambiaran un poco la perspectiva. Cuando fue la pandemia pues ya no hablamos y nos veíamos muy de vez en vez; ya desde ahí no hemos hablado, nos vemos en los Consejos Técnicos pero solo tratamos cosas de tal cual de la escuela (D18).*

En los tres testimonios arriba presentados, aun cuando se trata de contextos por completo distintos, encontramos como factor común que las tres docentes, al momento de la entrevista<sup>46</sup>, contaban con una antigüedad no mayor a 3 ciclos escolares en su centro laboral, situación que nos permite inferir lo siguiente:

- 1) Al momento en que aparece el COVID-19, las docentes se encontraban en un proceso de adaptación a las dinámicas de sus centros laborales.
- 2) Las tres docentes ingresan al servicio docente con condiciones laborales complejas, mismas que son determinantes para la generación de contextos laborales en los que predomina un alto grado de competencia entre los docentes.

En el caso de la docente D9, ella obtiene su plaza como docente mediante un concurso de oposición, sin embargo, este no garantiza que tenga una carga horaria de tiempo completo (de 42 horas), sino que para ello tiene que competir con otros compañeros del mismo centro laboral, o bien, trabajar en otras escuelas, lo que conlleva la fragmentación laboral.

Por su parte la docente D1, obtiene su plaza en el sistema Telesecundaria en una comunidad de la sierra queretana, donde tuvo que permanecer dos ciclos

---

<sup>46</sup> Estas docentes fueron entrevistadas en diferentes momentos del ciclo escolar 2020-2021: la docente identificada como D1, fue entrevistada en el mes de septiembre de 2020; la docente D9, en marzo de 2021, y la docente D18, en mayo de 2021. Tanto para la docente D1 como para la docente D18, al momento de la entrevista, era su segundo ciclo escolar en el centro laboral, mientras que para la docente D9, era su tercer ciclo escolar.

escolares completos para poder solicitar su cambio a una escuela más cercana al municipio de Querétaro; su cambio fue autorizado para el ciclo escolar 2019 – 2020, y para el momento en que surge la pandemia por COVID-19 y que se establece el confinamiento sanitario, su proceso de adaptación al centro escolar y a las formas de trabajo se interrumpe, y una vez se ve orillada a trabajar de manera individual.

Finalmente en el caso de la docente D18, su experiencia laboral solo ha sido en escuelas de sostenimiento privado, cuyos lineamientos y normas de convivencia, si bien son establecidas por la parte patronal, se complementan con códigos que son dictados por usos y costumbres de los colectivos docentes, principalmente por los miembros con mayor antigüedad en la escuela.

Entre los docentes participantes en nuestra investigación encontramos el caso de una maestra de Educación física que obtuvo su plaza como maestra en el ciclo escolar 2019-2020 con una asignación de 12 horas de clase y cubriendo un interinato de 34 horas en una misma escuela; al terminar el interinato, se tuvo que fragmentar su carga horaria de 12 horas en dos escuelas, una en Amealco y otra en San Juan del Río, coincidiendo dicha situación con el surgimiento de la pandemia y la modalidad del trabajo desde casa. Para ella, el hecho de no tener que trasladarse fue una ventaja, pues adicionalmente labora de tiempo completo en otra institución, y el hecho de poder impartir sus clases en línea le resulta favorable a su condición laboral.

Sin embargo, además de la fragmentación de su carga horaria, el hecho de haber ingresado al sistema justo en el ciclo escolar en que inicia el confinamiento sanitario impidió que pudiera integrarse plenamente a un grupo de trabajo, pues el contacto que ha tenido con los directores de las escuelas donde labora ha sido muy

limitado e incluso por vía telefónica, mientras que a sus compañeros de academia no los conoce más que por WhatsApp® o por Zoom®

*La verdad no he conocido a ninguno de los maestros, más que a los directores, pero incluso hasta dos o tres veces en persona y la mayor parte es por teléfono. En las 2 escuelas hay personas que conozco de hace tiempo pero no ha habido esa oportunidad como de entablar más allá una conversación (D14).*

Si bien, con el confinamiento sanitario en algunos centros escolares se incrementó la tendencia al individualismo y al aislamiento, encontramos también que en otros la existencia un de liderazgo directivo flexible, además de propiciar la participación de las y los docentes en la toma de decisiones en momentos críticos y en la organización del trabajo colaborativo, favoreció, aun por medios electrónicos, la interacción social que sirvió también como soporte psicosocial durante la emergencia sanitaria, tal como lo confirma el testimonio de la siguiente docente

*Es muy bonito estar en esa escuela porque no es agarrarse con la sartén, a lo mejor hay diferencias de opiniones, pero solo eso. Solo hay una maestra que siempre se queja, pero el director ha amortiguado muy bien esa situación. Quien resuelve siempre es el director que tiene muchísimo tacto y paciencia, y creo que nos contagia a todos y nos tranquiliza. Cuando hay algo, se comenta y se soluciona, somos muy empáticos y los comentarios son bastante respetuosos. La relación entre compañeros ha sido bastante buena, actualmente el medio ambiente de trabajo es bueno con mis compañeros, con los padres de familia ha sido ameno, salvo alguna situación que llega a surgir, pero muchos agradecen el trabajo que se está haciendo y eso la verdad que hace muy ameno. Yo creo que el aislamiento no ha afectado porque siempre hemos sido muy unidos, y por lo mismo nos extrañamos, pero tenemos el grupo de WhatsApp® y siempre ahí andamos*

*en el chisme o andamos informándonos, mandándonos videos, información, notas, noticias, todo eso. Esa parte del trabajo colaborativo nos ha ayudado bastante y hay muchos valores en la escuela (D7).*

En el caso de otros docentes entrevistados, cuya antigüedad en sus centros de trabajo es de 15 años o más, refieren cierta añoranza respecto a la convivencia con sus compañeras y compañeros de trabajo, con quienes incluso han llegado a establecer lazos socioafectivos, que no se reducen únicamente a relaciones laborales entre colegas

*Extraño mucho nuestras reuniones de Consejo porque en ocasiones nos sorprendían los directivos quienes siempre tenían para nosotros el detalle de un café o algún bocadillo especial, una pieza de pan de azúcar, eso nos motivaba de alguna forma y nos sentíamos queridos. Ahora, podemos tener aquí al lado la taza de café pero no hay esa interacción con los amigos, con los compañeros. En mi academia, que es de Diseño industrial, éramos 4 y por cuestiones de jubilación ya solo quedamos 2, compartíamos siempre la cuestión del trabajo, hacíamos equipo y ahorita ese tipo de situaciones, pues no se dan, ya la interacción se perdió totalmente, solamente la hacemos vía WhatsApp® o por llamada telefónica, o cuando nos reunimos en Meet® es cuando sentimos que estamos más cerquita, pero en cuanto se corta, pues ya hasta ahí llegamos y volvemos a nuestra realidad. El día del maestro, el año pasado (mayo de 2020), la subdirección de la escuela me pidió que hiciera un video con fotografías de la escuela y le agregamos una música nostálgica, pues el video si alcanzó a arrancar una que otra lágrima (D12).*

Por su parte, otra docente refiere que el confinamiento sanitario

*Si ha impactado porque quisiéramos abrazar a los compañeros con los que nos llevamos mejor platicar con ellos y no lo podemos hacer. Cuando vamos*

*a las escuelas por los talones de pago, lo hacemos en horarios establecidos y con la prohibición de quedarnos más tiempo del necesario. Aunque nos veamos, no nos acercamos. Emocional y psicológicamente a mí sí me impacta porque yo tengo ganas de abrazarlos, de saludarlos de beso pero es algo que por el momento no se puede hacer. Nos mantenemos en comunicación por medio del WhatsApp® o llamadas, pero hace falta el contacto físico (D13).*

Algo que podemos observar en todos los testimonios presentados en esta sección es que si bien en los contextos laborales docentes siempre han existido relaciones complejas entre los miembros del colectivo, también encontramos que en las escuelas donde el personal docente tiene mayor antigüedad laboral tienden a establecerse vínculos socioafectivos que favorecen el trabajo colaborativo y que propician entornos laborales más óptimos, a diferencia de aquellos otros en los que la planta docente se ha renovado debido a las jubilaciones de sus miembros.

Deducimos que las condiciones laborales se relacionan estrechamente con las condiciones contractuales de las nuevas y nuevos docentes, quienes se integran a un sistema caracterizado por la lucha de poderes, la fragmentación laboral y la marcada competencia con otros colegas por acceder a una carga horaria completa en un mismo centro de trabajo, y esta misma disputa fractura los vínculos solidarios y la civilidad entre los individuos (Han, 2022).

Ahora bien, en lo que se refiere a la implicación de las organizaciones sindicales en los procesos sociales del trabajo docente, las y los docentes entrevistados refirieron que es nulo cuando no omiso, dicho que pudimos corroborar en la presente investigación, pues aun cuando tuvimos múltiples acercamientos a la 24 Sección Querétaro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para solicitar una entrevista con sus representantes, no recibimos respuesta favorable alguna para tal efecto.



En septiembre de 2021, vía redes sociales, logramos establecer contacto con el Sindicato de Trabajadores para la Educación (STE)<sup>47</sup>, y pudimos concertar una entrevista con el coordinador nacional<sup>48</sup>. Al cuestionarle sobre el posicionamiento del sindicato respecto a las condiciones laborales de los docentes durante la pandemia, dio por terminada la entrevista, dejándonos en claro que los intereses políticos del sindicato no se focalizan en la generación de mejores condiciones laborales para el gremio, sino en la obtención de beneficios personales, como lo refieren dos de los maestros entrevistados, quienes son los de mayor antigüedad laboral entre los docentes participantes de nuestra muestra<sup>49</sup>, y que además en algún momento de su trayectoria laboral fueron delegados sindicales en sus centros de trabajo

*El Sindicato ahorita que lo menciona desde hace 2 sexenios prácticamente se quedó en un estado como de “Sí señor”, “No señor” y se alinea; yo no veo que realmente salga y nos apoye. Se alineó, prácticamente se vendió; quien esté al frente va a servir a los intereses del gobierno en turno, porque para ellos es bien cómodo ser docente pero no estar en una escuela, sino solo hacer funciones administrativas que muchas veces ni cumplen, porque su política es la simulación (D3).*

---

<sup>47</sup> Organización que surge en 2007 con el propósito de generar procesos democráticos y transparentes que permitan la generación de nuevas experiencias de ser profesores, respetando “*los principios de justicia, igualdad y respeto por los derechos bien ganados del magisterio*” (Sindicato de Trabajadores para la Educación, s.f.).

<sup>48</sup> Pese a que la entrevista se agendó con el tiempo pertinente y que incluso tuvo que reprogramarse debido otros compromisos empalmados del coordinador, al momento de realizarla no se contaron con la condiciones óptimas, pues adicionalmente a que el encuentro fue vía Zoom®, el entrevistado se encontraba manejando, lo que propició intermitencias en la señal, falta de atención de su parte y, convenientemente, la interrupción abrupta de la entrevista porque él tenía que “entrar a una reunión muy importante”. Se acordó programar un nuevo encuentro para continuar con la entrevista, sin embargo, los intentos por comunicarnos con la oficina del coordinador nacional fueron inútiles.

<sup>49</sup> El primero (D3), docente del sistema telesecundaria en Obrajuelo, Gto., con 27 años de antigüedad, y el segundo, docente de una secundaria general pública del municipio de Querétaro (D10) con 37.

*El Señor Presidente el día de ayer [14 de marzo de 2021] amaneció con la idea de que ya íbamos a regresar, entonces la palabra del Presidente en México ya es palabra de Dios, y el afán de nuestra Secretaría de Educación va a ver como cumplirle lo que él quiera. El sindicato ya tendría que haber brincado, pero no dijo nada, absolutamente nada, definitivamente se ha convertido en figura decorativa, porque nadie contradice al Tlatoani (D10).*

Así pues, si bien desde hace ya varias décadas las condiciones laborales de las y los docentes estaban precarizadas, con el aislamiento social obligatorio por la pandemia de COVID-19 se intensificaron de tal manera que, las relaciones sociales entre el personal docente que en otro momento servían incluso de mecanismos de resistencia, se fragilizaron aún más, situación que se permitió la instauración de un nuevo orden político, económico y social en beneficio de los gobiernos neoliberales pues *“con individuos agotados, depresivos y aislados no puede haber una masa revolucionaria, toda vez que burnout y revolución se excluyen”* (Han, 2002, sección ¿Por qué hoy no es posible ninguna revolución?, párrs. 11 y 12). Los efectos que este nuevo orden social tendrá sobre los trabajadores de la educación en la nueva era poscovídica, continuarán siendo un tema de investigación pendiente.

#### **4.6.5 Impacto subjetivo de la sobrecarga mental y psíquica a raíz del trabajo desde casa**

A lo largo de la historia, la humanidad ha sido azotada por la presencia de varias epidemias y pandemias que han provocado la muerte de millones de habitantes en el mundo entero. Además de muerte y desolación, cada una de estas ha favorecido el desarrollo de la Medicina y la evolución de los sistemas sanitarios al grado que, después de la *gripe española* en 1918, se hubiera pensado que los avances médicos logrados mantendrían a los seres humanos exentos de padecer la mortandad por una nueva pandemia. Sin embargo, en el primer cuarto del siglo XXI,

nuevamente fuimos sorprendidos por la presencia de un nuevo virus cuya rápida propagación vendría a mostrarnos no las deficiencias científicas para enfrentar un fenómeno de esta naturaleza, sino más bien, la voracidad de un sistema político-económico y los efectos de la precariedad que ha dejado en las sociedades contemporáneas.

Es indudable que la aparición del SARS-CoV2 evidenció la enorme vulnerabilidad de nuestros sistemas sanitarios que ya antes habían sido golpeados por el desdén político y por los recortes presupuestales para su sostenimiento, por lo que no fue una sorpresa que la primera respuesta de los gobiernos fuera minimizar los efectos mortales del virus y solo hasta que no pudieron ocultarlos más, decidieran declarar el estado de emergencia por la nueva pandemia y establecer como primera medida el confinamiento sanitario obligatorio para evitar el colapso de las instituciones hospitalarias y gestionar de la mejor la crisis humanitaria que se avecinaba, cuyos efectos psicosociales todavía en 2023, no podemos dimensionar en su total magnitud.

Cierto es que el confinamiento sanitario sirvió para disminuir el ya de por sí mortífero impacto ocasionado por la COVID-19, pero también es cierto que causó otros estragos, principalmente en las formas de relacionarnos con otros y en la salud psíquica de la población.

Además de la familia, hay otras dos instituciones privilegiadas para la reproducción social y subjetivación de los que las habitan, a saber, la escuela y el trabajo, y fue también en estos espacios donde se vieron reflejadas las primeras repercusiones de la pandemia.

En marzo de 2020, sin que las autoridades educativas mexicanas tomaran en consideración las infinitas realidades sociales de la población; docentes de todos los niveles del sistema educativo mexicano se vieron obligados a transitar al trabajo desde casa con los propósitos de evitar el colapso de las instituciones hospitalarias y sostener la educación de niñas, niños y jóvenes.

Bajo los preceptos de la flexibilidad y de la empatía, y haciendo uso de sus propios recursos, no solo materiales y tecnológicos, sino incluso psíquicos para poder sostenerse ellos mismos, a sus familias, y a sus estudiantes, las y los docentes enfrentaron una nueva realidad laboral lacerada por la intersección entre la contingencia sanitaria por la pandemia y la enorme precariedad social provocada por el sistema neoliberal. La primera al cabo de dos años, con la puesta en marcha de las campañas de vacunación, estaría sino erradicada sí controlada, pero la segunda, lejos de erradicarse se hizo intensificó y se profundizó aún más.

Este mandato de la flexibilidad y de la empatía se acrecienta y se manifiesta bajo el rostro de la *resiliencia*, sobre todo en situaciones de crisis emergentes como lo fue entre 2020 y 2022 la reciente pandemia por COVID-19, que dejó en clara evidencia la tendencia individualista y atomizada propia de las sociedades contemporáneas. En lo que sigue, presentaremos los testimonios de las y los docentes participantes, que visibilizan los efectos subjetivos de este imperativo.

Al preguntar a una docente de una secundaria pública general sobre los efectos emocionales que ha padecido al hacer alguna intervención con sus alumnas y alumnos o con las familias de estos, nos respondió

*[Cuando recibo] noticias tristes, la verdad es que mis emociones si cambian mucho...ahorita se está trabajando tanto la empatía pero de verdad es que sin hacerla tan redundante es que si me pongo mucho en sus zapatos...De repente en el mes de noviembre una señora me hace una llamada "Oiga maestra ¿si se da cuenta que Pepe no le ha entregado trabajos?" Sí, claro que sí. "Es que estoy en el hospital", y me hace una videollamada y me ensaña que está entubada, eso me impactó bastante...pues a mí sí me mueve, me mueven todas las noticias pero si procuro de alguna manera eso de la famosa empatía (D7).*

La empatía, según Torralba (2016) es la apropiación, mediante la interacción con el otro, de la experiencia de dolor ajena (secc. Los límites de la empatía. Excursus sobre Edith Stein, párr. 2) y retomando los planteamientos de Stein, explica tres momentos en el proceso de esa apropiación

a) la *percepción de la experiencia del semejante*, que solo puede ser posible en el encuentro con el otro, aun cuando tal encuentro no sea físico sino a mediante una plataforma virtual.

b) la *interiorización de la experiencia ajena*, que es posible por el proceso de identificación con el semejante.

c) la *percepción de la vivencia ajena interiorizada como propia*, experiencia que ocurre cuando quien percibe toma la experiencia del otro y la experimenta como propia, convirtiéndola en una experiencia íntima (ibídem., párrs. 9-15).

En razón del proceso empático es que la docente D7 se sintió conmovida por la situación familiar de su alumno, pues al percibir implicada se generó un desgaste psíquico y emocional que la movilizó a implementar trabajo adicional para evaluar de manera diferenciada al estudiante.

En el caso de otro docente, de una telesecundaria de Obrajuelo, Gto., la empatía le llevó a establecer un vínculo más cercano con uno de sus estudiantes, mismo que se ha preservado a lo largo de los años

*A mí, [más que el sueldo que es muy bajo] lo que más me [motivó] fue el convivir con los niños, ayudar...Tuve un niño que nunca conoció a su papá, su mamá era madre soltera, se casó; el padrastro no lo aceptó, entonces él se fue con su abuelita; la abuelita muere y él se queda con los tíos. Era un niño muy brillante, sobre todo en matemáticas. A veces no comía, [yo le preguntaba] ¿oye ya comiste?, “no, no tengo hambre”. Era un niño muy*

*agresivo, de primero a segundo yo lo tuve; él me decía que odiaba [a la maestra anterior] que no la quería. Cuando yo empecé a tenerlo en segundo, después el me confesó que yo le caía muy mal, [pero] a la fecha me habla. Él acabó la prepa, se fue de premio a Canadá, hizo un proyecto, yo lo estuve ayudando con sus colegiaturas, sus libros, y luego venía a ayudar a podar unos arbolitos de un terrenito que tengo, pero más bien el venía por platicar conmigo, entonces siempre me pide consejos. Ya está muy grandote, ya acabó la prepa y está trabajando en una Toyota nada más que ahorita no ha entrado a la Universidad por lo mismo por los recursos. Todos esos aspectos [hicieron que yo] me quedara en la docencia y eso me ha traído muchas satisfacciones (D4).*

El testimonio de este profesor nos muestra que el vínculo empático que se establece entre docente y estudiante tiene un efecto bidireccional, es decir que genera un efecto subjetivo en ambos.

La calidad del vínculo maestro-alumno dependerá siempre de las experiencias de vida de cada uno y de los contextos escolares, pues algunas veces pueden llegar a generarse conflictos y pueden atribuirse responsabilidades a las y los docentes, situación que les lleva a conducirse con mayor cautela, como lo refirió el siguiente docente de una secundaria técnica focalizada en razón de las múltiples problemáticas académicas y sociales de la población estudiantil

*Yo creo que son situaciones que se deben de tratar como decimos coloquialmente, con pincitas, porque de repente por ahí nos abordan ya de acuerdo con la confianza que hemos sembrado tanto jóvenes como señoritas, situaciones un tanto ya más personales, donde he tenido el cuidado de inmediatamente turnarlo al área respectiva, más que nada por protección mía, [para que no me responsabilicen de lo que pueda pasar]. Entonces, precisamente hay que tener esa empatía de no negarle al*

*muchacho, el escucharlo, pero también tener el tacto para decirle bueno mira tuviste la confianza de decirme pero lo tenemos que canalizar a la autoridad correspondiente yo creo que esas situaciones las debemos de tocar lo más humanamente posible para que el muchacho continúe con la misma confianza, no defraudar esa confianza y tener el profesionalismo de poderlo canalizar a quien corresponda (D12).*

Los testimonios presentados nos muestran que el trabajo docente, como señala Dubet (2006) es un *trabajo sobre los otros* en el que la o el trabajador mismo está implicado y pone en juego sus propios valores y sentimientos.

La implicación subjetiva permanente y constante genera en las y los docentes una sobrecarga de trabajo mental y psíquica que trae como consecuencia considerables índices de fatiga y agotamiento que, no en pocos casos, da lugar a la aparición de afecciones, cuya etiología no puede ya localizarse de manera exclusiva en lo biológico, sino que más bien, denota la intersección entre esta esfera y las dimensiones mental, psíquica y social.

Así pues, sostenemos que estas afecciones sociopsíquicas, entendidas como síntomas<sup>50</sup>, son una respuesta de las y los docentes frente a las condiciones laborales impuestas por un sistema educativo ajeno a sus necesidades y, al mismo tiempo son estrategias de resistencia y afrontamiento frente al malestar y sufrimiento que el trabajo docente genera, tal como podemos apreciar en el siguiente fragmento clínico.

---

<sup>50</sup> Si bien, gran parte de la obra freudiana está focalizada en el estudio de las psiconeurosis, cuyos síntomas se reconocen por ser "*indicio y sustituto de una moción pulsional interceptada por un proceso represivo*" (Freud, 1925/1986, p. 87), siempre reconoció la existencia de otro tipo de afecciones originadas por la incapacidad de la psique para tramitar eventos traumáticos ocasionales que alteran la economía libidinal y desestabilizan al Yo, por lo que el síntomas generados en estas no provienen de lo reprimido, sino que son un intento de tramitación psíquica de dichos eventos (Gómez, 2010).

Se trata de una docente de primaria atendida en 2016 en el servicio de Psicología de una institución hospitalaria de segundo nivel. La docente presentaba un cuadro agudo de gastritis crónica, y adicionalmente fue diagnosticada con un trastorno mixto ansioso-depresivo. Al no lograr la mejoría esperada con el tratamiento para la enfermedad gástrica, el especialista la canaliza al servicio de Psicología. Una vez ahí, la docente comparte lo siguiente

*En la escuela hay muchos problemas; nos traen muy presionadas porque con eso de la evaluación<sup>51</sup>, tenemos que prepararnos para los exámenes porque si no los pasamos, nos podemos quedar sin trabajo...es muy pesado, porque nos piden las planeaciones cada semana y aparte tenemos que entregar trabajos del curso para el examen...Dice el doctor que debo comer bien y a mis horas pero ¿cómo le hago si no hay tiempo? Para poder venir con usted, tengo que decir que es cita con el especialista para que me den permiso, porque si digo que es con la psicóloga, mi directora no me da permiso de venir; ella dice que estoy mal porque tengo problemas familiares y que mejor busque un psicólogo que me atienda en la tarde para no faltar<sup>52</sup>.*

En primer lugar en este fragmento podemos observar que la realidad laboral de muchas y muchos docentes de todos los niveles educativos, incluso antes de la propagación de la COVID-19, se caracterizaba por ser un espacio de conflicto en el que la salud del profesorado se ve comprometida por las tensiones laborales, políticas y sociales que vive en su cotidianidad, la cual es ignorada por las autoridades que, lejos de reconocer el impacto negativo de las condiciones de trabajo adversas y propiciar la implementación de medidas que favorezcan la

---

<sup>51</sup> La atención psicológica se brindó en el contexto de la reforma educativa de Peña Nieto.

<sup>52</sup> El fragmento compartido fue extraído de notas clínicas personales, pues por el contexto institucional en el que se entendió, no se cuenta con el testimonio fiel de la docente.



promoción y cuidado de la salud de las y los trabajadores, coadyuvan a la agudización de los factores de riesgo y a la estigmatización de la enfermedad.

Ahora bien, con la propagación de la pandemia y la implementación del trabajo desde casa, la precariedad de las condiciones laborales de las y los docentes se agravó, pues tanto las jornadas como la sobrecarga de trabajo se intensificaron de tal manera que, al menos durante los primeros meses del confinamiento<sup>53</sup>, las y los docentes se vieron avasallados por la nueva realidad laboral para la cual no estaban preparadas ni preparados ni contaban con los recursos materiales (computadoras, móviles ni infraestructura en telecomunicaciones adecuadas) ni con las habilidades en el uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación que se convirtieron en la única vía para estar en contacto con las y los estudiantes.

Los primeros meses del confinamiento, la transición repentina al trabajo desde casa fue experimentada por el profesorado con mucha incertidumbre, empero para el inicio del ciclo escolar 2020-2021, cuando todavía no había certeza alguna en cuanto al retorno a la presencialidad, los colectivos docentes de cada centro escolar lograron establecer nuevas formas de organización y acuerdos para continuar trabajando.

Cada docente fue desarrollando recursos y estrategias propias para llevar a cabo su trabajo de la manera más óptima posible, sin embargo, a pesar de contar con esos recursos extraordinarios, la modalidad de trabajo desde casa devino una fuente considerable de agotamiento y malestar, principalmente para algunas maestras que, adicionalmente al trabajo docente, debían realizar tareas de atención y cuidado de los hijos o de algún familiar enfermo, por lo que encontramos en el género un factor condicionante que marca una diferencia significativa en la manera en que las maestras experimentaron el trabajo desde casa.

---

<sup>53</sup> De marzo a julio de 2020.

Dicho esto último, podemos ubicar a las y los docentes participantes en al menos tres grupos, según la manera en que percibieron la transición al trabajo desde casa y el efecto que esta modalidad de trabajo tuvo en ellas y ellos, quedando tales grupos de la siguiente manera

**Tabla 11.** *Efectos de la transición al trabajo desde casa*

Grupo	Docentes		Efecto
	Mujeres	Hombres	
A. Percepción optimista	D1*, D6, D8	D2, D3, D4, D5, D10, D12 y SD1.	El trabajo desde casa representó una oportunidad para mejorar hábitos de salud y para tener más tiempo para la convivencia familiar.
B. Percepción como área de oportunidad	D7, D9, D14, D15		La virtualidad les permitió tener otros compromisos laborales sin tener que descuidar o abandonar su trabajo como docentes.
C. Percepción negativa	D1*, D11, D13, D16, D17, D18		El trabajo desde casa implicó una doble o incluso triple jornada simultánea de trabajo pues las tareas del cuidado de los hijos y de la familia se empalmó con sus actividades laborales

Fuente: Elaboración propia.

\* A la Docente identificada como D1 la encontramos integrada en los grupos A y C, pues aunque al referirse al trabajo desde casa como una experiencia positiva que le permitió tener más tiempo libre, en general las experiencias vividas a lo largo de su trayectoria laboral le han generado una afectación emocional y psíquica de tal magnitud que no proyecta su futuro laboral como docente más allá de 10 años.

Respecto al ordenamiento presentado podemos notar que de 19 docentes incluidos, 13, que corresponden al 63% de la muestra, son mujeres, mientras que 7, que constituyen el 37%, son hombres., dato que no es del todo novedoso, pues la

historia del sistema educativo en nuestro país confirma que la docencia es una profesión feminizada.

En lo que se refiere a los datos obtenidos en las entrevistas de los maestros, en general se concluye que aunque para ellos, principalmente para los maestros con mayor número de años de antigüedad en el sistema, el inicio del confinamiento y la mudanza al trabajo desde casa les impuso la exigencia de capacitarse en el uso de las tecnologías, tal exigencia fue asumida como un reto que al lograrlo les permitió acrecentar su autoestima.

Así mismo, observamos que en su totalidad percibieron la mudanza al trabajo desde casa de manera positiva, pues el no tener que trasladarse a sus centros de trabajo les permitía economizar tiempo que destinaba a ejercitarse o realizar algunas otras actividades y *colaborar* en las tareas domésticas, no como obligación sino como pasatiempo, así como también corregir y mejorar hábitos alimenticios y estilos de vida que repercuten en su calidad de vida y salud.

Otro hallazgo importante es que si bien el conjunto de maestras integradas en esta muestra se distribuye en los tres grupos de análisis propuestos, las razones expuestas por cada docente en sus entrevistas se asocian principalmente a las posibilidades que la modalidad de trabajo desde casa les ofreció por un lado, para realizar simultáneamente otras actividades o tareas relativas al género femenino como son el cuidado de los hijos, de los padres, de los enfermos o de la familia en general; y por el otro lado, también les permitió acceder a cursos de formación continua o posgrados para poder competir por mejores oportunidades laborales, o incluso tener dobles plazas labores cuyos ingresos estaban destinados a incrementar la economía familiar.

Aunque estas posibilidades aparentemente representan una ventaja para estas maestras, no dejan de ser factores de riesgo psicosocial que contribuyen a la agudización de la precariedad de sus condiciones laborales, pues favorecen la intensificación de las jornadas laborales y de la sobrecarga de trabajo tanto mental

como psíquico, además de coadyuvar al incremento de fatiga, agotamiento, malestar y, por ende, a la aparición de afecciones sociopsíquicas.

Finalmente, en relación al tercer grupo, encontramos en la intensificación de la sobrecarga de trabajo la principal razón para que el trabajo desde casa de percibiera de manera negativa, en tanto que les produjo un agotamiento de magnitud considerable que propició el agravamiento de enfermedades preexistentes o la aparición de otras nuevas acompañadas de un tono afectivo de malestar y sufrimiento.

A continuación presentamos los tres casos más significativos de la muestra.

#### **a) Desbordamientos somáticos de la sobrecarga laboral**

Este primer caso, corresponde a una docente de 47 años de edad, casada con 2 hijos; cuenta con 15 años de servicio; imparte la materia de Biología en una secundaria técnica pública del municipio de San Juan del Río y en otra del municipio de Amealco. Atiende alrededor de 400 estudiantes.

*La semana pasada estuve varios días mal de la presión; **soy de presión baja** pero la traía mucho muy baja, entonces el fin de semana me sentía muy mal pero dije puedo ir al ISSSTE porque ya tienen COVID y no quiero arriesgarme. Y así dure así varios días y dije tengo que recurrir nuevamente a mi medicamento, pero **no es otra cosa más que el estrés**: Habrá a quien se le sube la presión del estrés, pero a mí se me baja y aparte **[aumentó mi peso] durante la pandemia**, [subí] 6 kilo más de los que tenía porque estoy mucho tiempo sentada. No puedo salir a la calle a caminar libremente, **me da ansiedad** y empiezo a comer las galletitas, las frituras, y eso claro que va mermando mi salud, **es una consecuencia de mi trabajo, de las condiciones**. En mi trabajo afortunadamente **estoy en casa, estoy con mis hijos, ese es el lado bueno, pero el lado malo en cuanto a la salud es mi aumento de peso** y va a ver repercusiones. Ya vamos a cumplir un año, y en el plano educativo, como trabajadores no [se nos ha visualizado]...creo el*

***cerebro al menos el mío, sigue trabajando y hay veces que me duermo a la una de la mañana porque resulta que no logro conciliar el sueño, y antes de las 6 de la mañana me levanto. Yo creo que ahora estoy durmiendo un poquito menos porque además tengo que estar haciendo tareas con mis hijos...tengo que estar atrás de ellos. Yo tengo muchos trabajos aquí, imagínese como ando, soy la maestra también de mis hijos (D13).***

Para esta docente el poder trabajar desde casa tuvo grandes beneficios, principalmente en lo relativo a la inversión económica y tiempos para trasladarse desde su domicilio a cada uno de los centros de trabajo en que labora, ya que estos se encuentran en tres municipios diferentes. Sin embargo, con el paso de los días, el ahorro no fue tal, pues los costos económicos se desplazaron a la compra de nuevos equipos electrónicos (celular y computadora), así como al pago de luz e internet de mayor velocidad; y por otro lado, en relación al tiempo de traslados, éste se agregó a las jornadas propiamente laborales que en la nueva modalidad de trabajo se habían incrementado de manera desmedida.

Aunado a la extensión de la jornada laboral, la sobrecarga de trabajo se vio aumentada al tener que crear nuevas estrategias y materiales de trabajo y, adicionalmente, realizar de manera simultánea las labores relativas al cuidado de los hijos y del hogar.

En consecuencia, los malestares somáticos y subjetivos se vieron reflejados en la presencia de algunas enfermedades como es la hipotensión, el aumento de peso y el desequilibrio en el ciclo del sueño, mismas que sirvieron a la docente como señales que la llevaron a modificar los hábitos adquiridos durante el confinamiento y reorganizar sus horarios de trabajo y poder conciliar de una mejor manera su jornada laboral con su vida y actividades familiares.

## **b) El sufrimiento más allá de los límites del cuerpo**

Nuestra participante D16 es una docente de 42 años, divorciada con 3 hijas. Trabaja en el área de prefectura de una secundaria técnica focalizada del municipio de Querétaro. Cuenta con 13 años de servicio y está a cargo de 282 estudiantes aproximadamente. La sobrecarga de trabajo le generó malestares musculoesqueléticos y una considerable afectación psíquica que la llevaron a solicitar atención especializada y continuar con tratamiento farmacológico para la depresión.

La maestra refirió que durante la pandemia lo que más se intensificó fue la **carga administrativa**. Al inicio del confinamiento y ante ausencia de canales de comunicación definidos por parte de los directivos de su centro escolar, haciendo uso de sus propios recursos la maestra, la maestra solicitó la ayuda de su hija para realizar algunas actividades, principalmente aquellas relacionadas con el uso de tecnologías de comunicación, dando así lugar a la adjudicación de tareas ajenas a su competencia laboral

[La escuela] *no contaba con una página de Facebook, no se contaba con códigos elaborados, cosa que [los cuatro de prefectura], elaboramos [y colocamos fuera de la escuela] mantas para que los papás estuvieran enterados [de los procesos administrativos]. **Mi hija me ayudó a crear la página de Facebook con mi propio perfil**, [y hasta el día de hoy, soy yo quien la maneja]: **contestar mensajes y preguntas a todas horas...Creo que no** [me limité en] **mis funciones jamás**, porque solo era enviar los códigos, el preguntar que estuvieran activos mis alumnos y hasta ahí. [Desde que abrí la página] *a mí me preguntaban por todo y no solo de mis grupos asignados, sino de todos y hasta del turno vespertino. **Cumplía con todos los requisitos de un todólogo** [y todo el personal lo aprovechaba].**

Como ya hemos señalado, el trabajo desde casa provocó que las jornadas labores perdieran los límites simbólicos que el trabajo presencial instaura, pues al economizar tiempos de traslados, se disponía de un tiempo aparentemente ilimitado para continuar trabajando frente a la pantalla de las computadoras. Si ya de por sí desde antes de la pandemia la jornada laboral de las y los docentes se extendía hasta los confines de su vida privada y familiar, al trasladarse el trabajo a la intimidad del hogar se diluyeron también los tiempos para el cuidado de sí, como son los horarios para tomar alimentos o incluso descansar

***En el principio no había un límite, yo trabajaba de 6:30 am a 1:30 pm, se rompió todo el esquema, [llegué] a una situación en que yo trabajaba desde antes de las 7 am, y ya había cerca de 15 o 16 mensajes por página. Los horarios a partir de agosto, septiembre, octubre, noviembre [de 2020] fueron demasiado extenuantes, empezábamos a las 7 am a contestar los mensajes y esto paraba hasta las 12 am, era a cada momento [incluso cuando estaba comiendo]. [Nunca pensé que] crear la página de Facebook fuera la causa de un problema de salud para mí, tanto física como emocional. [Mis directivos] me decían “pues apaga el teléfono, así de sencillo”; “te tienes que centrar en el horario”, pero nunca me dijeron “te vamos a quitar esta carga administrativa, o la vamos a manejar nosotros”.***

La docente indicó que en la medida que fue transcurriendo el tiempo pudo haber una mejor organización, al menos en la manera en que ella comenzó a gestionar, no sin dificultades, sus actividades laborales, los recursos y el tiempo requerido para realizarlas, sin embargo, hacerlo generó dificultades tanto con los directivos como con los compañeros de trabajo, pues ello implicó la delimitación de tiempos y delegación de tareas y, en consecuencia, comenzaron a surgir dificultades y conflictos con estos ante un supuesto incumplimiento de trabajo por parte de ella

*Conforme fueron pasando los días nos dijeron [los directivos] que teníamos que llevar un grupo de WhatsApp®, que iban a dar nuestro número particular, [fue hasta ese momento] cuando yo opiné y les dije [que no estaba de acuerdo] porque era nuestro número particular para nuestra familia y el trabajo se iría rompiendo cuando todos los padres lo tuvieran; **exigí que nos entregaran un teléfono, [dejé de hacer muchas cosas], empecé a delegar y empezaron los problemas con los compañeros [porque según ellos, yo estaba] contestando a deshoras.***

Particularmente en el caso de esta docente, la sobrecarga laboral y en consecuencia la no delimitación del horario de trabajo traspasaron los límites del cuidado de la salud y pronto los efectos de ello comenzaron a verse reflejados en malestares ya no solo en el plano corporal sino también en el ámbito psíquico, pues al no contar con condiciones laborales óptimas en las que la organización propiciara claramente el acotamiento de funciones de cada trabajadora o trabajador, y distribuyera de manera equitativa las tareas a realizarse, las exigencias labores quebrantaron los límites de su bienestar y de su salud

***Mi salud fue decayendo a raíz de muchas presiones: estar recibiendo diario las llamadas [y enterarme de todas las situaciones que estaban sucediendo en las familias por el COVID, enfermedad, muertes].** Tenemos en primer grado 12 maestros, a los que tenía que mandar diariamente mensajes, de más de un niño, mantener la comunicación ellos, agregar a los alumnos nuevos que se incorporaban, pasarles códigos de clases, gestionar los correos institucionales... **todo esto fue dañando mi salud** [llora]. *Estar aquí dentro de la casa y estar sentada por horas me ocasionó demasiadas dificultades en mi espalda. Hoy en día soy una persona con varias enfermedades, tomo medicamentos controlados suficientes como para una edad mayor... [Incluso] ya enferma y muy cansada, [seguía trabajando con la misma intensidad] y a veces hasta**



[mis hijas] *me llevaban el material hasta la cama porque estuve cerca de 2 meses sin tener fuerza en las piernas y en todo el cuerpo.* [Como en el ISSSTE no había consultas con especialistas] *acudí a médicos particulares, gasté demasiado y **todo por no tener un horario de trabajo establecido, me gustaba tanto mi trabajo que nunca establecí un horario para comer, para mis hijas, para ejercitarme. Viví toda esa presión aquí dentro de mi propio hogar.** Fue una situación muy desgastante. Ahora a mis 42 años lo único que me queda de respuesta [es que lo más importante] es alimentarse bien, hacer ejercicio, [tener tiempo] para orar, para tus hijos...**Esto me ha costado demasiado emocionalmente, todavía tomo antidepresivos por la noche,** acudí a [psicoterapia y otras terapias alternativas] **por todo este estrés y vida laboral** [llora].*

El caso de la docente D16, más que excepcional es un caso paradigmático que nos permite corroborar cómo es que la sobrecarga de trabajo, aunada a las jornadas labores extendidas, se constituye como un factor de riesgo psicosocial de considerable importancia, cuyos efectos negativos se ven reflejados en las afectaciones a la salud física y psíquica de las y los trabajadores de la educación.

Más allá de las circunstancias biográficas y rasgos de personalidad de la docente D16, las eventualidades laborales emergentes durante el contexto del confinamiento por la pandemia se presentaron como mecanismos detonadores de algunas problemáticas preexistentes en la organización y condiciones de trabajo, principalmente en relación a la delimitación de funciones que derivó en una sobrecarga de trabajo y la ampliación de la jornada laboral, mismas que al realizarse desde casa terminaron invadiendo los espacios familiares y personales e íntimos, pues aun en condiciones de incapacidad física por enfermedad, la docente continuó laborando, con ayuda de sus hijas, desde el lecho de la enfermedad.

Al instaurarse la modalidad de trabajo desde casa se generó, entre otras cosas, una peculiar dificultad para establecer la nítida separación entre el espacio y tiempo de trabajo de la vida personal y familiar de las y los docentes, dejando de ser la escuela, como lugar genuino del trabajo docente, una instancia privilegiada para la estructuración subjetiva y el desarrollo de los sujetos en su encuentro con otros (Dueñas, 2013; Donzino, 2020).

Con la modalidad del trabajo desde casa, la precariedad laboral del colectivo docente no solo se mantuvo, sino que se exacerbó en tanto que de igual manera que en la presencialidad, las y los docentes debían cumplir con los imperativos de productividad del sistema educativo, pues de la misma manera tenían que continuar impartiendo clases de manera novedosa, amena y atractiva para el estudiantado mediante alguna plataforma virtual, revisar y calificar tareas y exámenes, asistir de manera virtual a los consejos técnicos y demás reuniones convocadas, realizar actividades autodidactas para aprender a manejar adecuadamente una infinidad de plataformas educativas y, sobre todo, estar siempre disponibles para recibir y contestar mensajes tanto de estudiantes, como de padres de familia y directivos.

Observamos en el caso de la docente D16 que al diluirse el espacio laboral en los confines del espacio doméstico, la sobrecarga de trabajo y las jornadas laborales interminables absorbieron su vida misma, y terminó simplemente (sobre)viendo para trabajar y, aun enferma, continuar trabajando imparablemente, convirtiéndose así el trabajo en fuente de malestar, sufrimiento y enfermedad.

Así pues, en esta compleja articulación entre salud y trabajo, se conforman los nudos sociopsíquicos que nos permiten aproximarnos al abordaje de una problemática de salud pública que actualmente se presenta como una gran epidemia de enfermedades mentales, por lo que consideramos que es imperiosamente necesario pensar la escuela como lugar indispensable para la subjetivación psíquica de los futuros ciudadanos, pero es todavía más urgente e indispensable es tener presentes como agentes primordiales a las y los docentes, cuya función es la de formar a dichos ciudadanos a partir de la transmisión de la

cultura y, en la medida de lo posible coadyuvar a la creación de políticas públicas encaminadas a la generación de condiciones laborales adecuadas que garanticen la realización de tan importante tarea.

Lamentablemente el testimonio de la docente D16 y el de muchas y muchos más son evidencia del malestar y el sufrimiento que provoca el trabajo docente y de las afecciones sociopsíquicas que se generan al grado de impedir el desempeño laboral y, en algunos casos, hasta propiciar la intención de abandonar de manera prematura y precipitada una trayectoria profesional y laboral, como veremos en el siguiente testimonio.

### **c) Cuando el *apostolado docente* se convierte en fuente de sufrimiento y enfermedad**

D1 es una maestra del sistema telesecundaria, al momento de la entrevista tenía 24 años de edad y solo 4 de servicio docente. Es soltera y no tiene hijos, “*ventaja*” que resultó favorable para que pudiera aceptar su nombramiento para una comunidad de la sierra queretana sin saber que esa experiencia se constituiría como hito que trazaría el rumbo de su trayectoria profesional y laboral.

Siendo maestra de matemáticas en secundarias generales vio en este sistema la oportunidad de acceder de forma más fácil a la seguridad que brinda una plaza laboral; sin embargo, el desconocimiento total sobre la esencia y dinámicas de las telesecundarias así como de las propias realidades cotidianas que las acogen llegaron a convertirse en factores de riesgo psicosocial cuyo impactó subjetivo propició la aparición y desarrollo del malestar subjetivo que, luego de dos años la llevarían a la profesora a solicitar su cambio a una escuela más próxima a la ciudad de Querétaro.

En relación a su experiencia en la comunidad serrana, desde el inicio de la entrevista, la profesora manifestó su malestar, pues se refirió a esta como una

experiencia que le generó molestia, enojo, frustración y desesperación al enfrentarse a una realidad inaudita

*¿Dónde diablos estoy?...era un punto en la nada. ¿Cómo puedes tener una escuela en estas condiciones en pleno siglo XXI? Es algo que no me cabía en mi cabeza...**llegué a pensar en renunciar los primeros meses por esta desesperación, era muy frustrante, muy molesta...me dolió mucho** [por las condiciones físicas en que estaba la escuela] **yo sí quería renunciar...** Los padres de familia en su mayoría no terminan la primaria ni la secundaria, no saben leer, yo decía o puede ser esto posible...A los dos años pido mi cambio porque si me pegó mucho, decía yo ya no puedo estar aquí.*

Si bien logró que la transfirieran a otra escuela en el municipio del Marqués, donde las condiciones físicas son diferentes, su percepción sobre las condiciones contextuales de su trabajo, continúan siendo las mismas

*[Acá] si podemos tener estructura, un bonito techado, unos bonitos salones pero la misma cosa, **la educación no cambia**, de verdad padres que no saben leer, jóvenes que parece que nunca pasaron por la primaria y llegan a segundo o tercero de secundaria y es increíble...¿cómo permitieron que fueran avanzando si no tienen ni la más remota idea de la historia de México, ni leer ni escribir, comprender las cosas, es ahí donde **yo digo de verdad a veces este trabajo no vale la pena.***

*Yo creo también que es parte de lo que es México, del gobierno...yo puedo apostar que muchos políticos no saben que nuestras escuelas están en estas circunstancias. **[La pandemia] es una cloaca que vino a destapar todo, son situaciones de un México que uno no creería [que existe], no pensaba encontrar esas escuelas de ese estilo...** [Hace dos años yo supe de estas realidades por azares] *porque a mí me dijeron es aquí o es allá...jamás pasó por mi cabeza que fueran a existir esos lugares.**

Al igual que la maestra, estamos convencidos de que *la pandemia por COVID-19 fue un factor de riesgo psicosocial emergente que vino a develar la realidad de la educación en México y de la preexistente precariedad de las condiciones, no solo físicas y materiales, en que las y los docentes realizan su trabajo, pues como podemos observar en el testimonio de la maestra, las propias condiciones contextuales son determinantes sociales que favorecen el desarrollo del malestar y sufrimiento docente.*

Más allá de la localización de su centro de trabajo, esta docente se encontró con problemáticas y situaciones propias de la población atendida en telesecundaria, cuyas necesidades van más allá de la apropiación de contenidos académicos que exigen del profesorado un esfuerzo adicional al necesario para cumplir con los planes de estudio, pues además de las tareas relativas a la docencia, tienen que desarrollar e implementar estrategias didácticas remediales para propiciar la nivelación académica de las y los estudiantes rezagados, generando en ellos una sobrecarga de trabajo cuya realización requiere de horas añadidas a la jornada laboral frente a grupo

[Entre las problemáticas más frecuentes me he encontrado es que] ***los muchachos que yo creo que traen problemas severos yo pienso que neurológicos que les afectan, su motricidad es pésima, es muy frustrante, que no sepan leer ni escribir, ni sumar o restar, lo básico, [es] un problema muy grave ¿cómo avanzo?***

*El año pasado teníamos una psicóloga pero iba una vez a la semana, pero son seis grupos de aproximadamente 30 muchachos, si en cada grupo son 3, estamos hablando de 18 alumnos que no iba a poder atender en un solo día. Muchos de ellos si requieren atención psicológica pero aunque se les dice a los padres, no apoyan mucho...una mamá me pedía una carta donde le explicara al psiquiatra qué tiene su hija y pues **yo no soy psicóloga, mi función es ser docente**...a veces yo misma no sé cómo enseñar matemáticas menos voy a saber cómo tratar este tipo de problemas, [sin*

embargo] **se nos está delegando mucho trabajo** porque debemos incluirlos y hacer que aprendan y pasen los exámenes...me dicen “es que no sabe leer tu alumno, tienes que enseñarle, es tu reto” ahí es donde digo, pues sí, pero ¿cómo lo resuelvo?

Si es mi reto pero **también tengo una vida, no solo es la escuela, tengo una familia y un perro a quien alimentar, o tengo que hacer ejercicio, no nada más es la escuela, no me puedo enfocar más en un niño, o en dos o tres.** No es suficiente el tiempo, ¿cómo es posible que me estén diciendo que yo estoy haciendo mal mi trabajo?

Cabe mencionar que al tiempo que la docente compartía sus experiencias, su malestar era más que evidente, principalmente cuando hacía referencia a lo que ella considera una poca valoración de su trabajo o bien, cuando habla de la frustración y de las afectaciones que le han provocado sus condiciones de trabajo, y de la falta de apoyo que como maestra no tiene

A veces siento que **no duermo bien, siento ansiedad** de pensar ahora qué va a pasar o con qué sorpresa me van a salir. Antes de entrar a este ciclo escolar [2020-2021], nos quedamos sin director, yo pensaba ¿Quién va a llegar? A veces hasta era soñar con la escuela y el descontrol. Ahorita [septiembre de 2020] me siento molesta, ¿cómo les explico para que [los alumnos] entiendan las instrucciones? **Me causa mucha molestia que me pregunten cosas demasiado obvias** porque no leen o no comprenden, de por sí ya me costaba trabajo, ahora más.

**Me angustio de pensar qué va a pasar o qué voy a hacer, cómo lo voy a solucionar, es con eso que con lo que no duermo bien.** Trato de poner límites y tomar distancia de las cosas que me molestan, soy muy grosera, saco mi frustración diciendo o pensando maldiciones, luego me calmo y vuelvo a explicar.

*La salud mental también está en juego, pero no queremos verlo, queda muy relegada. Si estás mal te dicen “vete a hacer tu hobby”, o “vete a tomar unas chelas”, por eso hay mucho alcoholismo entre maestros, porque necesitamos apoyo psicológico, no lo hay.*

*Yo tengo la idea de no estar 30 años de mi vida, no porque lo siento muy difícil sino **porque no encuentro la motivación**, pienso es solo una etapa, un momento y voy hacerlo lo mejor que pueda, pero **en el momento en que yo pueda conseguir algo mejor me voy, si tengo un poco de temor**. [Se quiebra su voz y comienza a llorar]. Mi mamá me contiene mucho, me centra o me dice déjalo, me tranquiliza, pero ese sentimiento sigue latente.*

El caso de esta maestra llama particularmente la atención porque aunque la entrevista se realizó durante el período del confinamiento sanitario, el malestar expresado durante toda la entrevista hacía alusión a eventos que acontecieron antes de la propagación del COVID-19, es decir, que si bien el trabajo docente realizado desde casa agudizó la precariedad de las condiciones laborales de las y los docentes de secundaria, también es cierto que este factor emergente no es el origen de las afecciones psíquicas o de su incremento sino más vino a evidenciar una problemática de antaño que todas y cada una de las reformas educativas implementadas han ignorado, a saber la imperiosa necesidad de mejorar las condiciones labores del trabajo docente y la urgencia de generar políticas de atención a la salud mental de las y los docentes.

Aunque la maestra D1 ha podido generar sus propios mecanismos de defensa para afrontar aquellas condiciones o eventos de su cotidianidad laboral que le generan sufrimiento, es claro que, como ella misma lo señala, la afectación generada continua latente y su impacto ha sido tal, que considera abandonar prematuramente su trayectoria como docente. Encontramos pues que en su caso, el impacto de la experiencia en la comunidad de la sierra fue tal que el malestar

generado no pudo ser subjetivado y desencadenó una afectación mayor que a la fecha de la entrevista no había sido tratada.

Como estas maestras, cada docente se ha visto en la necesidad de emplear sus propios recursos tanto para realizar su trabajo como para atender las afecciones psíquicas resultantes de su trabajo, ya sea porque los servicios de salud no brindan el apoyo suficiente para atenderlas o bien, porque no cuentan con seguridad social, como es el caso de algunas y algunos docente que laboran en escuelas privadas o contratados bajo un esquema por honorarios.

Podemos observar en los testimonios de las y los docentes aquí presentados, que existe una estrecha relación entre las condiciones del trabajo docente y la aparición de malestar y sufrimiento que pueden llegar a desencadenar afectaciones a la salud física y psíquica de las y los docentes.

Con la transición del espacio laboral público al privado durante el confinamiento sanitario por la pandemia de COVID-19, se agudizó la precarización de las condiciones laborales de las y los docentes, pues con la disolución de los límites entre la vida laboral y la personal y familiar, las jornadas laborales se intensificaron aún más como consecuencia directa de la sobrecarga de trabajo generada. Así mismo, dicha agudización tuvo un impacto significativo, principalmente en las maestras quienes, al estar trabajando desde casa, tuvieron que realizar de manera simultánea actividades propias del trabajo docente y tareas relativas al trabajo doméstico, como son el cuidado de los hijos, adultos mayores y/o enfermos, por lo que fueron las maestras también quienes presentaron algún tipo de afectación a la salud, ya sea física o psíquica.

Dichas afectaciones, a manera de nudos sociopsíquicos, condensan las dimensiones políticas, económicas y sociales que rodean al trabajo docente, y entrelazadas con las dimensiones biográficas individuales y psíquicas de cada sujeto, conforman estrategias de afrontamiento y resistencia que permite a las y los docentes hacer frente a las adversidades de sus condiciones de trabajo y mitigar,



de alguna manera el malestar, dolor y sufrimiento que estas le generan, dando lugar a la aparición de afecciones como trastornos de ansiedad, depresivos o psicosomáticos como intentos de subjetivación del sufrimiento psíquico mediante un dolor ubicable en el cuerpo, cuyo sentido y el significado depende del contexto sociocultural y de la propia experiencia de vida de cada sujeto (Boixareu, 2016, secciones La experiencia personal del dolor y del sufrimiento, párrs. 1-3; Expresar diferentes significados y valoraciones del dolor y del sufrimiento humano, párr. 3).

En las sociedades del rendimiento, como las nuestras la presencia de la enfermedad, sea física o psíquica, representa una amenaza a las lógicas de producción imparables, por lo que se exige a los sujetos emplear sus propios recursos para curarse y continuar produciendo, no hay espacio para los enfermos. No obstante, consideramos que es insostenible el paradigma positivista que considera la enfermedad como un acontecimiento accidental meramente biológico o neurológico provocado por agentes patógenos externos, pues los padecimientos presentes en las sociedades del rendimiento contemporáneas exigen ser abordados desde otras perspectivas que vayan más allá de la enfermedad como un problema del individuo enfermo.

Considerar que las afecciones psíquicas son únicamente resultado de una disfunción del organismo biológico o producto de eventos biográficos de sujetos es una lectura reduccionista que excluye otras determinantes sociales que pueden coadyuvar a la aparición o agudización de enfermedades preexistentes como hemos podido observar a partir de los testimonios aquí presentados.

Con los cambios generados por la instauración de la modalidad de trabajo desde casa, las y los docentes de secundaria se vieron sometidos a nuevas dinámicas de trabajo que si bien no modificaron del todo la esencia de su labor si transformaron las formas de realizarla. La transición intempestiva e inesperada del espacio laboral público al privado e íntimo, las exigencias para aprender de manera autodidacta sobre el uso de herramientas tecnológicas y software educativo, así como la intensificación de las jornadas laborales y de la sobrecarga de trabajo

pronto generó en las y los docentes un agotamiento desmedido que, no en pocos casos, desencadenó malestar, sufrimiento y enfermedades, mismas que solo pueden ser estudiadas y comprendidas como fenómenos complejos en determinados contextos sociales y temporales.

Sin duda alguna con vertiginosa propagación del SARS-CoV2 provocó una acelerada transformación de las realidades sociales y en las maneras de habitar el mundo, y su avasallante efecto alcanzó también el mundo del trabajo dando lugar a lo que tal vez ha sido su última y más reciente reestructuración caracterizada por la división física de los espacios laborales y su transición de lo público a lo privado e íntimo.

Esta nueva reestructuración del mundo del trabajo sobrepasó las ya de por sí frágiles fronteras entre la vida pública y la privada, entre las dimensiones meramente labores y las personales, introduciendo así nuevas formas de organización e interacción social, de ser y de habitar el mundo poscovídico, amenazado ahora por una nueva pandemia de enfermedades mentales que no pueden sino ser concebidas como afecciones sociopsíquicas.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES

En los primeros meses de 2020 el mundo entero se estremeció con la noticia de la declaración por parte de Organización Mundial de la Salud sobre la acelerada propagación de un nuevo virus, el SARS-CoV2, que había alcanzado ya el nivel epidemiológico de una pandemia. Este grave problema de salud pública a nivel mundial causó muchos estragos en todos los ámbitos e instauró un nuevo orden en la organización del trabajo y de la vida cotidiana en general.

La pandemia por COVID-19 representó un nuevo factor de riesgo psicosocial emergente que obligó a las autoridades de salud a decretar el aislamiento social obligatorio, como medida necesaria para controlar la propagación de la enfermedad y evitar el colapso de los sistemas de salud; consecuencia directa de esta decisión fue el establecimiento de la modalidad del teletrabajo o trabajo desde casa de todas las actividades productivas no esenciales, entre ellas la educación.

Teniendo como objetivo principal de nuestra investigación el *análisis del impacto del trabajo desde casa sobre las condiciones laborales de los docentes de secundaria del Estado de Querétaro y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas*, la emergencia de la pandemia por COVID-19 nos colocó en la disyuntiva de tener que replantear nuestros objetivos de investigación, y ante la imposibilidad de realizar trabajo campo presencial en los centros educativos, nosotros también tuvimos que trasladarnos a la virtualidad, representado esta eventualidad un importante reto metodológico.

Interesados en *conocer y analizar el impacto del trabajo desde casa sobre las condiciones laborales de los docentes de secundaria y su relación con afecciones psíquicas*, optamos por una estrategia metodológica cualitativa de estudio de caso desde un enfoque fenomenológico-clínico, con el propósito de privilegiar la singularidad de las experiencias laborales de las y los docentes

participantes y la implicación de quien investiga, y para además contribuir a la generación de conocimiento que abone al análisis y comprensión del malestar y el sufrimiento humano en los fenómenos de salud y enfermedad (Sharim, 2001; Augsburger, 2002, 2004; Martínez, 2004; De Gaulejac, 2015; Fuster, 2019).

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, podemos sostener por un lado, *la existencia de una articulación entre los estudios laborales y la clínica de los fenómenos de salud-enfermedad mental*, toda vez que los estudios laborales nos brindan la posibilidad de aproximarnos, desde otras miradas teóricas y metodológicas, al análisis de dichos fenómenos como elementos multidimensionales que anudan acontecimientos biográficos, políticos, económicos, sociales y culturales que al atravesar la experiencia humana conforman nudos sociopsíquicos para dar lugar a la presencia de nuevas formas de ser y estar en el mundo y, por otro lado podemos afirmar que *la modalidad de trabajo desde casa tuvo un impacto significativo sobre las condiciones laborales docentes y, en consecuencia, sobre la salud mental de las y los docentes de secundaria*.

La escuela se constituye como un espacio complejo en el que, además de transmitirse saberes disciplinares, se reproducen y perpetúan las interacciones simbólicas que los sujetos sostienen con otros para garantizar la transmisión de la cultura y la transformación de la realidad social. Por tales motivos, reconocemos a la escuela como un espacio de subjetivación para todos aquellos agentes sociales que en ella participan.

Durante décadas, las investigaciones educativas se han inclinado hacia el análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes para innovar los sistemas educativos y alcanzar los estándares internacionales en calidad educativa, teniendo como elemento central de los procesos de enseñanza al estudiantado, pero descuidando, en la mayoría de los casos, el importante papel que el personal docente juega en dichos procesos.

Siendo el profesorado pieza clave en la formación de los futuros ciudadanos del mundo, se le ha relegado y colocado en un papel secundario, al grado de llegar a considerarlos incluso como empleados de la empresa educativa, situación que repercute directamente y de forma muy significativa en lo que bien podríamos llamar *fracaso educativo*. Por lo que consideramos de fundamental importancia el desarrollo de investigaciones sociales multidisciplinares que contemplen la integración de diversos saberes y metodologías para que permitan comprender los fenómenos sociales que se reproducen en las instituciones educativas y, específicamente, en ámbito del trabajo docente. Esta es pues, la primera finalidad de nuestra investigación.

En conformidad con Dubet (2006) concebimos el *trabajo docente* como un *trabajo sobre los otros*, en el que las y los docentes, además de realizar una actividad profesional por la que reciben una remuneración económica, sostienen procesos de socialización e intercambios simbólicos encaminados a transformar conductas, sentimiento y valores del estudiantado, tarea en la que ellos mismos no quedan excluidos, pues su implicación subjetiva y profesional hacen de su labor un trabajo distinto al que realizan otros trabajadores en ámbito industrial o de servicios.

La peculiar implicación subjetiva de las maestras y maestros en la realización de su trabajo contribuye al desarrollo de malestar y sufrimiento psíquico que, en algunos casos incluso, son el preámbulo para la aparición de afectaciones a la salud tanto física como mental y psíquica. De tal manera que es preciso analizar el trabajo docente desde su propio contexto.

Hablando del contexto del trabajo docente, encontramos que este, al igual que las relaciones sociales, es dinámico y depende de las múltiples determinantes sociales que hacen que en cada época el trabajo adquiera sentidos, significados y características muy particulares.

Los procesos históricos, políticos y económicos delimitan las formas de ser de los sujetos y sus maneras de estar en el mundo, privilegiando ciertos elementos

que no en pocas veces, lejos de propiciar el desarrollo social, se convierten en obstáculos y factores de riesgo psicosocial en tanto que se fundamentan en procesos de precarización que fragilizan los vínculos sociales y por ende el tejido social, creando entornos llenos de incertidumbre que propician la aparición del miedo, la angustia y el estrés, así como el individualismo y aislamiento de los sujetos (Sánchez y Del Sagrario-Corte, 2012; Ovejero, 2014; Seligman-Silva, 2014; Rivera, González y Guerra, 2021). Entendemos pues la precarización como un fenómeno multidimensional que atraviesa todos los ámbitos de la vida cotidiana, entre ellos, el ámbito laboral, transformando la organización del trabajo y las condiciones laborales de las y los trabajadores.

El trabajo docente no ha quedado al margen de las transformaciones laborales de las últimas décadas, sino por el contrario ha sido también sometido a las políticas manageriales que conciben a los sistemas educativos como empresas, a los estudiantes como clientes y a los docentes como trabajadores u obreros de la educación que son evaluados bajo los estándares de productividad, eficiencia, eficacia y calidad.

En este sentido, a las y los docentes se les responsabiliza del proyecto educativo y todo lo que ello implica como: planeación y preparación de clases, integración de estrategias didáctico-pedagógicas novedosas, y la formación integral y desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, tareas que les exigen además de pericia, una implicación subjetiva que llega a causar agotamiento y malestar, más cuando las condiciones laborales devienen factores de riesgo psicosocial. Aunque en general estas son funciones asignadas a todo el personal docente de todos los niveles educativos, en cada uno de ellos el trabajo docente adquiere algunas especificidades.

El nivel secundaria, por ejemplo, se caracteriza por ser un espacio en el que el trabajo docente se realiza en un ambiente de tensión en el que están en juego vínculos intersubjetivos e intergeneracionales atravesados por la convergencia de conflictos políticos, económicos, labores, culturales, sociales. Aunado a ello, la

población estudiantil está conformada por adolescentes que atraviesan cambios que van desde lo físico, lo psicológico y lo emocional, además de transitar un proceso de apropiación de discursos sociales y normativos para construir una identidad propia (Aberastury y Knobel, 1988; Margulis, 1998; Moreno, 2014; Rodolfo, 1989; 2008a; 2008b).

Ahora bien, a partir de los testimonios de las y los maestros participantes en nuestra investigación, en relación a las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria podemos afirmar que en general están sometidos a las disposiciones establecidas por la Secretaría de Educación Pública en cuanto al contenidos de los planes de estudio y lineamientos para implementarlos; sin embargo existen diferencias que dependen del tipo de servicio (general, técnica o telesecundaria) y de sostenimiento (público o privado).

Entre las características inherentes a las condiciones laborales del personal docente de secundaria encontramos

a) la *fragmentación laboral* que como condición desprendida de la división y distribución de las disciplinas científicas promueve el diseño curricular dividido por áreas de conocimiento y por tanto, determina la contratación e ingreso de las y los docentes de acuerdo con sus perfiles y competencias según las exigencias curriculares.

Por lo tanto, la fragmentación conlleva a la desintegración de los procesos de trabajo y a la división de la clase trabajadora conforme a su tipo de contratación, conduciendo paulatinamente a la fragilización del lazo social entre las y los trabajadores, pues estos se ven obligados a desplazarse entre varios centros laborales para completar sus cargas horarias, siendo la consecuencia más inmediata la competencia y la rivalidad, el individualismo y el aislamiento, que impiden la consolidación de proyectos educativos colaborativos, además de debilitar la fuerza del colectivo docente.

Esta condición de fragmentación se ve un tanto disminuida en el sistema telesecundaria, donde es únicamente una o un docente el titular de los grupos y quien imparte todas las asignaturas; incluso, en algunas comunidades ante la falta de personal, es uno o dos docentes quienes están a cargo de varios grados e incluso de las actividades administrativas y de dirección de la escuela.

Cabe también mencionar que esta condición afecta principalmente al personal docente contratado durante los dos últimos sexenios gubernamentales, es decir a partir de aproximadamente 2013 a la fecha, en contraste con docentes que se encuentran en una fase de serenidad (con alrededor de 25 años o más de servicio) o incluso cercanos a la jubilación que ingresaron bajo un esquema de contratación distinto y que se integraron a sus centros de trabajo cuando estos recién se inauguraron. Las y los docentes participantes que se encuentran en este grupo señalan que han conformado vínculos cercanos y hasta afectivos con otros compañeros de trabajo, mientras que las y los docentes de reciente ingreso refieren que la escasa o nula convivencia con sus compañeros, al grado de que a veces ni se conocen.

b) Las y los docentes se encuentran sometidos a *procesos de profesionalización permanentes*, derivados de las propias necesidades de la labor que realizan y de las exigencias institucionales, ya sea por los constantes cambios que imponen las autoridades educativas en turno, por las implementadas en cada centro educativo o por situaciones emergentes como fue el caso durante la contingencia sanitaria por la pandemia de COVID-19.

En este sentido, es obligación e incluso un compromiso ético del personal docente el mantenerse actualizado respecto a los requerimientos didáctico-pedagógicos de los planes de estudio o de las necesidades de la población estudiantil.

Adjuntos a los procesos de profesionalización encontramos los *mecanismos de evaluación docente* que, en algunos casos son punitivos, como fue durante el



sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), o bien cuando los resultados obtenidos sirven como referencia para la renovación de contratos como ocurre en las escuelas privadas. En otros casos los resultados de las evaluaciones sirven como indicador de productividad y favorece la promoción docente que se ve reflejada en estímulos económicos y algunas veces, en la disminución de la carga de trabajo como ocurre en las promociones a cargos de supervisión o acompañamiento técnico-pedagógico.

c) Independientemente del nivel educativo o de los tipos de servicio y de sostenimiento de los centros de laborales, el trabajo docente se caracteriza por su *intensificación de la carga de trabajo* que abarca tanto las tareas a realizarse como el tiempo invertido para hacerlas.

En cuanto a la *carga de trabajo* además de las horas de clase frente a grupo, las y los docentes deben elaborar planeaciones de clase que deben entregar semanalmente para su revisión, así como preparar materiales didácticos; la revisión de tareas, trabajos y exámenes es una constante durante todo el ciclo escolar y, cuando es necesario, la implementación de planes remediales focalizados en necesidades específicas del estudiantado. Todas estas actividades exigen a las y los docentes una considerable inversión de tiempo adicional al reconocido en los contratos por las autoridades educativas, provocando una *ampliación significativa de las jornadas laborales* que, irremediablemente invade los espacios personales y los tiempos destinados para el descanso y la convivencia familiar,

De tal forma que la *sobrecarga de trabajo, tanto físico como mental y psíquico que forma parte de la cotidianidad laboral de las y los docentes, provoca en muchas y muchos de ellos cansancio y agotamiento generadores del malestar y sufrimiento que desencadenan la aparición y desarrollo de enfermedades y afecciones en las y los docentes*, derivados particularmente de sus condiciones laborales.

Ahora bien, con la emergencia sanitaria por la pandemia por COVID-19 y la implementación obligatoria de la modalidad de trabajo desde casa, el espacio

laboral público de las y los maestros de trasladó al espacio privado e íntimo y con ello, la *deslocalización*, que ya existía prioritariamente en sectores empresariales, se instaló en el trabajo docente como mecanismo emergente que agudizó los procesos de precarización laboral preexistentes, lo que nos permite afirmar categóricamente que *el confinamiento sanitario por la pandemia, como factor de riesgo psicosocial emergente, más que propiciar la precariedad de las condiciones labores de los docentes, vino a evidenciarla y a agudizarla, incrementando el malestar que ya existía incluso antes de la propagación del SARS-CoV2*

Con base a los testimonios de las y los docentes participantes, podemos señalar que *la modalidad de trabajo desde casa acrecentó y recrudeció la ya intensa sobrecarga de trabajo del personal docente*, principalmente para las maestras que, debido a su condición de género, no solamente tienen una mayor implicación subjetiva en la realización de su trabajo profesional ya de por sí feminizado, sino que también son quienes en mayor medida tienen dobles o triples jornadas de trabajo al tener que llevar a cabo tareas domésticas encaminadas al cuidado de los hijos, de adultos mayores y de los enfermos; no así para los maestros quienes ven estas tareas únicamente como actos de colaboración o hobby, lo que les permite planificar de manera óptima sus tiempos labores y de esparcimiento. Cabe destacar que *la relación entre la condición de género y la sobrecarga de trabajo* no fue un hecho considerado desde un inicio, sino que *es propiamente un hallazgo encontrado en los resultados de la investigación*, quedando entonces pendiente para futuras investigaciones el análisis entre estos dos elementos y su relación con las formas de las afecciones psíquicas desarrolladas en las maestras.

Al respecto, varios de los profesores entrevistados compartieron que el trabajo desde casa representó una oportunidad para mejorar sus hábitos alimenticios y de salud en general, además de planificar tareas que les permitirían en corto plazo alcanzar algunas metas profesionales como la promoción laboral o la publicación de un cuadernillo didáctico, así como la posibilidad de disponer más tiempo para el cuidado de la salud o para la convivencia familiar.

Por el contrario, en el caso de las maestras entrevistadas, independientemente de tipo de adscripción laboral, encontramos que el trabajo desde casa provocó, en menor o mayor medida, mayor agotamiento pues la posibilidad que brindan las telecomunicaciones de estar siempre disponibles propició la *intensificación de las jornadas de trabajo* más allá del horario laboral establecido en sus contratos, pues no en pocos casos se vieron obligadas a responder mensajes, tanto de sus directivos como de estudiantes o madres y padres de familia, a altas horas de la noche o en fines de semana y días festivos, reduciendo los escasos tiempos destinados para el descanso, el esparcimiento o la convivencia familiar.

Así también la *desaparición de rituales sociales* contribuyó a la disolución del tiempo, impidiéndoles establecer límites para marcar la finalización de las tareas laborales que, la misma disponibilidad permanente propiciaba.

La *carga de trabajo se incrementó desmedidamente*, pues además de tener que impartir las clases mediante el uso plataformas virtuales, que dicho sea de paso aumentó también la exposición al juicio y escrutinio público, debían pasar más tiempo frente a las pantallas, tanto de los equipos de cómputo como de teléfonos celulares y demás dispositivos electrónicos, para preparar actividades didácticas y para revisar el desmedido flujo de tareas que las y los estudiantes enviaban a todas horas por vías electrónicas.

Simultáneamente, tuvieron que integrar evidencias electrónicas del trabajo realizado y enviarlo periódicamente a sus jefes inmediatos, pues los mecanismos de supervisión y evaluación no cesaron con la contingencia sanitaria ya existía en el imaginario social la idea de que al estar en sus casas los maestros no eran merecedores de un salario porque no estaban trabajando y habría que justificar también la continuidad y el sostenimiento de sistema educativo, aunque esto fuera, una mera ilusión, toda vez que las brechas de desigualdad social existentes en México fueron durante todo el tiempo que duró la contingencia sanitaria, el principal obstáculo para que niñas, niños y jóvenes pudieran acceder óptimamente a la educación.

Al ser el trabajo docente un encuentro subjetivo directo con otros, las y los profesores invierten en su realización no solo habilidades y competencias profesionales, sino también su personalidad y recursos emocionales y psíquicos para favorecer los procesos formativos y desarrollo socioemocional del estudiantado, siendo esta implicación subjetiva uno de los riesgos psicosociales más significativos de la docencia, mismo que se acentuó durante la pandemia pues ellos mismos no estaban exentos de padecer los devastadores efectos de la enfermedad.

Las y los profesores entrevistados compartieron que durante el confinamiento sanitario no en pocas ocasiones tuvieron que realizar tareas de contención emocional con las y los alumnos, o incluso con las madres y padres de familia, que al verse rebasados por las contingencias económicas, de salud, familiares o relativas a la pérdida de algún ser querido, buscaron consuelo, comprensión y apoyo en los maestros, situación que, como refirió una de las docentes participantes, les generaba “*un nudo en la garganta*” y les generaba sentimientos de impotencia al no poder hacer nada para mejorar la situación de sus estudiantes.

De tal forma que la intensificación de las jornadas laborales y la sobrecarga de trabajo tanto mental como emocional generó, principalmente durante los primeros meses del confinamiento sanitario, un agotamiento físico y psíquico que derivó en la aparición de sintomatologías propias de trastornos de ansiedad, depresivos y psicosomáticos, tales como insomnio, incremento o pérdida del apetito, sobrepeso, cefaleas, hipertensión, dolores y malestares musculoesqueléticos, problemas digestivos, ansiedad, sentimientos de desesperanza y tristeza. Dichas afectaciones disminuyeron significativamente en algunos casos, en la medida en que fueron incorporando estrategias de afrontamiento que les permitieron tener un mayor dominio sobre los procesos de trabajo, mientras que en otros, los malestares persistieron y dieron lugar a la aparición de afecciones sociopsíquicas que evidencian la intersección entre los fenómenos sociales y los psíquicos.

Teniendo como referentes los planteamientos de la sociología clínica y de la teoría psicoanalítica, concebimos las *afecciones sociopsíquicas como estrategias de afrontamiento que construyen los sujetos para subjetivar y tramitar psíquicamente las exigencias de sus entornos laborales y sociales* (Gómez, 2010; De Gaulejac, 2015), en tanto que la subjetividad se construye como un proceso social complejo a partir de los sentidos y significados que cada sujeto da a sus experiencias de vida, de tal forma que podemos sostener que *estudiar lo inconsciente es necesariamente estudiar lo social* y que *los fenómenos de salud-enfermedad social son procesos sociales que van más allá de elementos meramente biográficos, biológicos, neurológicos o psicológicos*. Cabe entonces preguntarnos si las enfermedades son formas de afrontamiento y resistencia social que cada sujeto construye para hacer frente a experiencias cotidianas adversas.

En este mismo sentido, consideramos que las afecciones sociopsíquicas son actos comunicativos que por un lado permiten a los sujetos expresar su mal-estar y sufrimiento y, por el otro, se constituyen como actos comunicativos de rebelión y resistencia que las y los docentes construyen en contra de la precarización de sus condiciones laboral y de un sistema político e ideológico que atenta contra su subjetividad, (Horkheimer, 1967, citado por Habermas, 2018, p. 420). Es decir, las afecciones sociopsíquicas, más que trastornos mentales, son mal-estares corporizados que sirven como intentos de subjetivación de la precarización de la vida. Cuando estos intentos fracasan, aparece el sufrimiento, la enfermedad y, con ello, la devastación emocional y psíquica, cuyos costos suelen ser muy elevados e impactan toda la estructura social.

A partir de los testimonios recabados en la presente investigación y como resultante de nuestro ejercicio profesional en el ámbito clínico, podemos corroborar que si bien la presencia de una afección psíquica no impide a los sujetos continuar trabajando, tal afección sí impacta significativamente en la manera en que vive y experimenta su cotidianidad laboral, cobrando mayor relevancia en el trabajo docente que, como ya hemos mencionado, se sostiene en los vínculos subjetivos

que se establecen entre docente-alumno. ¿Cómo puede hacer su trabajo un docente cuyas condiciones subjetivas le impiden llevar a las funciones de acompañamiento y contención necesarias en la formación integral de las y los estudiantes?

Es imposible continuar sosteniendo que la solución a los problemas de salud mental que desarrollan las y los docentes se desprenden exclusivamente de sus malos hábitos de salud y de su incapacidad para adaptarse a condiciones laborales precarias en sí mismas. Si bien con la intervención clínica se pretende que los sujetos puedan desarrollar herramientas o estrategias para mejorar su estado psíquico y que puedan reestablecer su “*capacidad de rendimiento y goce* [y disfrute de la vida y del trabajo]” (Freud, 1903/1986, p. 241), tal propósito no puede alcanzarse si las condiciones labores no mejoran.

Sin duda alguna el progreso de un país se sostiene en el sistema educativo, pero estamos convencidos que este no se puede sostener cuando las condiciones laborales de su agente principal son deplorables y afectan directamente en su salud y bienestar. De ahí la importancia de realizar investigaciones transdisciplinarias (Peñuela, 2005) que permitan atravesar fronteras entre disciplinas y que tengan como única finalidad la generación de conocimiento para comprender y resolver problemas complejos como son los relacionados con los fenómenos de salud-enfermedad mental.

La pandemia por COVID-19 nos ha enfrentó a realidades sociales, que ya existían desde antes de su propagación, como son la desigualdad social que durante décadas ha sido propiciada por políticas que tienden a la marginación y precarización de la vida. Por otra parte, instauró también un nuevo orden social que no llevó a cuestionarnos y replantearnos nuestras formas de habitar el mundo y de relacionarnos con otros, pues aun cuando, gracias a la vacunación masiva, la pandemia se ha controlado nuestra realidad social ha cambiado y nos presenta a nuevos desafíos que pueden ser oportunidades de crecimiento social si todos los

agentes sociales puedan ser escuchados y participar activamente en el cambio social.

El SARS-CoV2 transformó también la realidad social y provocó la transformación emergente de las condiciones laborales de los docentes de secundaria, evidenciando otros fenómenos y problemáticas de este sector laboral los cuales, a la luz de la nueva realidad, precisan ser analizados y puestos en contexto para poder comprender el malestar docente que puede derivar en sufrimiento y la aparición de afecciones sociopsíquicas que comprometen su bienestar y calidad de vida.

Hemos pretendido a partir de una articulación fenomenológica-clínica entre los estudios laborales, la educación y la salud, generar conocimiento para analizar el impacto de la precariedad de las condiciones laborales y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas en docentes de secundaria, y abonar con ello a la construcción de estrategias y políticas públicas que coadyuven a la reducción de los daños y costos provocados por las condiciones labores adversas y, en consecuencia al mejoramiento de la calidad de vida y salud de las y los docentes, sirva pues esta investigación como punto de partida y provocación para ello.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. Knobel, M. (1988). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Ed. Paidós.
- Affonso-Moysés, M., Collares, C., Untoiglich, G. (2013). La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia. En G. Untoiglich, M. Affonso-Moysés, C. Collares, J. Geraldi, M. Terzaghi, C., Angeluchi y R. Nunes. *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación* (pp. 25-44). Noveduc.
- Aguerrondo, I. (2014). La cuestión docente hoy. Entre la lógica de la eficacia y la gobernabilidad del sistema educativo. En G. Del Castillo y G. Valenti (Coords.) *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* FLACSO.
- Alaníz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la precarización. En *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*. Vol. 8(2), pp. 49-77.
- Alonso-Fabregat, M., Cifre-Gallego, E. (2002). Teletrabajo y salud: un nuevo reto para la Psicología. En *Papeles del Psicólogo* (83), pp. 55-61.
- Alonso, M. C. (2007). Tecnología y mercado laboral, el teletrabajo como exponente. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.
- Álvarez, F. (2006). Cap. I Historia de la Salud Ocupacional. En F. Álvarez. *Salud ocupacional* (pp. 1-13). ECOE Ediciones.
- Amezcuca -Sandoval, M. T., Preciado-Serrano, L., Pando-Moreno, M., Salazar-Estrada, J. G. (2011). Factores psicosociales y sintomatología depresiva en profesionales docentes que trabajan con alumnos especiales. *Educación y Desarrollo*, 19(25), 67-72.



- Anaya, E. (2019). Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX (2): pp. 9-34.
- Andrade, D. (2008). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber y D. Andrade (Coords.). *Políticas educativas y trabajo docente* (pp. 17-32). Noveduc.
- Anglada, R. (2022). *¿Ir al psiquiatra? ¿Para qué?* Xoroi Ediciones. Edición de Kindle.
- Ansoleaga, E., Gómez – Rubio, C. (2014). Clínica Psicosocial del Trabajo: Una propuesta de intervención. *Ciencia & Trabajo*, 16(51), 40-45. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Elisa\\_Ansoleaga/publication/274566892\\_Clinica\\_Psicosocial\\_del\\_Trabajo\\_Una\\_propuesta\\_de\\_intervencion/links/5522c6a30cf2f9c130544758/Clinica-Psicosocial-del-Trabajo-Una-propuesta-de-intervencion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elisa_Ansoleaga/publication/274566892_Clinica_Psicosocial_del_Trabajo_Una_propuesta_de_intervencion/links/5522c6a30cf2f9c130544758/Clinica-Psicosocial-del-Trabajo-Una-propuesta-de-intervencion.pdf)
- Auditoría Superior de la Federación (ASF). (2022). Evaluación de la Política Pública de Prevención y Control de Enfermedades relacionadas con la salud mental. Cámara de Diputados. Evaluación Núm. 1517-DS.
- Ausburger, A. (2002). De la epidemiología psiquiátrica a la epidemiología en salud mental: el sufrimiento psíquico como categoría clave. *Cuadernos médicos sociales*, (81), 61-75.
- Augsburger, A. (2004). La inclusión del sufrimiento psíquico: Un desafío para la epidemiología. *Psicología & Sociedades*, 16(2), 71-80.
- Avendaño, E. (2021). Autoexplotación e intensificación del trabajo docente. En I. Lozano y Z. Rafael (Coords.) *Pandemia y escuela secundaria*. Reporte desde las voces profundas. Newton, Edición y Tecnología Educativa. Edición electrónica.
- Barba, L. (2001). El teletrabajo y los profesionales de la información. *El profesional de la información*, 10(4), 4-13.
- Barrientos, J., Packter, L., DeCarvalho, J. (2014). Introducción a la Filosofía aplicada y a la Filosofía Clínica. Aplicaciones y fundamentaciones. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.

- Barrios, R. (2007). El teletrabajo. *Derecho PUCP*, (60), 325-350.
- Bensusán, G., Tapia, A. (2013). El SNTE y la calidad educativa: Una agenda de investigación. *Revista mexicana de sociología*, 75(4), 557-587.
- Berg, M., Seeber, B. (2022). *The slow profesor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia. Acompañado de Slow Humanities. Un manifiesto*. Universidad de Granada.
- Bertolote, J. (2008). Raíces del concepto de salud mental. *En World Psychiatry*, 6(2), pp. 113-116.
- Blanco, C. (2010). La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu. En *Primer simposio internacional interdisciplinario. Aduanas del Conocimiento. La traducción y la constitución de las disciplinas entre el Centenario y el Bicentenario*.
- Boada-Grau, J., Ficapal-Cusí, P. (2012). Cap. IV. Los nuevos y emergentes riesgos psicosociales. La intervención transnivel de los riesgos psicosociales. En J. Boada-Grau, P. Ficapal-Cusí *Salud y trabajo. Los nuevos y emergentes riesgos psicosociales*. (pp. 147-192). Ed. UOC.
- Boixareu, R. (2016). El sufrimiento: la construcción de un significado. En R. Boixareu (Coord.) *De la antropología filosófica a la antropología de la salud*. Ed. Herder. Edición digital.
- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (Eds.) *Investigación sobre el profesorado*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Borrell, C., Rodríguez-Sanz, M., Bartoll, X., Malmusi, D., Novoa, A. (2014). El sufrimiento de la población en la crisis económica del Estado español. En *Salud Colectiva* 10(1), 95-98.
- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en Psiquiatría*. Siglo XXI editores.

- Burbano Pantoja, V. M., Valdivieso Miranda, M. A., & Burbano Valdivieso, Á. S. (2020). Teletrabajo académico afectado por el coronavirus: una mirada desde un grupo focal de profesores universitarios. *Espacios*, 41(42), 335-48.
- Camacho, A., Gómez, L., y Pirajan. M. (2021). *La salud mental de los docentes de la Universidad ECCI asociados al trabajo en casa en tiempos de contingencia Covid 19*.
- Cardoso, M., Pascual, R., Moreno, G., Figueroa, M., Serrano, C. (2007). Investigación cualitativa y fenomenológica en salud. En *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 10(1-2), pp. 25-32.
- Carmona, M., García-Valdecasas, J. (2017). La psiquiatría como dispositivo en salud pública: peligros y oportunidades. En V. López, J. Padilla. (Coords.). *Salubrisimo o barbarie. Un mapa entre la salud y sus determinantes sociales*. Atrapasueños.
- Castañeda, C., Ramos, G. (2020). Principales pandemias en la historia de la humanidad. *Revista Cubana de Pediatría* 92.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (2011). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?* Ed. Manantial.
- Castillo, P. (2017). *La fenomenología según Levinas*. Universidad de Guanajuato.
- Coccoz, V. (2021). *Nuevas formas de malestar en la cultura*. Grama ediciones. Libro electrónico.
- Chapela, C., Contreras, E., Cerda, A., González, S. (2011). Introducción. La salud en México: ayer, hoy y mañana. En Chapela, Ma. del Consuelo y Contreras, Ma. Elena. *La salud en México. Pensar el futuro de México. Colección conmemorativa de las revoluciones centenarias*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Coello, R., (2018). La virología y sus grandes acontecimientos. *Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica*, pp. 201-210.

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021, noviembre). Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México.
- Concha, I., Domínguez, N. (2015). *Bienestar emocional en los profesores. Educación y ciencia* (ISSN 2448-525X), 3(42).
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de psicología*, 15(2), p. 9. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18390>
- Covarrubias, F., Brito, O. (2007). *Una pálida sombra. La identidad del profesor mexicano*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Crespo, E., Serrano, A. (2011). Regulación del trabajo y el gobierno de la subjetividad: la psicologización política del trabajo. En *Perspectivas recientes y críticas en la Psicología Social actual. Biblioteca Nueva*. Recuperado de <http://webs.ucm.es/centros/cont/descargas/documento25372.pdf>
- Davies, J. (2022). Sedados. *Cómo el capitalismo moderno creó la crisis de salud mental*. Capitán Swing Libros. Edición Kindle.
- De Gaulejac, V. (2015). *Las fuentes de la vergüenza*. Sapere Aude.
- De Gaulejac, V., Aubert, N. (2017). *El coste de la excelencia*. Sapere Aude.
- Dejours, C. (2012). *Trabajo vivo. Tomo I Sexualidad y trabajo*. Topia Editorial.
- De la Garza, E. (2000). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- De la Garza, E., Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación*. México: UAM-I/Gedisa.

- Delgado, J. Gutiérrez, J. (Eds.). (2007). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Síntesis.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa*. Vol. III. Ed. Gedisa.
- Diario Oficial de la Federación. Proyecto de Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-035-STPS-2016, DOF. 28 de septiembre de 2016.
- Díaz, A., Inclán, C. El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En publicación: El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/qt/20101010115004/barriga.pdf>
- Digón, H., Mazzaro, P., Daud, J., Táboas, P. (2020). El Teletrabajo ¿Nueva modalidad de trabajo o nueva forma de vida? *Tecnología y Sociedad*, 1(9), 95-124.
- Domènech, E. (1991). *Introducción a la historia de la psicopatología*. Publicaciones del Seminario Pere Mata de la Universidad de Barcelona.
- Donzino, G. (2020). La adolescencia y la institución escolar como factor de subjetivación. En A. Taborda, G. Leoz (Comps.) *Instituciones educativas como instancia de subjetivación*. (p. 83-100) Nueva Editorial Universitaria.
- Dorantes, J. (2019). La educación secundaria y México, su historia, desarrollo y proceso de reforma. En *Memoria y Olvido Revista Electrónica de Historia y Humanidades*. (1). México: Memoria y Olvido, 69-95.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Ed. Gedisa.
- Dubet, F. (2007). *Los alumnos, la escuela y la institución*. En F. Dubet (2007). La experiencia sociológica (pp. 61-84). Ed. Gedisa.
- Ducoing-Watty, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 7-36.

- Ducoing – Watty, P., Barrón – Tirado, C. (2017). La escuela secundaria hoy: problemas y retos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 9-30.
- Ducoing-Watty, P. (2018). La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Revista Educación*, 42(2).
- Dueñas, G. (2013). Repensando el papel de la escuela como sitio de subjetivación de las infancias y adolescencias actuales. En A. Taborda, G. Leoz (Comps). *Psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa* (pp. 133-145). Nueva Editorial Universitaria.
- Dufour, D. (2007). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Ed. Paidós.
- Elvira, J., Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Ediciones Nueva Visión.
- Esperanza, G. (2011). Medicalizar la vida. En S. Fendrik y A. Jerusalinsky (Coords.) *El libro negro de la psicopatología contemporánea* (pp. 72-81). Siglo XXI editores.
- Esteras, J., Chorot, P., Sandín, B. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. Ediciones Pirámide.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. 3a. ed. Paidós. España.
- Esteve, J. (2003). Cap. 6 Procesos de cambio en el contexto social: los nuevos problemas de adaptación en nuestros sistemas educativos. En J. Esteve *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento* (pp. 153-205). Paidós.
- Fernández, M. (1995). Ciclos de vida profesional de los profesores. En *Revista Educación*. Núm. 306, pp. 153 – 203.

- Finquelievich, S. (1998). Teletrabajo: previsiones, fantasías y realidades. *Primer Congreso Internacional de la Publicación Electrónica MAIG*.
- Fischer, M. (2018). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Ed. Caja Negra.
- Flores-Crespo, P., Blanco, E., Cárdenas, S., Cordero, G., Díaz, F., Jiménez, Y., Ornelas, C. (2016). ¿Por qué no mejora la calidad de la educación básica? *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1295-1303.
- Flores, V. (1994). El ingreso de México a la OCDE. *Comercio Exterior*. Vol. 44, Núm. 6. México.
- Freud, S. (1986). Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de "neurosis de angustia". (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. III, pp. 85-115). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1895).
- Freud, S. (1986). A propósito de las críticas a la "neurosis de angustia. (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. III, pp. 117-138). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1895).
- Freud, S. (1986). El método psicoanalítico de Freud. (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. VII, pp. 233-242). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1895).
- Freud, S. (1986). Inhibición, síntoma y angustia. (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. XX, pp. 71-164). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1895).
- Freud, S. (1986). El porvenir de una ilusión. (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. XXI, pp. 1-55). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1927).
- Freud, S. (1986). El malestar en la cultura. (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. XXI, pp. 55-140). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1930).

- Foladori, H., Guerrero, P. (Eds.). (2017). *Malestar en el trabajo: Desarrollo e intervención*. LOM Ediciones.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- Galván, M. (18 de marzo de 2020). ¿Qué es la Jornada de Sana Distancia y qué efectos tiene en las personas? Recuperado el 04 de septiembre de 2022 de <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/03/18/que-es-la-jornada-de-sana-distancia-y-que-efectos-tiene-en-las-personas>.
- Gallusser, P. (2005). Creciente avance del teletrabajo como modalidad laboral. El caso de la teletraducción en Rosario. En *Revista La Trama de la Comunicación*, Vol. 10, pp. 1-15.
- Gaona, C. (2007). Los procesos comunicativos de la salud: La construcción de la experiencia de salud en el análisis concreto del desarrollo local del municipio Campo de Níjar (Almería). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* (<http://www.intersticios.es>), 1(2), 62.
- Garzón, E. (2003). Lo íntimo, lo privado y lo público. En *Revista Claves de Razón Práctica* (137).
- Garzón, E. (2007). Lo íntimo, lo privado y lo público (Vol. 6). IFAI. [http://www.resi.org.mx/icainew\\_f/images/Biblioteca/Cuaderno%20transparencia/cuadernillo6.pdf](http://www.resi.org.mx/icainew_f/images/Biblioteca/Cuaderno%20transparencia/cuadernillo6.pdf)
- Gavidia, V. Talavera, M. (2012). La construcción del concepto de salud. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (26).
- Gentilin, M. (2022). Cap. 1 Pasado, presente y futuro del teletrabajo. Reflexiones teóricas sobre un concepto de cincuenta años. En J. Orejuela, L. Villada, K. Doza *El teletrabajo. Modalidad de flexibilización laboral. Estudios de caso colombianos*. Fondo Editorial.



- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40-62.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. En Rev. *Tabula Rasa* (4).
- Gobierno del Estado de Querétaro. Secretaria de Educación. USEBEQ. Resumen Información Estadística. Inicio Ciclo 2019-2020. Estado de Querétaro.
- Gobierno del Estado de Querétaro. Secretaria de Educación. USEBEQ. Resumen Información Estadística. Inicio Ciclo 2020-2021. Estado de Querétaro.
- Godinho, S. D. S., Lanuque, A., Medrado, S. O., Marmo, J., & Godinho, S. D. S. (2021). Factores psicosociales y afrontamiento del estrés laboral en docentes universitarios, una revisión sistemática. *Perspectivas Metodológicas*, 21, 19-19.
- Gómez, A. (2010). *El síntoma en el niño como intento de inscripción psíquica*. Universidad Autónoma de Querétaro. Tesis de Maestría en Psicología Clínica. Inédito.
- Gómez, N. Rodríguez, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación, FENOB UNA. *Academic Disclosure*, 1(1), 216-234.
- González, H. (2021). Pandemias en la historia: la peste negra y la gripa española, COVID-19 y crisis capitalista. Revista *Chakiñan* (14), pp. 130-145-
- Guadarrama, R., Hualde, A., López, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórica-metodológica. En *Revista Mexicana de Sociología*. Núm. 74(2)
- Guba, E. Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, J. Haro. (Comps). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora.
- Guillén, M. (1990). Profesionales y burocracia: desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Reis* 51(90), pp. 35-51.
- Gutiérrez, A. (2020). Saldos de la Reforma Educativa en México. Nuevas regulaciones de la gestión y el trabajo docente en educación básica. *Rev. Archivos analíticos de políticas educativas*. Vol. 28(37).Ma

- Habermas, J. (2018). *Teoría de la acción comunicativa*. Ed. Trotta.
- Han, C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.
- Han, C. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder Editorial.
- Han, C. (2016a). *Por favor, cierra los ojos*. Herder Editorial.
- Han, C. (2016b). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Han, C. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder Editorial. Edición digital.
- Han, C. (2022). *Capitalismo y pulsión de muerte: Artículos y conversaciones*. Herder Editorial. Edición de Kindle.
- Hargreaves, A., Fullan, M (2014). *Capital profesional*. Ed. Morata.
- Hargreaves, A. (2018). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones Akal.
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Quito: IAEN.
- Heidegger, M. Cultura de los Cuidados (Edición digital), 21(48). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05Heidegger>.
- Heras – Saizarbitoria, I., Bernardo – Martí, M. (2007). La integración del sistema de gestión basado en estándares internacionales: resultados de un estudio empírico realizado en la CAPV. En *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 14, pp. 155-174.
- Hernández, L. (2016). La larga marcha de la CNTE. *Revista El cotidiano*, (200). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, 20-31.
- Hernández, A. (2022). ¿Degradación del trabajo docente? El caso de un modelo de educación a distancia en México. En *Cairn. Info. Matières À Réflexion* 1(47), pp. 79-98.
- Hornstein, L. (2006). *Las depresiones. Afectos y humores del vivir*. Paidós.

- Hornstein, L. (2013). *Las encrucijadas actuales del psicoanálisis. Subjetividad y vida cotidiana*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Hualde, A. (2002). La sociología de las profesiones: una asignatura pendiente en América Latina. En E. De la Garza (Coord.). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Huberman, M., Schapira, A. (1986). Ciclo de vida y enseñanza. En A. Abraham (Comp.) *El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente* (pp. 43-53). Gedisa editorial.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. En *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa* (2), pp. 139-159
- Husserl, E. (2016). *La idea fenomenológica*. Greenbooks editores. Edición digital.
- Ibarrola, M. (2018). Los conocimientos profesionales necesarios en el marco de la reforma educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1285-1311.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Editorial GRAÓ.
- INFOCOP (26 de febrero de 2021). *La pandemia y la consecuente crisis económica han generado una carga creciente de problemas de salud mental, según la OECD*. En [https://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=15200](https://www.infocop.es/view_article.asp?id=15200)
- INFOCOP (25 de marzo de 2021). *La salud mental en situación crítica un año después de la pandemia-manifiesto de la Confederación Salud Mental España*. En [https://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=16898](https://www.infocop.es/view_article.asp?id=16898)
- INFOCOP (30 de marzo de 2021). *La nueva pandemia psicológica*. En [https://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=18340](https://www.infocop.es/view_article.asp?id=18340)
- Informe sobre la salud en el mundo. (2001). *Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Disponible en [www.int/whr/2001/en/whr01\\_es.pdf?ua=1](http://www.int/whr/2001/en/whr01_es.pdf?ua=1) Recuperado el 30 de agosto de 2017.

INEGI (2020). *Censo de Población y vivienda*.

INEGI (2021). *Resultados de la Primera Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) 2021*. Comunicado de Prensa 772/21. Disponible en [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ENBIARE\\_2021.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ENBIARE_2021.pdf)

Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

Jaspers, K. (1993). *Psicopatología General*. 2da. ed. Fondo de Cultura Económica.

Kalimo, R., El – Batawi, M., Cooper, C. (1988). *Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*. OMS. Ginebra. Disponible en PDF.

KIDStudia (10 de enero de 2022). Recuperado el 04 de septiembre de 2022 de <https://kidstudia.com/guia/todo-sobre-el-regreso-a-clases-en-mexico/>.

Kohen, J. (1999). Salud y trabajo docente, elementos teóricos – metodológicos de la investigación al monitoreo epidemiológico. *Salud de los trabajadores*, 7(2). 51-67.

Kohen, J. (2020). La salud, el trabajo y los factores de riesgos psicosociales en el devenir de la pandemia. Anticipando hipótesis y la tesis XI. En J. Neffa, J. Kohen, Henry, M., S. Korinfeld, C. Lualdi, R. Padrón. *Pandemia y riesgos psicosociales en el trabajo. Una mirada interdisciplinaria y la experiencia sindical* (pp. 49-81). Homo Sapiens Ediciones.

Laurell, C. (1982). La salud-enfermedad como proceso social. *Cuadernos Médico Sociales* (9).

Laurell, C. (1993) (Coord.). *Para la investigación sobre la salud de los trabajadores*. Organización Panamericana de la Salud.

Laval, C., Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Editorial Gedisa.

Leader, D. (2015). *Estrictamente bipolar*. Ed. Sexto piso. México.

Leader, D. (2019). *¿Por qué no podemos dormir? Nuestra mente durante el sueño y el insomnio*. Sexto Piso.

- Ley General de Educación (2019). Diario Oficial de la Federación (DOF). En <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Lipovetsky, G. (2011). *La era del vacío*. 10ª ed. Anagrama.
- López, C. (21 de abril de 2020). Salud mental: ¿La próxima pandemia? *Gaceta Médica*. <https://gacetamedica.com/investigacion/salud-mental-la-proxima-pandemia/>
- López-Moreno, S., Garrido-Latorre, F., Hernández-Ávila, M. (2000). Desarrollo histórico de la epidemiología: su formación como disciplina científica En *Salud Pública de México* 42(2), pp. 133-143.
- Lozano, I. (2013). *Currículum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria. Significado de los actores en el contexto de las reformas*. Ediciones Díaz de Santos.
- Lozano, I., Mercado, E. (Coords.). (2013). *En el ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*. Ediciones Díaz de Santos. Libro electrónico.
- Lozano, I., Aguirre, M., Rafael, Z. (2016). El sentido de ser docente en el contexto de las reformas educativas. En I. Lozano, M., Aguirre, Z. Rafael. *De relajos y malestares. La producción de sentido en la escuela secundaria* (pp. 121-139). . Plaza y Valdez editores.
- Lozano, I., Levinson, B. (2018). El docente de secundaria ante las reformas educativas en México. De apóstol a empleado desechable. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 321-344.
- Lozano, I., Rafael, Z. (2021). *Pandemia y escuela secundaria. Reporte desde las voces profundas*. Newton, Edición y Tecnología Educativa. Edición electrónica.
- Lozano, M., Sicerone, D. (2018). El cognitariado en el marco de la gubernamentalidad neoliberal. En *Quórum Académico*, (15(2), pp. 28-40.
- Lucena-Cid, I. (2012). La protección de la intimidad en la era tecnológica: hacia una reconceptualización. *Revista internacional de pensamiento político*, (7), pp.117-144.

- Luna, A. (3 de diciembre de 2018). Las 45 promesas que realizó AMLO en su toma de posesión. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/45-promesas-que-realizo-amlo-en-su-toma-de-posesion/>
- Maffeo, A. (2003). La Guerra de Yom Kippur y la crisis del petróleo de 1973. En *Revista Relaciones Internacionales* (25). Segmento digital, pp. 2-6.
- Mancini, F. (2017). *Asir incertidumbres: riesgos y subjetividad en el mundo del trabajo*. Universidad Nacional Autónoma de México, El Colegio de México.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza editorial.
- Martínez, D. (2001a). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. *Red de Estudios del Trabajo Docente, Red Estrado. doc2001*. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/abriendo.doc>.
- Martínez, D. (2001b). Evolución del concepto de trabajo emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. En *Revista Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 7(2).
- Martínez, S., Aguirre, M., Radetich, H. (2016). *Notas sobre la nueva reforma educativa*. Miguel Ángel Porrúa.
- Martínez, D. (2018). Proceso salud-enfermedad en el trabajo docente. En *Revista Intercambio*. Año 9, No. 1.
- Martínez, D., Collazo, M., Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30 (107), 389-408. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/873/87313702005/>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ed. Trillas.

- Martínez-Hernández, Á. (2018). *Síntomas y pequeños mundos. Un ensayo antropológico sobre el saber psiquiátrico y las aflicciones humanas*. Anthropos editorial. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa.
- Martínez, S. (2011). 6. Sobre la pertinencia del concepto “factores psicosociales” en el mundo laboral. En A. Juárez, A. Camacho (Coords) *Reflexiones teórico-conceptuales de lo psicosocial en el trabajo* (pp. 113-133). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Juan Pablos Editor.
- Medina, E., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., Villatoro, J., Rojas, E., Zambrano, J., Casanova, L., Aguilar – Gaxiola, S. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. *Salud Mental*.
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(1), pp. 185-207.
- Ménendez, F. (2020). Estrategia empresarial y teletrabajo en tiempos de pandemia. En Svampa, M; Cragolini, M; Ribeiro, S.; Aizen, M.; María Pía López, M.P.; Rodríguez Alzueta, E.; Spregelburd, R.; Petruccelli, A.; Mare, F.; Pasquinelli, L.; Bilbao, B.; Botto, C.; Menéndez, F.; Kaufman, A.; Méndez, L. y Giorgio Agamben. *La Fiebre* (pp.211-233) Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).
- Miranda, G. (2014). Aportes del psicoanálisis a la comprensión de las relaciones entre sufrimiento (salud mental) y trabajo. En A. Stecher y L. Godoy (Eds) *Transformaciones del trabajo, subjetividad e identidades. Lecturas psicosociales desde Chile y América Latina*. RIL Editores. Edición de Kindle.
- Molina, R. (1984). Algunas implicaciones político económicas de la crisis petrolera mundial. En *Revista Estudios* (5), pp. 61 – 91.
- Monzón, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), pp. 109-114.

- Moreno, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. En *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57(1), pp. 4-19.
- Moreno, J. (2014). *La infancia y sus bordes. Un desafío para el psicoanálisis*. Paidós.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa.
- Moruno, J. (2018). *No tengo tiempo. Geografías de la precariedad*. Ediciones Akal.
- Mosquera, O. (2022). *El superyó productivo: Para una clínica social del síntoma*. Letra Viva. Edición Kindle.
- Murgulis, M. Urresti, M. (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Fundación Universidad Central.
- Neffa, J. (1995). *Las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT). Presentación de la concepción dominante y de una visión alternativa*. Documento CyMAT, (1). Disponible en PDF.
- Neffa, J. (2002). *¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo? Propuesta de una perspectiva*. Ed. HVMANITAS. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales CEIL-CONICET.
- Neffa, J. (9 de junio de 2014). *El trabajo humano como dimensión de la actividad física*. En <http://www.ceil-conicet.gov.ar/2014/06/el-trabajo-humano-como-dimension-de-la-actividad-fisica/>.
- Neffa, J. (2015). *Los riesgos psicosociales en el trabajo. Contribución a su estudio*. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales CEIL-CONICET.
- Neffa, J. (2017). La problemática de los riesgos psicosociales en el trabajo. En *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Vol. 22, Núm. 35. Disponible en <http://alast.info/relet/index.php/relet/article/view/263>
- Neffa, J. (2019). *¿Qué son los riesgos psicosociales en el trabajo? Reflexiones a partir de una investigación sobre el sufrimiento en el trabajo emocional y de cuidado*. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales CEIL-CONICET.



- Neffa, J. (2020). Crisis, pandemia y riesgos psicosociales en el trabajo. En J. Neffa, J. Kohen, Henry, M., S. Korinfeld, C. Lualdi, R. Padrón (2020). *Pandemia y riesgos psicosociales en el trabajo. Una mirada interdisciplinaria y la experiencia sindical* (pp. 17-31). Homo Sapiens Ediciones.
- Nieto, R. (2017). Trabajos emocionales y labores afectivas. *Alteridades*, 27(53), 35-46.
- Noreña, A., Cibanal, L., Alcaraz, N. (2010). La interacción comunicativa en el cuidado de la salud. *Rev Esp Com Sal*, 1(2), 113-29.
- Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M. y Gonçalves, J. (1995). Vidas de profesores. *American Sociological Review*, 49 (1), 100-116. En <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35334555/huberman-m-o-ciclo-de-vida-professional-dos-professores.pdf>
- Nubiola, J. La abducción o lógica de la sorpresa. En *Revista Razón y palabra* [en línea] 2001, 21. Fecha de consulta: 23 de marzo de 2019. Disponible en [http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n21/21\\_jnubiola.html](http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n21/21_jnubiola.html)
- OECD (2021). *Tackling the mental health impact of the COVID-19 crisis: An integrated, whole-of-society response*.
- Orejuela, J. (2018). *Clínica del trabajo: el malestar subjetivo derivado de la fragmentación laboral*. San Pablo-Eafit.
- Organización Internacional del Trabajo/ Organización Mundial de la Salud (IT/OMS) (1984). *Factores psicosociales en el trabajo. Naturaleza, incidencia y prevención*. Informe del Comité Mixto OIT /OMS sobre Medicina del Trabajo. Ginebra. Disponible en PDF.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016). *Las dificultades y oportunidades del teletrabajo para los trabajadores y empleadores en los sectores de servicios de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC9 y financieros)*.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2020). *Guía para empleadores sobre el trabajo desde casa en respuesta al brote de la COVID-19*.

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993). *CIE-10. Décima revisión de la Clasificación Internacional de las enfermedades. Criterios diagnósticos de investigación*. Meditor.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022). *Informe mundial sobre salud mental. Transformar la salud mental para todos. Panorama General*. En <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2017). *Depresión y otros trastornos mentales comunes. Estimaciones sanitarias mundiales*. Washington, D. C. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. En <http://iris.paho.org>. Recuperado en mayo de 2016.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2018). *La carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas, 2018*. Washington, D. C.: OPS.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2018). *La carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas, 2018*. Washington, D. C.: OPS; 2018.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (24 de noviembre de 2021). *La OPS destaca la crisis de salud mental poco reconocida a causa de la COVID-19 en las Américas*. En <https://www.paho.org/es/noticias/24-11-2021-ops-destaca-crisis-salud-mental-poco-reconocida-causa-covid-19-americas>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (13 de enero de 2022). *Estudio advierte sobre elevados niveles de depresión y pensamientos suicidas en personal de salud de América Latina durante la pandemia*. En <https://www.paho.org/es/noticias/13-1-2022-estudio-advierter-sobre-elevados-niveles-depresion-pensamientos-suicidas-personal>
- Organización Naciones Unidas (ONU). (2 de marzo de 2022). *La pandemia de COVID-19 dispara la depresión y la ansiedad*. En <https://news.un.org/es/story/2022/03/1504932>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. En <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.

- Osorio, R. (2007). La investigación educativa en México vinculada con la práctica. La producción reportada en la RMIE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 763-781.
- Ovejero, A. (2014). *Los perdedores del nuevo capitalismo. Devastación del mundo del trabajo*. Biblioteca Nueva.
- Padilla, J., Carmona, M. (2020). *Malestamos. Cuando estar mal es un problema colectivo*. Capital Swing Libros. Edición Kindle.
- Peñuela, L. (2005). La transdisciplinariedad: Más allá de los conceptos, la dialéctica. En *Andamios*, 1(2), 43-77.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Querétaro. La sombra de Arteaga. Ley de Salud Mental del Estado de Querétaro. 22 de junio de 2017.
- Pérez, C. (2010). El teletrabajo: ¿Más libertad o una nueva forma de esclavitud para los trabajadores? IDP. *Revista de internet, Derecho y Política*, (11), 24-33.
- Pérez, M., Herrera, N., Reyes, F., Rodríguez, C., Mendoza, D. (2015). *Crisis del petróleo de 1973*. Universidad de Concepción, Campus Chillán.
- Pérez, A., Gómez, J., Dieguez, G. (2020). Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(29), pp. 1-15.
- Perruchoud, S. (2015). La fenomenología según Merleau-Ponty: un camino de descenso hacia las cosas. En *Revista de Filosofía* 42(1), pp. 59-76.
- Plut, S. (2002). Nuevas perspectivas en psicopatología del trabajo. *Revista Científica de UCES*, 6(1). Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Sebastian\\_Plut/publication/277195955\\_Nuevas\\_perspectivas\\_en\\_psicopatologia\\_del\\_trabajo/links/55bfda2b08aec0e5f4476aa6/Nuevas-perspectivas-en-psicopatologia-del-trabajo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sebastian_Plut/publication/277195955_Nuevas_perspectivas_en_psicopatologia_del_trabajo/links/55bfda2b08aec0e5f4476aa6/Nuevas-perspectivas-en-psicopatologia-del-trabajo.pdf)
- Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro. *Anuario Económico 2021*, Querétaro Competitivo.

- Preciado, P. (2020). Aprendiendo del virus. En Agamben, G.; Zizek, S.; Nancy, J.L.; Berardi, F.; López Petit, S.; Butler, J.; Badiou, A.; Harvey, D.; Han, B.CH.; Zibechi, R.; Galindo, M.; Markus G.; Yañez González, G.; Manrique, P.; y Paul B. Preciado. *Sopa de Wuhan Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 163-185). Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).
- Pulido-Navarro, M., Noriega-Elío, M. (2003). Condiciones objetivas y subjetivas de trabajo y trastornos psicofísicos. *Cuadernos de Saúde Pública*, 19, 269-277.
- Purser, R. (2021). *McMindfulness. Cómo el mindfulness se convirtió en la nueva espiritualidad capitalista*. Alianza editorial. Formato digital.
- Rafael, Z., Lozano, I., Aguilera, M. (2021). Sobrevivir en la pandemia. Sobreexplotación y control del trabajo docente. En I. Lozano y Z. Rafael (Coords.) *Pandemia y escuela secundaria. Reporte desde las voces profundas*. Newton, Edición y Tecnología Educativa. Edición electrónica.
- Redacción ADN40. (11 de octubre de 2022). Video: Madre grita a profesor que no quiso quitarle una falta a su hijo. Recuperado de [https://www.adn40.mx/mexico/madre-grita-a-profesor-cbtis-105-altamira-lhp?fbclid=IwAR0q7uFDvqDA\\_R-Z5OY0IHgJC6R0UfA-oLJgvzB2Xnjw1\\_KdWQTG8Ks\\_3-M](https://www.adn40.mx/mexico/madre-grita-a-profesor-cbtis-105-altamira-lhp?fbclid=IwAR0q7uFDvqDA_R-Z5OY0IHgJC6R0UfA-oLJgvzB2Xnjw1_KdWQTG8Ks_3-M)
- Restrepo, H. (2012). ¿De la horda a la empresa? Una comparación preliminar de la empresa con la masa organizada. *Revista Forum Doctoral*, Núm. 5. Julio-Diciembre, 2012. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/forum-doctoral/article/view/2785>
- Reygadas, L. (2002). Producción simbólica y producción material: metáforas y conceptos en torno a la cultura del trabajo. *Nueva Antropología*, XVIII (60). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/159/15906007.pdf>
- Rifkin, J. (2022). *La era de la resiliencia. Reimaginar la existencia, resilvestrar la tierra*. Paidós. Edición de Kindle.

- Rivera, L., González, R., Guerra, M. (2021). Expulsados de la seguridad. Precariedad docente en México. En *Revista Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias*. Vol. XXII(37), pp. 569-587.
- Robalino, M., Korner, A. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. In *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1(Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe).
- Robalino, M. (2012). La salud y el trabajo en la educación de Latinoamérica. *Revista Retratos de la Escuela*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 315-326, jul/dic. 2012. Disponible en: <http://www.esforce.org.br>
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación XVI*(16).
- Rodolfo, R. (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Ed. Paidós.
- Rodolfo, R. (2008a). *Futuro porvenir. Ensayos sobre la actitud psicoanalítica de la niñez y adolescencia*. Novedades educativas.
- Rodolfo, R. (2008b). *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la construcción del psicoanálisis tradicional*. Eudeba.
- Sadovsky, P., Castorina, J. (2021). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de Pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE Editorial Universitaria.

- Sáenz, K. (Comp.) (2012). *Metodologías para investigaciones de alto impacto en las Ciencias Sociales*. Ed. Dykinson. Universidad Autónoma de Nuevo León. Universidad Rey Juan Carlos.
- Sáez, H. (2008). *Cómo investigar y escribir en Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Said-Hung, E., Marcano, B., & Garzón-Clemente, R. (2021). Ansiedad académica en docentes y COVID – 19. Caso instituciones de educación superior en Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, (33).
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. En *Revista de Psicología [en línea]*, No. 13. [Fecha de consulta: 23 de marzo de 2019] Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Salinas, J. (14 de octubre de 2022). Cuando el salario no alcanza ni para comer. Pobreza laboral en Querétaro. [Actualización de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo?fbid=10159145167236476&set=a.444131591475>
- Sánchez, A., Pérez, M., Jiménez, M., De Luis Carnicer, M. (2003). *Análisis del impacto del teletrabajo en el medio ambiente urbano*. Boletín Económico de ICE, (2753).
- Sánchez, C., Mozo, A. (2009). Teletrabajo y vida cotidiana: Ventajas y dificultades para la conciliación de la vida laboral, personal y familiar. Athenea Digital. *Revista de pensamiento e investigación social*, (15), 57-79.
- Sánchez, H., Reyes, C., Matos, P. (2020). *Comportamientos psicosociales desajustados, como indicadores de salud mental de la población peruana, en el contexto de la presencia del COVID-19*.
- Sánchez, M., Del Sagrario-Corte, F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XLII (1), pp. 25-54.
- Sánchez, M. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. Campo Abierto. *Revista de Educación*, 11-30.

- Sandoval, E. (1996). Para conocer a los maestros de escuela secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 26(2), 111-137.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdés.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Sandoval, I. (2011). 7. Factores psicosociales: ambigüedades conceptuales y consecuencias interventorías. En A. Juárez, A. Camacho (Coords) *Reflexiones teórico-conceptuales de lo psicosocial en el trabajo*. (pp. 135-162). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Juan Pablos Editor.
- Sandoval, I. (2015). Factores psicosociales en el trabajo: problemáticas para resolver en un país neoliberal. En S. Martínez, G. Gómez, C. Sánchez, I. Sandoval. (Coords.) *Efectos psicosociales y la crisis laboral y la precarización del trabajo*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Sandoval, I., Gómez, G., Fernández, L., Torres, A. (2016). *Esbozo de historia de la salud en el trabajo en México*. UNAM, FES Zaragoza.
- Sanz, M. (2021). *La emancipación de los cuerpos. Teoremas críticos sobre la enfermedad*. Ediciones Akal.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), pp. 419-443.
- Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO Libro digital.
- Sauter, S, Hurrell, J., Murphy, L., Levi, L. (2001). Factores psicosociales y de organización. En *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo*. Vol. II. (pp. 1-87). OIT-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Scheidel, W. (2018). *El gran nivelador. Violencia e historia de la desigualdad desde la Edad de Piedra hasta el siglo XXI. La desigualdad económica es una historia de guerras, revoluciones, colapsos y pandemias*. Planeta. Formato digital.

- Secretaría de Educación Pública (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión*. México: SEP. [https://evaluacion.septlaxcala.gob.mx/docs/docs\\_dee/PerfilDocenteDirectivoSupervisionMEX\\_2020-2021.pdf](https://evaluacion.septlaxcala.gob.mx/docs/docs_dee/PerfilDocenteDirectivoSupervisionMEX_2020-2021.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Superior.
- Secretaría de Gobernación (02 de diciembre de 2021). El regreso a clases trajo felicidad, sorpresa y asertividad en el aprendizaje. <https://www.gob.mx/sipinna/es/articulos/el-regreso-a-clases-trajo-felicidad-sorpresa-y-asertividad-en-el-aprendizaje?idiom=es>
- Sharim, D. (2001). Los relatos de ida como herramienta para la investigación y formación clínica. *Psykhé* 10 (2), pp. 71-76.
- Silva, C., Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. En *Rev. Archivos analíticos de política educativa*. Vol. 28(140).
- Secretaría de Salud (01 de marzo de 2016). *Temas prioritarios en salud*. <https://www.gob.mx/salud/acciones-y-programas/temas-prioritarios-en-salud?idiom=es-MX>
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
- Secretaría de Salud (2022). *Programa de Acción Específico de Salud Mental y Adicciones 2020-2024*.
- Seligmann-Silva, E. (2014). *Trabajo y desgaste mental. El derecho a ser dueño de sí mismo*. Ediciones Octaedro.



- Sierra, Y., Escobar, S., Merlo, A. (2014), Trabajo en casa y calidad de vida: una aproximación conceptual. En *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología* 14(1), pp. 57-72.
- Silvestr , L. (2021). Cap. 13 La noción de nudos sociopsíquicos en la Sociología Clínica Araujo, A., Yzaguirre, F. (Coords) *Sociología clínica. Reflexiones e investigaciones hoy* (pp. 293-308). Sapere Aude. (pp. 293-308).
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ed. Morata, S. L.
- Sindicato de Trabajadores para la Educación (STE). (s.f). <https://www.ste.org.mx/somos>.
- Soto, C., Vargas, I. (2017). La Fenomenología de Husserl y Heidegger. En *Cultura de los Cuidados* (Edición digital) 21(48), pp. 43-50.
- Solsona, G. (2013). Cognitariado es precariado. El cambio en la sociedad del conocimiento turboglobalizada. En *Cambio social y cooperación en el siglo XXI: El reto de la equidad dentro de los límites ecológicos* (pp. 143-157). Universidad de Barcelona.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. 2da. ed. Ed. Morata, S. L.
- Tedesco, J. C., & López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*.
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores. Libro digital, EPUB.
- Terán, A. (2019). Desafíos de la función docente en la educación superior. En J. A. Trujillo, A. C. Ríos y J. L. García (Coords.) *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, (pp. 177-185). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Ticona, A. (2019). *Beneficio de la implementación de las normas ISO 9001 e ISO 14001*. Tesis de Pregrado. Repositorio Institucional Universidad del Altiplano-Puno.
- Tomasi, S. (2020). *Historia de las pandemias mundiales y la economía*.

- Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (Comp.) *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Universidad Nacional de la Matanza.
- Torralba, F. (2016). El sufrimiento: una exploración conceptual. La cuestión del sentido. En R. Boixareu (Coord.) *De la antropología filosófica a la antropología de la salud*. Ed. Herder. Edición digital.
- Torres, R. (2021). La estrategia Aprender en Casa para la educación básica en México en la pandemia. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de Pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIFE Editorial Universitaria.
- UAM Cuajimalpa (01 de junio de 2020). Termina la Jornada Nacional de Sana Distancia...pero no la emergencia. Recuperado el 04 de septiembre de 2022 de <http://www.cua.uam.mx/news/miscelanea/termina-la-jornada-nacional-de-sana-distancia-pero-no-la-emergencia>.
- Ubieto, J. (2021). *El mundo pos-COVID. Entre la presencia y lo virtual*. NED Ediciones. Libro digital. EPUB.
- Ugarriza, N. (2020). *Compromiso organizacional, bienestar espiritual, resiliencia y burnout en docentes de instituciones educativas estatales de zonas urbano-marginales de lima: dentro del marco del COVID-19*.
- UNESCO MÉXICO (2016). *Declaración de México: Docentes por la Educación 2030*. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/mexico/press/news-and-articles/content/news/declaracion-de-mexico-docentes-por-la-educacion-2030/>
- Valencia, G. (2009). El oficio del sociólogo. La imaginación sociológica. En *Pluralismo epistemológico*, pp. 193-214.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed. Gedisa.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1).

- Vries, W. D. (2017). Un tema de prioridad: la escuela secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 7-8.
- Williams, I. (2020). El contexto cambiante de los riesgos psicosociales. Riesgos emergente y el impacto de la tecnología. En M. Correa, M. Quintero. *Los nuevos retos de trabajo decente: la salud mental y los riesgos psicosocales. (Objetivos de Desarrollo Sostenible 3, 5, 8,10)*. (p. 95-111). Universidad Carlos III de Madrid. ).
- Whitaker, R. (2015). *Anatomía de una epidemia. Medicamentos psiquiátricos y el asombroso aumento de las enfermedades mentales*. Capitan Swing Libros.
- Wlosko, M. (2014). Malestar y sufrimiento en el trabajo. En A. Stecher., L. Godoy. *Transformaciones del trabajo, subjetividad e identidades: lecturas psicosociales desde Chile y América Latina*. RIL Editores. Edición Kindle.
- World Health Organization (WHO) (2 de marzo de 2022). COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide. Wake-up call to all countries to step up mental health services and support. En <https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>
- Ximénez, L. (2022). *Las vidas que no contaron. ¿Cuántos mexicanos murieron realmente en pandemia?* Editorial Planeta Mexicana.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudios de caso. Diseño y método*. 2da. Ed. Versión electrónica.
- Zabala, X., Guerrero, P., Besoain, C. (Eds.). (2017). *Clínicas del trabajo: Teorías e intervenciones*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Zabalza-Beraza, M. Zabalza-Cerdeiriña, M. (2020). *Profesores y profesión docente: entre el " ser" y el " estar"* (Vol. 11). Narcea Ediciones.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Guía de entrevista semiestructurada para docentes

<b>FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURA PARA DOCENTES</b>	
<b>Edad:</b> ____ años.	<b>Sexo:</b> _____.
<b>Edo. Civil:</b> _____	<b>Años de servicio:</b> _____
<b>Tipo de centro de trabajo:</b> _____	
<b>TRABAJO DOCENTE Y TELETRABAJO</b>	
Identidad docente	1. ¿Qué significa para usted ser docente? 2. ¿Cuáles fueron los motivos por los que eligió ser docente de secundaria? 3. ¿Qué es lo que más y lo que menos le gusta de su trabajo como docente? 4. ¿Cuáles son las problemáticas más frecuentes que enfrenta un docente de secundaria?
Trabajo docente	5. ¿Cómo es un día normal de trabajo para usted? 6. ¿Cuáles han sido los cambios más importantes que se han generado en su trabajo a partir del aislamiento social por la contingencia sanitaria?
<b>CONDICIONES Y MEDIO AMBIENTE DE TRABAJO</b>	
Contexto político y social	7. ¿Actualmente cómo son sus condiciones de trabajo?
Normatividad	8. ¿Cuáles son los mecanismos de ingreso y permanencia en el servicio docente? 9. ¿Existe algún reglamento interno en su centro de trabajo?
Perfil y funciones docentes	10. ¿Cuáles son los requisitos para ser docente de secundaria? 11. ¿Cuáles son sus funciones como docente de secundaria dentro y fuera del salón de clases?
Estructura organizacional	12. ¿Quién y mediante qué mecanismos se supervisa su trabajo?
Clima laboral	13. ¿Cómo considera que es su ambiente de trabajo? 14. ¿Cuándo surge algún conflicto cómo se resuelve? 15. ¿Cómo ha impactado el aislamiento por la contingencia sanitaria en las relaciones con compañeros de trabajo?
<b>FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL</b>	
Jornada de trabajo	16. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en este centro de trabajo? 17. ¿De cuántas horas es su jornada laboral? 18. ¿Su jornada laboral ha cambiado a partir del confinamiento por la pandemia? 19. ¿Cuenta con los insumos o materiales adecuados para realizar su trabajo?

	20. ¿Quién proporciona esos insumos?
Carga de trabajo	21. ¿Qué asignatura imparte y en qué grado?
	22. ¿Cuántos grupos y alumnos tiene a su cargo?
	23. ¿En qué momentos, como parte de su trabajo, necesita hacer alguna intervención con padres de familia?
	24. ¿Además de impartir clases realiza alguna otra actividad o tarea administrativa como parte de su trabajo?
Carga mental	25. ¿Cuáles son las habilidades y capacidades necesarias para realizar su trabajo?
	26. ¿Con qué frecuencia recibe capacitación para realizar su trabajo?
Carga psíquica	27. ¿En algún momento de su jornada laboral ha necesitado brindar contención emocional a sus alumnos o padres de familia?
	28. ¿Qué efectos genera en usted hacer este tipo de intervenciones?
	29. ¿En algún momento de su jornada laboral se ha visto en la necesidad de controlar sus emociones?
<b>SALUD Y VIDA PERSONAL</b>	
Concepción del proceso salud - enfermedad	30. ¿Cómo considera actualmente su estado de salud?
	31. ¿Qué acciones realiza en su vida cotidiana para mantenerse sano?
Vida personal y familiar	32. ¿Qué actividades le gusta hacer en su tiempo libre?
	33. ¿Cuántas horas a la semana dedica para descansar?
	34. ¿Cuánto tiempo dedica para la convivencia familiar?
	35. ¿En algún momento la convivencia familiar se ha visto interrumpida por sus actividades laborales?
<b>SALUD Y VIDA LABORAL</b>	
Educación y prevención	36. ¿En su trabajo ha recibido capacitación respecto al cuidado de la salud?
	37. ¿De qué manera su jefe inmediato le apoya cuando se tiene algún problema de salud?
Enfermedades médicas	38. ¿En los últimos ciclos escolares ha presentado alguna enfermedad o malestar físico?
Afectaciones mentales	39. ¿En los últimos ciclos escolares ha tenido dificultades para concentrarse o para retener información necesaria para realizar su trabajo?
Afecciones psíquicas	40. ¿En los últimos ciclos escolares ha tenido algún malestar emocional o psicológico?
Consecuencias	41. ¿Su actividad laboral se ha visto afectada por dicho malestar?
	42. ¿Se ha visto en la necesidad de acudir con algún especialista para atender dicho malestar?
	43. ¿Cuáles son los cambios que se han generado en su vida personal y laboral a consecuencia de dicha afectación?

Anexo 2

Guía de entrevista semiestructurada para representante sindical

<b>FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA REPRESENTANTE SINDICAL</b>	
Edad: ____ años.	Sexo: ____ Edo. ____ Civil: ____ Cargo sindical: ____
¿Es usted docente?	Nivel: ____ Años de servicio: ____
¿Actualmente ejerce la docencia?	
1. ¿Qué significa para usted ser docente?	
2. ¿Cuánto tiempo tiene ejerciendo cargo de representante sindical?	
3. ¿Cuáles son sus funciones como representante sindical?	
4. ¿Cómo surge el Sindicato de Trabajadores para la Educación?	
5. ¿Cuál es su representatividad a nivel nacional? ¿Cuántos agremiados tienen?	
6. ¿Cuál ha sido el papel que ha desempeñado el sindicato en el contexto de la pandemia?	
7. ¿Cuál es el posicionamiento del sindicato respecto a la reforma laboral en materia de Teletrabajo, que se decretó el 06 de enero de 2021?	
8. ¿Cuáles considera que son los cambios más importantes que ha enfrentado el gremio docente a partir de la contingencia sanitaria por COVID-19?	
9. A partir de la contingencia sanitaria y la modalidad de trabajo desde casa, ¿cuáles han sido las problemáticas tanto laborales como de salud que han presentado los docentes?	
10. Por parte del sindicato, ¿se cuenta con programas específicos para promover el cuidado de la salud mental de los docentes?	
11. ¿El Sindicato tiene algún registro respecto a la incidencia de enfermedades o malestar psicológico de los docentes?	
12. ¿De qué manera el sindicato apoya a los docentes que llegan a desarrollar alguna enfermedad o malestar psicológico?	
13. ¿Desde el sindicato se ha promovido algún tipo de capacitación respecto al cuidado de la salud mental?	

## Anexo 3

### Plan de Consentimiento informado

#### Plan de Consentimiento informado

*Nombre del investigador líder:* Mtra. Araceli Gómez García.

*Institución:* Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.

*Nombre de la investigación:* El impacto del teletrabajo sobre las condiciones laborales de docentes de secundarias del Estado de Querétaro y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas.

*Población de estudio:* Docentes en servicio de escuelas secundarias del Estado de Querétaro.

- a) Naturaleza y propósito de la investigación. La finalidad de este apartado es presentarle al potencial participante una explicación de quienes somos y el objetivo que se persigue con la investigación. El texto tentativo que se presentaría es: Soy *Araceli Gómez García*, docente investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, responsable de la investigación que aborda *el impacto del teletrabajo sobre las condiciones laborales de docentes de secundarias del Estado de Querétaro y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas*. El objetivo primordial es *analizar el impacto del teletrabajo sobre las condiciones laborales y su relación con la aparición de afecciones psíquicas como trastornos de ansiedad, depresivos y psicosomáticos en docentes de secundarias del Estado de Querétaro*.
- b) Participación voluntaria. El procedimiento de la investigación pasa por la aplicación de una entrevista a profundidad: Deseo aclarar que la participación es absolutamente voluntaria y, bajo ninguna circunstancia debe ser presionado (a) para participar en ella. Usted está en su derecho de tomar la decisión de no participar y su negativa no tendrá consecuencias que le afecten como persona.
- c) Riesgos posibles y beneficios potenciales a los participantes. La investigación presentada es en el área de ciencias sociales relacionada con *el impacto del teletrabajo sobre las condiciones laborales de docentes de secundarias del Estado de Querétaro y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas*, aunque está vinculada a aspectos de la salud, para el desarrollo de la investigación no se requiere sujetarlos a ningún tipo de experimentación y, en consecuencia, no están sometidos a presiones que puedan incidir en su salud. En consecuencia, no existen riesgos que pudieran afectar el ritmo ni la calidad de su vida cotidiana. El beneficio que pueden obtener es tener el conocimiento sobre el impacto del teletrabajo sobre las condiciones laborales y su relación con la aparición de afecciones psíquicas en docentes de secundarias del Estado de Querétaro para generar las estrategias adecuadas que incidan en el mejoramiento de condiciones laborales y a la prevención y cuidado de la salud mental.
- d) Explicación de la confidencialidad de los datos y de la identidad de los participantes. Le damos la garantía de que los datos que nos proporcione serán total y absolutamente confidenciales. Puede tener la absoluta seguridad que nunca será identificado (a) y

siempre se mantendrá el anonimato y confidencialidad de su identidad personal, por lo que los datos personales (edad, sexo, profesión, estado civil, nivel de estudios, etc.), solamente serán empleados por los investigadores para fines académicos. Los resultados que se obtengan y difundan no contendrán ni el nombre, ni la información individual, todo se manejará en términos estadísticos o con una denominación genérica, estableciendo un número de identificación, de tal manera que si deseamos manejar la información en lo particular, habremos de referirnos como, “*el docente 1*”, “*el docente 2*”, etc.

Bajo los señalamientos anteriores, la carta que se leerá al participante es la siguiente:

Buenos días (tardes) Soy Araceli Gómez García, docente investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, responsable de la investigación que aborda la problemática del impacto del teletrabajo sobre las condiciones laborales de docentes de secundarias del Estado de Querétaro y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas. El objetivo primordial de esta investigación es analizar el impacto del teletrabajo sobre las condiciones laborales y su relación con la aparición de afecciones psíquicas como trastornos de ansiedad, depresivos y psicosomáticos en docentes de secundarias del Estado de Querétaro

Le solicito su colaboración para que responda a las siguientes preguntas. Deseo aclarar que su participación es absolutamente voluntaria y, bajo ninguna circunstancia debe ser presionado (a) para participar en ella. Usted está en su derecho de tomar la decisión de no participar y su negativa no tendrá consecuencias que le afecten como persona.

Por las características de entrevista, le comento que no existen riesgos que pudieran afectar el ritmo ni la calidad de su vida cotidiana. El beneficio que puede obtener es tener el conocimiento sobre el impacto del teletrabajo sobre sus condiciones laborales y su relación con la aparición de afecciones psíquicas para generar las estrategias adecuadas que incidan en el mejoramiento de condiciones laborales y a la prevención y cuidado de la salud mental.

Le damos la garantía de que los datos que nos proporcione serán total y absolutamente confidenciales. Puede tener la absoluta seguridad que nunca será identificado (a) y siempre se mantendrá el anonimato y confidencialidad de su identidad personal. Los resultados que se obtengan y difundan no contendrán ni el nombre, ni la información individual.



Anexo 4

*Carta de Consentimiento informado*

<b>Carta de Consentimiento informado</b>
<p>Santiago de Querétaro, Qro., a ____ de _____ de 2021.</p> <p>Por este medio hago constar que la investigadora <i>Araceli Gómez García</i> de la Universidad Autónoma de Querétaro, me ha explicado que el proyecto denominado “<i>El impacto del teletrabajo sobre las condiciones laborales de docentes de secundarias del Estado de Querétaro y su relación con la aparición de afecciones sociopsíquicas</i>”, persigue el objetivo de analizar el impacto del teletrabajo sobre las condiciones laborales y su relación con la aparición de afecciones psíquicas como trastornos de ansiedad, depresivos y psicósomáticos en docentes de secundarias del Estado de Querétaro.</p> <p>He sido informado (a) de que no existe ningún tipo de riesgo sobre mi salud, sea de índole emocional o física. Asimismo, con el conocimiento de que nunca seré identificado (a) y siempre se mantendrá el anonimato y confidencialidad de mi identidad personal, acepto que los datos demográficos (edad, sexo, profesión, estado civil, nivel de estudios, etc.) y los resultados obtenidos en la entrevista sean analizados y discutidos. Autorizo su uso solamente para fines académicos.</p> <p>He leído la información proporcionada, estoy de acuerdo y, de manera voluntaria, doy mi consentimiento para participar en esta investigación</p> <p>Nombre: _____</p> <p>Firma: _____</p> <p>Confirmando que el participante ha dado su consentimiento libremente.</p> <p>Nombre y firma de la Investigadora:</p> <p>Mtra. Araceli Gómez García</p>

## Anexo 5

### Constancia de traducción al inglés del Resumen de la Tesis



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO  
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS




Campus Aeropuerto, 14 de marzo de 2023  
FLL/SA/2023/020

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña  
Directora de Investigación y Posgrado, UAQ  
Presente

Por este medio, me permito comunicar a usted que se realizó la revisión de la traducción del español al inglés del abstract titulado: **Análisis fenomenológico-clínico de la precarización de las condiciones laborales y sus efectos sociopsíquicos. El caso de los docentes de secundaria del Estado de Querétaro durante el confinamiento sanitario por COVID-19; la C. Gómez García Araceli; exp. 73016** para continuar con los trámites necesarios que le permita obtener el grado de Doctorado en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo, certificando que el contenido en ambos casos es el mismo.

Sin otro asunto de momento, me es grato enviarle un cordial saludo, quedo a sus apreciables órdenes.

Atentamente  
"Enlazar Culturas por la Palabra"

  
Dra. Adelina Velázquez Herrera  
Directora

