

Estrés laboral, malestar docente y climas sociales en escuelas secundarias

Pablo F. Di Leo

Se presenta parte de los resultados de un estudio sobre estrés laboral docente realizado en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Luego de un breve despliegue del problema, se abordan las percepciones de los sujetos en torno a la crisis del rol docente y de la escuela. Finalmente, se caracterizan dos tipos de clima social dominantes en las instituciones educativas y se reflexiona sobre sus vinculaciones con el malestar docente.

En el marco de un estudio,¹ se solicitó a profesores y directivos de escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que mencionaran los problemas de salud que preocupaban a los docentes en general en relación con su trabajo. Más de la mitad de los encuestados mencionó espontáneamente factores relacionados con el estrés. Cuando se les preguntó acerca de los problemas que los preocupan en el nivel personal, también el estrés ocupó el primer lugar (Kornblit, Mendes Diz y Di Leo, 2005).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2003) considera al estrés como una enfermedad profesional de los trabajadores de la educación, por ser uno de los problemas que los afectan cada vez más en su medio laboral. Un número creciente de estudios muestran que los educadores están sujetos a agotamiento mental y físico provocado por las exigencias psicológicas y físicas de la enseñanza. Estas exigencias no sólo son perjudiciales para la salud de los educadores, sino que también constituyen un motivo importante de deserción o abandono de la profesión.

El estrés se asocia principalmente con el temor y la ansiedad individuales (sentimiento de inadecuación o incompetencia en el desempeño de la función profesional); con factores relativos a la organización interna (carga de trabajo excesiva, muchas horas de trabajo, organización inadecuada de las tareas, problemas relacionados con el alumnado, inadecuación del apoyo administrativo o mala comunicación) y el entorno físico de trabajo (infraestructura, calefacción, falta de insumos); con la falta de autonomía y con

elevadas exigencias en cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes, todo lo cual se combina con cambios y reformas constantes en la organización del sistema educativo (OIT, 2003).

En varios estudios sobre las condiciones laborales de los educadores, desarrollados en el ámbito internacional y, especialmente en nuestro país, por investigadores sociales y organizaciones gremiales docentes, se utiliza el concepto de *malestar docente* (Esteve Zarazaga, 1994; Martínez et al, 1997; Tenti Fanfani, 2004). En el nivel general, con dicho concepto se hace referencia a un fenómeno complejo que requiere, para su análisis y tratamiento, abordajes que tengan en cuenta sus múltiples dimensiones —psicológicas, de género, institucionales, políticas, económicas, sociales, culturales, etc.—, poniendo en el centro las experiencias y reflexiones de los sujetos.

En este sentido, la categoría de *clima social escolar* (CSE) se viene utilizando desde hace varios años para analizar las complejas vinculaciones entre factores subjetivos y objetivos que constituyen las experiencias escolares de los sujetos. Dicha categoría comprende: a) los marcos institucionales en los cuales los individuos establecen vínculos interpersonales y b) las percepciones y significaciones de los sujetos acerca de dichos marcos. Por ende, el CSE no es sólo una dimensión secundaria, que afecta externamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación identitaria de los sujetos, sino que es, en sí misma, constitutiva de éstos (Onetto, 2004; Gregory et al, 2007; Kornblit, 2008).

En la siguiente sección se abordan las percepciones de profesores y directivos en torno a la crisis del rol docente y, en general, de la institución educativa. En la última sección, se sintetizan las principales características de los dos tipos de clima social dominantes en las escuelas secundarias —*desubjetivante e integracionista normativo*—, reflexionando sobre sus vinculaciones con el malestar docente.

Estrés laboral, crisis del rol docente y de la escuela

En el estudio desarrollado por el equipo se ha buscado captar aquellos factores del escenario laboral que, desde la percepción de los docentes y directivos, les generan malestar, dificultando y, en algunos casos, impidiendo el desempeño de su rol institucional (Kornblit, Mendes Diz y Di

Leo, 2005). En el cuestionario utilizado se suministró a los encuestados un listado de factores del escenario escolar y se les solicitó que expresaran el nivel de estrés o malestar que les generaba cada uno de ellos. Las frecuencias de las respuestas pueden observarse en el cuadro 1.

Como se ilustra en el cuadro 1, las relaciones con los alumnos es el factor vinculado con el desempeño del rol docente que, según la percepción de la mayoría de los sujetos, les genera bastante o mucho malestar. En el mismo sentido se dirigen muchas de las respuestas a la pregunta abierta formulada sobre otras situaciones que les ocasionan un nivel alto de malestar: casi la mitad de los entrevistados menciona situaciones personales de los alumnos y carecer de herramientas para afrontarlas, casi un cuarto refiere el trato con los padres y un 9% habla de la violencia escolar (Kornblit, Mendes Diz y Di Leo, 2005). Estas sensaciones están en relación directa con la percepción que tienen los docentes de la eficacia/ineficacia en el desempeño de su rol, es decir, con la discrepancia que perciben entre el esfuerzo que dedican y los resultados obtenidos con los estudiantes.

La mayoría de los docentes y directivos entrevistados durante mi investigación doctoral sienten que las nuevas problemáticas y tareas que se les fueron imponiendo durante los últimos años van acrecentando la distancia entre el rol para el que fueron formados y su realidad cotidiana (Di Leo, 2009). Aquí consideramos pertinente introducir las reflexiones de Danilo Martuccelli (2007) en torno a la categoría de rol. Mediante dicho concepto podemos aproximarnos a las dos dimensiones fundamentales de la relación entre individuo y sociedad en la modernidad:

- a) por un lado, al vínculo entre las estructuras sociales y el individuo, relacionando modelos de conducta a los diversos status o a las posiciones sociales, lo que garantiza la previsibilidad y estabilidad de las interacciones;
- b) pero, simultáneamente, la creciente diferenciación social de la modernidad coloca a disposición del sujeto una li-

bertad más o menos grande, ya que cada uno tiene su manera singular de representar su rol. Por lo tanto, siempre hay una distancia entre el modelo prescrito por un rol y la manera singular con la cual el individuo lo ejerce.

El autor afirma que esta tensión entre determinismo estructural y libertad individual presente en la noción de rol debe analizarse en relación con los diversos tipos de contextos en los cuales los sujetos lo ejercen. A partir de diversos estudios sobre las experiencias escolares, caracteriza las condiciones laborales de la mayoría de los docentes y directivos de escuelas secundarias utilizando el concepto de roles impedidos: se socializaron en vistas del ejercicio de un rol profesional, adhieren normativamente a éste, saben lo que tienen que hacer, pero al llegar cotidianamente a las aulas se encuentran con que no pueden ejercerlo de la manera esperada (Martuccelli, 2007).

En la medida en que la mayoría de los docentes y directivos percibe que su autoridad ya no está instituida desde el inicio por el rol profesional y no es reconocida como legítima por los estudiantes y sus familias, sus rasgos personales se convierten en recursos determinantes para el ejercicio de su actividad. La fuerza de la personalidad, el carisma, las capacidades de comunicación, el humor, la disciplina escolar enseñada, las relaciones con sus pares, la edad, sexo, etc., se convierten en factores explicativos del diferencial de autoridad del que gozan algunos docentes en detrimento de otros. Los perdedores de este juego viven, más o menos silenciosamente, una verdadera tragedia, ya que en la mayoría de los casos atribuyen dicho fracaso a problemas personales y hasta psicológicos, y tanto más cuando son subestimados por sus colegas (Martuccelli, 2007).

En este sentido, la mayoría de los docentes y directivos entrevistados consideran que la autoridad docente y la escuela pública se encuentran en crisis, señalando como principal síntoma a la emergencia cotidiana de diversos episo-

CUADRO 1. Grado de estrés generado por factores del escenario laboral

Situaciones	Nivel de estrés generado (en %)		
	Ningún	Poco	Bastante/ mucho
Relaciones con los alumnos	4	15	81
El salario percibido	8	14	78
Escasas posibilidades de capacitación	9	27	64
Organización de la actividad docente (horarios, más de una escuela, etc.)	13	23	64
Recursos físicos y/o materiales con que cuenta en la escuela para la tarea	12	37	51
Las relaciones con las autoridades del Ministerio de Educación	38	20	42
Las relaciones con las autoridades de la escuela	28	42	30
Las relaciones con los colegas	37	39	24
Las relaciones con otros compañeros de trabajo	34	46	20

Fuente: Kornblit, Mendes Diz y Di Leo (2005).

dios de violencia y/o transgresiones protagonizadas por estudiantes y/o situaciones conflictivas generadas por los familiares de los alumnos.² En menor medida, mencionan conflictos entre agentes de la institución y de estos con autoridades del sistema educativo –supervisores, Ministerio de Educación– (Di Leo, 2009).

La falta de legitimidad y, en algunos casos, los cuestionamientos hacia los roles y/o la autoridad de docentes y directivos por parte de los alumnos y/o sus familiares son significados como agresiones a los fundamentos de la institución escolar. Este abandono y/o ataque del resto de la comunidad educativa adquiere en los discursos de los sujetos un peso mayor que el proveniente de políticas y/o normativas estatales –falta de presupuesto tanto en infraestructura como en salarios, normativas contradictorias, falta de recursos humanos especializados en las problemáticas emergentes, etc.–.

El tema de la *contención/socialización de los alumnos* tiene una fuerte presencia en los discursos de docentes y directivos acerca de la crisis de la escuela pública. La mayoría de los sujetos coincide en el diagnóstico: *a partir del corrimiento de las familias de su función socializadora y la ausencia de otras instituciones que asuman ese rol, se desplaza hacia la escuela la función de socialización y/o contención social de los adolescentes*. Sin embargo, en torno a las significaciones de esta situación y a las posibles estrategias para afrontarla se presentan –tanto en diversos agentes de la institución como en el interior de algunos discursos individuales– dos grandes tipos de posiciones discursivas:³

- **Normativo-disciplinar.** Considera que el principal problema de los adolescentes es *la falta de límites y/o respeto por las normas*, situación profundizada por la *flexibilización de las prácticas disciplinares escolares*. Por ende, esta posición sostiene que, para superar la actual crisis del rol docente y de la institución escolar en general, sus agentes deben *retomar las funciones pedagógico-disciplinares* dentro de las cuales fueron formados: la transmisión de contenidos científicamente validados y de valores necesarios para la formación de ciudadanos con las capacidades necesarias para integrarse en la sociedad. Aquellos alumnos que requieran otras acciones de socialización/contención que excedan las escolares –debido a problemas psicológicos y/o sociales particulares– deberían ser *adecuadamente diagnosticados y derivados a otras instituciones educativas especialmente destinadas a dicho fin*.
- **Integracionista-vocacional.** Se le asigna un mayor peso a las transformaciones económico-sociales, culturales y familiares desarrolladas durante las últimas décadas en la Argentina. A partir de esta nueva realidad, habrían aumentado los niveles de vulnerabilidad de los adolescentes y, por ende, sus riesgos de quedar excluidos del tejido social y/o atrapados en los crecientes círculos de consumos de drogas y/o delito. Por ende, el mundo adulto en general, y los agentes de la escuela pública en particular, tienen la responsabilidad de *integrarlos, asumiendo funciones de socialización, contención y/o asistencia adecuadas a las necesidades específicas de los*

adolescentes. Con dicho fin, las instituciones educativas deben incorporar personal especializado en las problemáticas emergentes de sus alumnos –trabajadores sociales, psicopedagogos, etc.–, *articularse en redes con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales y, fundamentalmente, los docentes y directivos deben flexibilizar/actualizar/reformular sus prácticas pedagógicas, dando primacía a su vocación por sobre su formación disciplinar*.

Climas sociales escolares dominantes y malestar docente

A partir del análisis de las prácticas y discursos de docentes y directivos, dialogando con otros estudios sobre la temática, en mi investigación doctoral identifiqué la presencia de dos grandes tipos de CSE dominantes, cuyas principales características son:⁴

CSE desubjetivante

La percepción de una profunda brecha entre el mundo de los adolescentes –no reflexivo, incivilizado, violento– y el de los adultos –reflexivo, civilizado–, genera en los docentes y directivos sensaciones de una creciente incapacidad para ejercer el rol para el cual fueron formados y, en general, de una crisis de la autoridad escolar y de la institución educativa, las que a su vez profundizan sus sentimientos de malestar y estrés laboral. A su vez, las consecuencias de estos fenómenos en la práctica pedagógica –desgano, dificultades para controlar las propias reacciones y establecer una comunicación con estudiantes y pares– retroalimentan en un círculo vicioso las sensaciones de malestar y los procesos de desubjetivación, tanto de sí mismos –objetos de las circunstancias– como de los otros –generadores de violencias, impugnadores de normas y autoridades–.

Se considera que la crisis de la autoridad escolar se origina en el debilitamiento de sus principios de legitimidad clásicos. Los agentes ven a las propuestas y/o experiencias de dispositivos institucionales y/o pedagógicos destinados a gestionar la convivencia escolar de maneras no tradicionales –consejos de convivencia, consejos de aula, tutorías– como lentos y/o ineficientes, incluyéndolos entre los factores causales de la crisis de la autoridad y el aumento de episodios de violencia en la escuela. Por ende, propician un retorno a los dispositivos normativo-disciplinares tradicionales como la única vía para reconstruir la legitimidad y la eficacia de la autoridad escolar.

CSE integracionista-normativo

Muchos docentes y directivos consideran que, en gran parte, las violencias y las crisis escolares se originan en las recientes transformaciones de las condiciones económico-sociales y/o políticas de nuestro país, que generaron una ampliación del área de vulnerabilidad y/o exclusión social, a las que los jóvenes se encuentran especialmente expuestos. Estas nuevas condiciones estructurales ponen en crisis las funciones tradicionales de la escuela –lo que a su vez genera conflictos y malestar entre sus agentes–,

interpelándola para modificar sus proyectos y arreglos institucionales en función del objetivo de integrar "a como dé lugar" a los adolescentes. Dentro de dichas transformaciones, consideran que deben realizarse profundos cambios en el rol docente, desplazando sus tradicionales funciones normativo-disciplinarias y poniendo en el centro a las dimensiones vocacionales de la profesión —compromiso, creatividad e iniciativa personales—.

Asimismo, coinciden en el diagnóstico de la crisis de la autoridad escolar, aunque no la califican como un fenómeno negativo en sí mismo, sino que la ven también como una posibilidad de superar relaciones autoritarias generadas por muchos docentes y/o directivos. En el mismo sentido que en el rol docente, consideran que la autoridad debería desplazar sus fundamentos de legitimidad *tradicional y/o racional-burocrático*, poniendo en el centro los aspectos personales que favorezcan la reconstrucción de la creencia de los estudiantes en ellos y, por su intermedio, en las normas y autoridades escolares —legitimidad *carismática*— (Weber, 1997).

En ninguno de los dos tipos de CSE dominantes se propicia la problematización de las relaciones de fuerzas, la reificación de imaginarios y símbolos y su imposición a los sujetos en las instituciones educativas. En ambos escenarios, aunque con diversos grados, se tienden a negar o a negatizar a los otros —especialmente a los jóvenes y sus familias—, con relación a los cuales los docentes y directivos podrían reconstruir y/o resignificar sus experiencias escolares, sus roles y sus autonomías. Por ende, los tipos de CSE desubjetivante e integracionista-normativo, si bien no son los únicos generadores de malestar docente, son en gran medida responsables de su profundización.

En el mismo sentido de las propuestas surgidas de otros estudios (Esteve Zarazaga, 1994; Martínez et al, 1997), consideramos que para afrontar dicha problemática del trabajo docente son necesarias políticas integrales y multisectoriales, dirigidas a transformar los CSE dominantes en las

instituciones educativas, a partir de acciones coordinadas en varios frentes: formación inicial y continua, factores organizacionales, laborales y salariales, dotaciones de infraestructura y de materiales, etcétera. Pero, fundamentalmente, estas políticas deben tener como objetivo central propiciar los trabajos de reconocimiento de los otros simultáneamente con el despliegue de las reflexividades y autonomías individuales. ■

NOTAS

1. El texto que aquí se presenta parte de los resultados de un estudio sobre estrés laboral docente realizado por un equipo integrado por el autor junto a Ana Lía Kornblit y Ana María Mendes Diz en 2005. También se basa en la investigación doctoral del autor, donde analiza los vínculos entre los procesos de subjetivación y los climas sociales escolares (CSE). En el trabajo de campo de su tesis doctoral —desarrollado entre 2005 y 2007 en dos escuelas secundarias públicas de la CABA—, combinó diversas técnicas de investigación social de tipo cualitativo: observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Para la definición de la muestra y el análisis de los datos construidos, siguió los lineamientos de la teoría fundamentada (*grounded theory*) (Di Leo, 2009). El estudio se desarrolló en el marco del Proyecto UBACyT S071, *La promoción de la salud en el ámbito escolar*, dirigido por Ana Lía Kornblit, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Los datos se construyeron a partir de una encuesta aplicada a 97 profesores de diversas disciplinas y directivos en siete escuelas secundarias públicas (Kornblit, Mendes Diz y Di Leo, 2005).
2. Se emplea la itálica para citar los términos nativos utilizados por los sujetos entrevistados.
3. Aquí encontré algunas afinidades con los análisis de Duschatzky y Corea (2002), Kessler (2002) y Noel (2009), tomando de este último el nombre de la primera posición discursiva.
4. Si bien no lo desarrollo aquí porque excede los objetivos del artículo, en mi tesis doctoral identifiqué la presencia de un tercer tipo de CSE —*ético-subjetivante*—, que se manifiesta en ambas escuelas de manera fragmentaria y subordinada con respecto a los otros dos tipos, pero que adquiere una gran potencialidad para el análisis y formulación de nuevas políticas de subjetividad en instituciones educativas (Di Leo, 2009).

INFORMACIÓN ADICIONAL

BIBLIOGRAFÍA

- Di Leo, P. F., "Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", tesis doctoral, Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2009.
- Duschatzky, S. y Corea, C., *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Esteve Zarazaga, J. M., *El malestar docente*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Gregory, A.; Henry, D. B. & Schoeny, M. E., "School Climate and Implementation of a Preventive Intervention", *Am J Community Psychol* 40, 2007.
- Kessler, G., *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002.
- Kornblit, A. L. (coord.), *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires, Biblos, 2008.
- Kornblit, A. L.; Mendes Diz, A. M. y Di Leo, P. F., "El estrés laboral en docentes de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires", ponencia en el VII Congreso Nacional de Estudio del Trabajo, ASET, 2005.
- Martínez, D.; Valles, I. y Kohén, J., *Salud y Trabajo Docente. Tramas del malestar en la escuela*, Buenos Aires, Kapelusz, 1997.

Martuccelli, D., *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires, Losada, 2007.

Noel, G., *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*, Buenos Aires, UNSAM, 2009.

OIT, "Workplace violence in service sectors with implications for the education sector: Issues, solutions and resources", 2003. Disponible en: <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/wp208.pdf> [Consultado el 9 de abril de 2010].

Onetto, F., *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*, Buenos Aires, Noveduc, 2004.

Tenti Fanfani, E., *Sociología de la Educación*, Bernal, UNQui, 2004.

Weber, M., *Economía y sociedad*, México, FCE, 1997.

Pablo Francisco Di Leo es doctor en Ciencias Sociales (UBA). Magister en Políticas Sociales. Licenciado en Sociología (UBA). Jefe de Trabajos Prácticos en la Carrera de Sociología (UBA). Investigador asistente del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, UBA), desarrollando diversas actividades de investigación e intervención en los campos de las juventudes y la promoción de la salud en instituciones educativas. C.e.: pfdileo@gmail.com