

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Docencia, Educación y Escuela “en riesgo”. Un estudio en docentes de Nivel Medio de Mendoza

Jimena Aguirre; Miriam Aparicio;
Roxana Marsollier¹

¹ Universidad Nacional de Cuyo Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). aguirrejimena@yahoo.com.ar, rgmarsollier@conicet.gov.ar, maparici@satlink.com

1. Introducción

La profesión docente ha sufrido cambios a lo largo del tiempo y, en especial, en lo que se refiere a la función del maestro o profesor dentro de la sociedad. El docente actual está envuelto en una realidad que le demanda respuestas rápidas y efectivas, cambios y mejoras, el desempeño de multifunciones (enseñar, contener, planificar, coordinar, mediar conflictos,...) y, al fin, la inmersión en un estilo de vida que suele volverse vertiginoso.

Asimismo, surgen nuevas *situaciones de riesgo* –circunstancias producidas por la cultura contemporánea–, la sobrecarga laboral, además de requerimientos tales como la profesionalización, capacitación y perfeccionamiento constituyen parte de las exigencias más importantes a las que el docente debe enfrentar. A ello se suman, condiciones laborales vinculadas estrictamente con lo pedagógico, principalmente en el Nivel Medio, tales como: la indisciplina, la falta de respeto, la violencia y la falta de interés en el estudio por parte de los alumnos. De hecho, la violencia escolar es, según especialistas y organismos dedicados a la salud pública

², una de las principales razones de licencias psiquiátricas en la docencia. Así, se sostiene que, aunque no puede tenerse la certeza absoluta de que las licencias psiquiátricas que piden los docentes se relacionen con problemas en el aula, es real que, en los últimos años ha aumentado el número de casos explícitos de violencia escolar... Los alumnos ejercen violencia entre ellos y hacia el docente y éste trabaja, generalmente, en contextos adversos que favorecen la aparición del desgaste profesional.

El desgaste emerge como consecuencia de una multiplicidad compleja de causas, que necesitamos definir o profundizar por la preocupación que despierta en docentes, autoridades y padres y por la repercusión que tiene en la institución educativa y en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así, destacamos que esta preocupación se asocia a lo planteado en el Informe Metas Educativas 2021, en el que se menciona la importancia del abordaje de la condición docente –en sus tres aspectos: condiciones de trabajo, formación y capacitación– frente a una escuela que hoy, como hemos dicho, presenta insuficiencia material y de un profesorado preparado, motivado y valorado, que se proyecta inevitablemente en los insatisfactorios logros académicos de los alumnos.

Nos proponemos “mirar” el escenario en el que el docente se desempeña experimentando, con frecuencia, esa sensación de “no poder más” en el trabajo; es decir, ahondar sobre el proceso que por un lado, ofusca la respuesta a las demandas –en relación con el alumno, la institución, la comunidad y el propio desarrollo

² Un informe elaborado por la Obra Social de Empleados Públicos de Mendoza (OSEP, 2007) expone que entre las principales causas del ausentismo aparecen las psiquiátricas, las cuales ocupan el cuarto lugar, haciendo referencia a posibles causas como la violencia escolar, indisciplina de alumnos, conflictos escolares entre otros. Asimismo, numerosos especialistas que hacen investigación educativa (Duschatzky, 2002, 2007), diarios, revistas (impresas y on-line) y programas de radio y televisión muestran la problemática de la violencia, la marginalidad y la pobreza en la escuela como factores de malestar en el docente. Recientemente, se han publicado libros profundizando sobre este flagelo, con el aval del Observatorio Argentino de Violencia Escolar (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) “Miradas interdisciplinarias de la violencia en la escuela” (2006) y “Violencia silenciosa en la escuela” (Castro Santander, 2007).

profesional– y por otro, impacta en el plano de las expectativas y del proyecto profesional.

Atendiendo este encuadre, el estudio tuvo por objeto: a) conocer –a través de referentes empíricos– la incidencia de factores psicosociales en docentes de nivel medio, asociados al desgaste profesional; b) analizar la relación entre aspectos organizacionales y el surgimiento de síntomas característicos de *burnout*; c) observar la relación causal particular entre las habilidades sociales y *burnout* teniendo en cuenta lo sustentado por la literatura y las posibilidades de acción en la línea del fortalecimiento por parte de las instituciones educativas; d) contribuir a la revisión de la teoría –factores de base históricamente asociados al fenómeno– desde una mirada integradora de sujeto y contexto (léase, instituciones educativas; e) transferir los resultados a esferas de decisión que promuevan políticas institucionales para la prevención del desgaste profesional o *burnout* (plano aplicado).

Cabe agregar que, el desarrollo de esta investigación se realizó en el marco de una Tesis Doctoral en Educación, que nace –reiteramos– de la inquietud de parte de algunas instituciones, en nuestro caso educativas que, lejanas a la despersonalización que nos invade, han decidido volcar su mirada sobre el docente, un actor central dentro del encuadre educativo.

2. Aproximaciones teóricas

La vida posmoderna o postradicional: ¿qué consecuencias?

La sociedad de la información y del consumo en la que transitamos, sociedad de redes, sociedad de migraciones, sociedad “mundializada” y compleja, nos está obligando a repensar la educación, la praxis educativa y sus instituciones (Ortega Esteban, 2005). Es decir, la sociedad actual obliga no sólo a filósofos, politólogos, sociólogos, economistas sino que también a educadores a replantear marcos orientadores, “camino a transitar” frente a las transformaciones que ocurren en estos tiempos.

La escuela está inmersa en la “ambigüedad”, plena de signos híbridos, heterogéneos e indefinidos en la política, el arte, la moral, el sexo, la historia... El proceso educativo es mediatizado a través de la cultura –léase, la interpretación del mundo, como el conjunto de modelos compartidos de conocimiento, de conductas y elementos semióticos– que se caracteriza por hallarse situada en el plano de lo grato, permisivo, neutral, “adolescente”, transgresor, *light*. Existe una clara relación entre las respuestas “diluidas” (Bauman, 2004) a las preguntas acerca de quiénes somos, a dónde vamos, qué es lo que hacemos en esta tierra y la confusión o “crisis” educativa.

Prosiguiendo, cabe agregar que, la cultura y los valores son componentes claves para mantener la cohesión social. Hoy convivimos con valores tradicionales “en puja” con los valores postradicionales.

Podemos decir que, la escuela, un emblema moderno, se desjerarquiza en cuanto su quehacer intenta responder a lo relativo, al “aquí y ahora”, “a las necesidades construidas desde el consenso, a valores que representan un lugar, una cultura, pero que de ninguna manera son para siempre... El docente, tal vez, “un

heredero moderno” inserto en un escenario que le reclama, contradictoriamente, velocidad, “*lightcidad*”, “más productos que procesos”, se transforma en una figura cuestionable y cuestionada.

Al trasfondo filosófico posmoderno, se agrega la cotidianeidad social local, en la que hay cada vez más hechos de indiferencia frente a la justicia, de violencia, de corrupción, de inequidad que se proyectan en las aulas y desorientan al docente. El malestar docente (Esteve, 1987) emerge paulatinamente, pues, las aulas representan un choque –para el profesor– con la realidad para la que no fue formado adecuadamente. Refleja la soledad, el aislamiento en la incertidumbre y en la angustia (Hargreaves, 1996) del educador que encuentra en el salón de clases, con mayor frecuencia, alumnos “armados”, intoxicados por drogas, irrespetuosos, desinteresados.

El alumno “tradicional” ya no existe, en su lugar podemos encontrar al alumno más tecnologizado, más individualista, que no cree en causas de ningún tipo. Asimismo, el discurso tradicional tampoco existe... Las verdades tradicionales también han sido reemplazadas por verdades fragmentadas. La escuela y el profesor no han tenido la oportunidad de cambiar. El nuevo discurso y el alumno problematizan al profesor, quien debe –y a veces, no logra– adaptarse a las nuevas exigencias, nuevas realidades y situaciones. Es un fenómeno que sobrepasa las posibilidades de abordaje del docente, ya que no sólo lo involucra a él sino que también concierne a lo organizacional e institucional (familia y sociedad). De allí que las propuestas curriculares “mágicas” que desconozcan la importancia de otros actores fuera del ámbito educativo, están destinadas al fracaso, ya que gran parte del estrés o desgaste profesional docente se origina en estos planteamientos.

Así, “el profesor tradicional ya no existe. Como respuesta al tipo de alumno que ahora encuentra en su salón de clases, y viéndose imposibilitado para mantener un compromiso educacional con firmeza, el educador ha reducido su papel y función a autoconcebirse como un mero profesor –aquél que enseña por horas– que se preocupa sólo por impartir el contenido al que le obliga su materia, concibiendo su función como docente al ejercicio de lo estrictamente didáctico. Debido a su frustración, a este profesor no le importan más las problemáticas inherentes al alumno y su contexto.... Se percibe, muchas veces, como incapaz de incidir en algún cambio significativo para él y los alumnos”. (Esteve en Torres Herrera, M. & Gutiérrez Leyton, A. E, 2004: 111).

Por lo expuesto, sin duda, encontramos a un docente no sólo frente a una “crisis educativa” sino que además frente a una “crisis” de toda una concepción del mundo y de la vida.

Estrés. Orígenes del estrés docente

Recordamos que el estrés es la reacción no específica del organismo a cualquier exigencia (Selye, 1950). Cuando hablamos de estrés podemos aludir a un estrés “bueno” –el que sostiene el organismo en las actividades necesarias para la vida– y un estrés “malo” –el que implica el exceso pernicioso de estrés–.

De este modo, síntomas comunes y generales como el cansancio, pérdida del apetito, baja de peso, astenia pueden asociarse al síndrome de estar enfermo o

estrés. En el caso del profesorado, son cotidianas, y hasta comunes, las faringitis, cefaleas, gastritis, fobias debido a situaciones que pueden llamarse estresantes.

Por otra parte, cabe aclarar que el estrés es diferente para cada persona. Lo que provoca estrés en una, puede ser un factor inocuo para otra. Varios factores explican esto: el estado psicológico y físico; el significado que se le otorga al evento perturbador; una gran variedad de condiciones ambientales (positivas y negativas).

Podemos afirmar que los docentes constituyen un colectivo vulnerable frente al estrés (Gil Monte, 2005 y otros). El estrés laboral docente se presenta como un problema silencioso que aumenta y ante el cual las políticas específicas parecen no tener efectos verdaderamente positivos.

Cuando hablamos de docencia y del estrés docente, nos referimos al estrés que se genera en relación con el trabajo. El estrés laboral sería el desequilibrio percibido entre las demandas profesionales y la capacidad de la persona para llevarlas a cabo (según la Organización Internacional del Trabajo - OIT, 1993). No todos las personas reaccionan de la misma forma: así, por ejemplo, si la exigencia es adecuada a la capacidad, conocimiento y estado de salud de la persona, el estrés tenderá a disminuir y podrá tener signos positivos, estimulantes, que le permiten hacer progresos en el ámbito de trabajo, mayor proyección en el mismo con gratificación personal, espiritual y material. Por el contrario, una inadecuación entre demanda y adaptación generará mayor estrés, en forma crónica e invalidante, con angustia, desesperanza, indefensión y agotamiento.

Dentro del ámbito del estrés laboral se encuentra el síndrome de *burnout*, el que se ha considerado como una enfermedad profesional desde la década de los '70 y está asociado al estrés asistencial. Cabe aclarar que, actualmente aún en muchos países el *burnout* no tiene el reconocimiento como enfermedad profesional (este es el caso de Argentina). Lo expuesto, más aún, se aplica en una organización como la escuela.

Se puede afirmar que hay muchas definiciones de estrés y de *burnout*. De acuerdo a diversos estudios estos conceptos, si bien pueden tener similitudes, no son lo mismo. La diferencia se encuentra en que se puede estar estresado y seguir funcionando, aún cuando sea difícil. En cambio, cuando el *burnout* llega, es necesario hacer cambios radicales en nuestra manera de enfrentar las tensiones. Más adelante desarrollaremos con mayor profundidad la distinción entre ambos.

Conceptualizaciones del desgaste profesional

Consideramos el desgaste profesional o *burnout* como una respuesta a un estrés emocional crónico, cuyos rasgos principales son: agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas a realizar (Maslach & Jackson, 1981). Dicho de otra forma, es un proceso que supone la interacción entre variables afectivas o emocionales (agotamiento emocional y despersonalización), y variables de carácter cognitivo - aptitudinal (falta de realización personal en el trabajo) (Gil Monte & Peiró, 1997; Gil Monte, 2005).

Si nos detenemos en la estructura tripartida (dimensiones) del síndrome, podemos rescatar lo siguiente:

El Cansancio o agotamiento emocional se trata de la situación en la que los trabajadores sienten que ya “no pueden dar más de sí mismos”, están acabados los recursos emocionales propios. Se caracteriza por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, la fatiga, etcétera.

La Despersonalización se entiende como el desarrollo de sentimientos negativos y actitudes de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo. Se manifiesta por un cambio negativo de actitudes (evasión, aislamiento), respuestas hacia los demás con irritabilidad y pérdida de motivación hacia el trabajo.

La baja Realización personal se refiere a la evaluación negativa del profesional, que afecta la habilidad en la realización del trabajo. Se generan respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo, se desarrolla una incompetencia personal (falta de Realización personal).

Maslach plantea que una de las primeras claves del síndrome es el incremento del cansancio emocional. Luego, advierte cómo la despersonalización, es decir, la aparición de sentimientos y actitudes negativas y cínicas del sujeto con *burnout* lleva a los profesionales a considerar que esas personas a las que atiende son algo o bastante merecedoras de sus problemas.

Cabe destacar que, las tres dimensiones³ del síndrome de *burnout* –agotamiento emocional, despersonalización y realización personal– han sido reconocidas como características del fenómeno. No obstante, lo que menos acuerdo suscita es el momento de aparición de cada una de ellas (Golembiewski & Munzenrider, 1988; Leiter & Maslach, 1988; Pines, 1993; Gil Monte & Peiró 1997; Moreno Jiménez, Bustos, Matallana & Miralles, 1997; Gil Monte, 2005; entre otros). La problemática del desgaste laboral despierta preocupación en una gran cantidad de países, ello lo demuestra el creciente número de investigaciones estudios en los últimos años (Pérez Jáuregui, 2005; Rabasa, 2007; Azeem & Nazir, 2008; Langballe, Falkum, Innstrand & Aasland, 2006; Rabasa, 2007; Kim & Ji, 2008, por citar algunos trabajos).

Procesos de prevención en el campo de la docencia

Según los especialistas, una persona está bajo estrés cuando ha de hacer frente a demandas conductuales que le resultan difíciles de llevar a cabo o satisfacer. Las características básicas de las situaciones de estrés son: 1) exigencias excepcionales del organismo; 2) falta de información, al menos momentánea, para satisfacerlas; 3) activación fisiológica que permita: recoger mejor la información, procesarla e interpretarla y estar preparado para emitir una respuesta adecuada.

Lo característico de las situaciones de estrés es el desequilibrio entre las demandas del organismo y los recursos del sujeto.

Algunos factores más recurrentes a la hora de analizar el estrés docente son: los factores psicosociales (las expectativas, el conflicto de rol, la ambigüedad de rol, el afrontamiento, la resiliencia, entre otros); los factores motivacional-laborales (cantidad de horas de trabajo, remuneración, estímulos o premios, tiempos de descanso,

³ En los inicios se utilizó el término *burnout* para significar muy diferentes cosas. No obstante, aún en la actualidad se subrayan las tres dimensiones señaladas por Maslach (Maslach & Jackson, 1981) en el corazón del síndrome.

compromiso laboral o *engagement*, movilidad laboral, etcétera), además, de los factores de base (edad, sexo, estado civil) (Gil Monte & Peiró, 1997; Gil Monte, 2005).

Por otra parte, María del Carmen Sánchez (en Rabasa, 2007), habla de factores de riesgo para el surgimiento del estrés laboral docente: la sobrecarga laboral; un número superior de 25/30 alumnos, los alumnos con bajo nivel de motivación, el clima de convivencia en las instituciones educativas, el aumento de responsabilidades del docente delegadas por la familia, la ausencia de reconocimiento social, las nuevas tecnologías.

Se han descrito factores estresantes laborales exteriores al sujeto, Esteban Ríos (2001) plantea, también, la presencia de características *personales* que favorecen el desarrollo del estrés. El autor habla de aquellas personas más competitivas, con personalidades dinámicas y muy activas. También lo extiende a las personalidades agresivas y hostiles y aquellas personas que presentan una facilidad o tendencia al logro.

Frente al desgaste profesional y factores coadyuvantes a este fenómeno aparecen diferentes abordajes en torno a la prevención. Por una parte, podemos mencionar procesos preventivos que enfatizan lo organizacional (Gil Monte, 2005) y consideran el *burnout* como accidente de trabajo. Por otra parte, encontramos abordajes que remarcan el aspecto psicosocial relacionado estrechamente con el plano comunitario y político, lo que permite avanzar sobre el concepto de calidad de vida (Tonon, 2004).

La calidad de vida plantea una realidad social y política que remite al respeto de los derechos humanos. Desde esta perspectiva el estudio sobre el síndrome del *burnout*, genera nuevas preocupaciones en el ámbito institucional, organizacional, estatal, legal, económico y social, que involucra a las políticas de Estado, al interés público, al mercado de trabajo y al ejercicio profesional.

La realidad de nuestro país, demuestra que por descuido, omisión u otras causas, no están definidas las líneas de acción eficientes, seguras y sustentables que garanticen el bienestar general de los profesionales para que su desempeño sea estable, satisfactorio y saludable en un ambiente de trabajo donde predominen las relaciones armónicas entre el profesional y su entorno. Los estudios al respecto, detectan factores y condicionantes que devienen del macrocontexto, tales como: la insuficiencia en los recursos para la asistencia exigida; el cambio permanente en las decisiones para el área laboral, la inseguridad e inestabilidad en las condiciones laborales, la reducción de los derechos del profesional.

Cabe decir, el *burnout* se constituye en un problema social con efectos epidemiológicos y, teniendo en cuenta que se relaciona directamente con la calidad de vida del profesional (afecta a sus expectativas, valores), adquieren importancia las estrategias (habilidades sociales) para enfrentar la aparición del síndrome, pues, quien se afecta por el desgaste no es sólo el docente sino que también una institución y una comunidad educativa

3. Metodología

La muestra se constituyó por docentes de una escuela urbana de Nivel Medio⁴ del Gran Mendoza (N= 44); observamos un 86% de los entrevistados de sexo

⁴ Se trabajó –además– con una muestra de docentes universitarios (N=92) pertenecientes a las carreras de Ciencias de la Educación, Lengua y Literatura y Lengua y Literaturas Francesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) a efectos de analizar posibles

femenino, un 45% comprendido en el rango de edad de 40 a 49 años, un 59% casado, un 41% sin hijos y un 77% estrato social subjetivo medio.

Se utilizó un diseño metodológico que integra técnicas cuantitativas –cuestionario y tests específicos: *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach & Jackson (1981) y el *Burnout Measure* (BM) de Pines & Aronson (1988) y cualitativas (análisis lexicométrico y asociación de ideas).

Desde la perspectiva cuantitativa se abarcó un análisis univariado, bivariado y multivariado de los datos –sólo se exponen los análisis univariado y bivariado– mientras que, desde el punto de vista cualitativo, desarrollamos el análisis lexicométrico y la asociación de ideas a aspectos centrales vinculados al desgaste.

Aclaremos, someramente, consideraciones acerca de las técnicas cualitativas. En cuanto al *método lexicométrico*⁵ podemos definirlo como el conjunto de herramientas que trata cuantitativamente una información que originalmente es cualitativa: respuestas léxicas, vocabulario, respuestas abiertas, textos (de suyo, todo aquello que es atravesado por el lenguaje cualitativo). Mantiene el dato estadístico (frecuencia de aparición de la respuesta) pero no opera transformaciones sobre la naturaleza de la información. Supone la recuperación de las palabras de un texto y, a través del análisis frecuencial, permite observar un conjunto de regularidades que develan estructuras más o menos colectivas, comunes o marcos compartidos por los sujetos (Aparicio, 2006). Cabe agregar que, la estrategia para analizar los datos es el proceso de codificación teórica del análisis de datos, con la finalidad última de recrear teorías a partir de ellos (Glaser & Strauss, 1967). En este último caso, lo “dicho” por los docentes se codifica de forma que sea posible definir las situaciones, las actitudes, los sentimientos, las percepciones y las acciones a los que se refiere el entrevistado en su texto y que se vinculan tanto que permite reagruparlas en conceptos referidos al mismo fenómeno. Categoría es entendida aquí, entonces, como el elemento conceptual y la propiedad como un elemento o aspecto conceptual de una categoría.

En cuanto a la asociación de ideas, se desarrolló en los siguientes momentos: a) primero, se pidió a los docentes que asociaran cinco palabras a “logro”, “docencia” y “trabajo”; b) luego, se recuperaron las respuestas de los docentes tal cual fueron expresadas y en su totalidad⁶; c) por último, se elaboró un “diccionario” con las palabras dichas y se establecieron subcategorías –categorías más amplias o englobantes– lo que permitió captar mejor las diferencias de valoración y de autopercepción de los docentes de ambos niveles.

4. Resultados

Faz cuantitativa

distinciones en relación a los contextos laborales. En esta comunicación sólo nos remitimos a los resultados en torno a los profesores secundarios.

⁵ Se usó el software cualitativo *Nudist Vivo 2.0*, a través del cual se procura capturar los sentidos y significación que los docentes atribuyen a las percepciones acerca de “Metas en el Trabajo”, “Mayor logro”, “Mayor frustración” y “Factores asociados al desgaste”. Se trata de este modo de profundizar en nodos a la luz de las teorías y de develar las “razones” que subyacen en las acciones y percepciones acerca del trabajo docente.

⁶ A modo de ejemplo, para la categoría “logro” se obtuvieron 162 respuestas, para la categoría “docencia” 151 respuestas y para la categoría “trabajo” 146 respuestas.

Los docentes secundarios manifiestan desgaste profesional o *burnout*. Es decir, de acuerdo al MBI hallamos un alto Cansancio emocional (50%), una alta Despersonalización (59%) y una baja Realización personal (43%) mientras que en lo concerniente al BM el 55% de los docentes de Nivel Medio está en riesgo o padece el síndrome y sólo el 45% no presenta *burnout*.

En cuanto a los factores que se asocian al fenómeno, sólo aparecen relaciones estadísticamente significativas en variables laboral-motivacionales: a) Entre el *burnout* –subescala de Realización personal– y Cambio de trabajo ($p=0,013$); es decir, los docentes secundarios con baja realización personal piensan en el cambio de trabajo como una alternativa; b) Entre el *burnout* – subescala de Realización personal– y Situación laboral en dos años más ($p=0.047$); es decir los docentes secundarios con baja realización personal perciben que la situación laboral en dos años más va a ser igual o peor.

Cabe destacar que, aunque en esta oportunidad no se explore, en el análisis multivariado las expectativas y habilidades sociales juegan el principal rol a la hora de explicar la aparición del cansancio emocional y del síndrome en los docentes participantes.

Faz cualitativa

Análisis lexicométrico

Se develan percepciones de lo “expresado” por los docentes –utilizando el programa cualitativo Nudis Vivo 2.0– en relación a nodos construidos a la luz de la teoría. Tomamos los nodos: “Metas en el Trabajo” (Anexo 1), “Mayor preocupación en el Trabajo”, “Mayor logro”, “Mayor frustración” y “Factores asociados al desgaste”. A partir de los nodos se generan interpretaciones de acuerdo a lo encontrado por categorías de análisis y a su vez por subcategorías (Figura 1).

A continuación presentamos interpretaciones vinculadas a los nodos citados anteriormente:

4.2.1.1. Metas en el Trabajo

Los docentes secundarios buscan la *autorrealización*. Expresan frases como “quiero seguir superándome”, “busco el crecimiento personal”, “desarrollo personal”. En segundo plano aparecen las metas académicas y económicas. Todo ello está vinculado, por un lado, a la *identidad* docente por cuanto, históricamente, los docentes han priorizado la autorrealización frente a metas económicas, de prestigio o poder; en otros términos, han priorizado el modelo de la educación como “consumo” y no como una “inversión”. Por otro, está ligado a las condiciones existenciales del grupo de docentes secundarios. En el primer nivel encontramos las condiciones académicas (indisciplina, problemas de aprendizaje, etcétera), sociales (particularmente, la demanda social de contención) y económicas (problemas salariales) no facilitan la autorrealización. Todo esto deriva en *burnout* entre los docentes secundarios (evidenciado, en especial, por la subescala de *burnout* de Realización personal en la faz cuantitativa).

Resulta aquí interesante remarcar que los resultados fueron consistentes con los alcanzados en el plano cuantitativo (descriptivo y explicativo), en el que se observó en niveles significativos un mayor inconformismo, menor movilidad vertical, esto es, menores fuentes de realización y/o de satisfacción entre los docentes del nivel

secundario. Todo ello es congruente con la presencia del síndrome de *burnout*.

4.2.1.2. Mayor preocupación en el Trabajo

Predomina la preocupación acerca de la situación laboral y económica seguida por la académica. Los docentes secundarios ponen a los problemas pedagógico-institucionales como eje de la preocupación para alcanzar las metas. Es decir, la “mirada” del docente se encuentra cercana a los problemas de aprendizaje, la indisciplina, la desmotivación, las carencias materiales y sociales de la escuela y del alumno.

4.2.1.3. Mayor logro

Dominan los Logros Personales y familiares, seguidos por los Logros Académicos-institucionales y, finalmente, los logros Laborales. Se espera del alumno otros frutos como el cambio de actitudes, transformación, progreso académico, mientras que en el Nivel Medio las cifras muestran cada vez mayores tasas de fracaso y de problemas en los aprendizajes, más allá de la problemática social. No deja de ser interesante aquí que los Logros laborales aparecen en el último lugar. Los resultados constituyen en nuestra opinión, un llamado de atención: las instituciones educativas están lejos de ser el lugar de la realización.

Las expectativas aparecen nucleando la problemática. En el Nivel Medio la cristalización de expectativas se vuelve menos factible y el desgaste aparece

4.2.1.4. Factores asociados al desgaste

Los docentes secundarios sustentan que la fuente principal de *malestar* se halla en los aspectos Pedagógicos-Institucionales, siguiéndoles los Problemas sociales del país, económicos y laborales. Con menor importancia sigue la Política Educativa y, posteriormente, surgen los Problemas relacionados a las Relaciones Humanas. Una vez más el desgaste se asocia al plano micro-institucional prioritariamente.

Asociación de ideas a aspectos centrales

Lo expresado por los docentes a la luz del abordaje cualitativo entraña una importante congruencia con lo hallado en el plano cuantitativo. A continuación, algunas consideraciones con respecto a lo aparecido en relación a las categorías “logro”, “docencia” y “trabajo” antes citadas en la metodología.

Categoría “logro”

En relación a la categoría “logro” los docentes de Nivel Medio colocan como eje del logro “el alcance de las expectativas, la satisfacción, la paz, la plenitud, la realización”. Esto es consistente con el problema hallado –pues, de acuerdo a lo expresado por los mismos profesores– lo laboral no es fuente de logro sino, más bien, de insatisfacción y desgaste (asociado a la indisciplina, el fracaso escolar, la rutina, la falta de estudio de los alumnos).

Categoría “docencia”

En cuanto a la categoría “docencia”, los docentes secundarios asocian palabras como: “amor”, “adolescente”, “alumno”, “entrega”, “vocación”, “compromiso”, “responsabilidad”, “respeto”. Todos ellos, conceptos con una fuerte carga socio-afectiva que implican rasgos típicos de profesionales que brindan una orientación o una ayuda a otro y descritos en la literatura de *burnout*. Cabe agregar que, por otro lado, los docentes también dicen que docencia es “agotamiento”, “frustración”, “presión”, “desgaste”, lo que refleja de manera más clara el cansancio emocional del nivel medio.

4.2.2.3. Categoría “trabajo”

En cuanto a la categoría “trabajo”, los docentes secundarios asocian palabras como “amor”, “dignidad”, “adolescente”, “responsabilidad”, “compromiso”, “entrega”, “valores”. Las asociaciones son complementarias a las analizadas para las categorías “logro” y “docencia”.

5. A modo de conclusión

Observamos docentes de Nivel Medio con una baja realización personal, con expectativas no concretizadas, fatigados, desilusionados y cada vez más distantes, Un docente secundario cuyo logro se asocia al alumno y a su rendimiento; “logro” que se vuelve más difícil por la indisciplina, la desidia, el desinterés, la falta de apoyo...Lo dicho, puede analizarse por la faz cualitativa y cuantitativa del estudio; por una parte, lo laboral no es fuente de logro (análisis lexicométrico y asociación de ideas) sino, más bien, de insatisfacción y desgaste –asociado a la indisciplina, rutina, fracaso escolar, falta de estudio de los alumnos–, y por otra parte, los docentes secundarios manifiestan *burnout* (análisis univariado).

Además, en lo que respecta a los factores motivacionales expresados por los docentes secundarios hallamos mencionados conceptos como “dedicación”, “esfuerzo”, esperanza” y fundamentalmente, “vocación”. Todos ellos, rasgos típicos de profesionales que brindan una orientación o una ayuda a otro y descritos en la literatura de *burnout*. Por fin, la vocación es un “llamado” –en este caso– para realizarse en la docencia; la docencia implica amor y compromiso en la tarea de

enseñar, por lo que el “desgaste” sobreviene cuando en esa tarea no se logra que el alumno aprenda, encarne valores, sea responsable, respete...

En síntesis, lo socioafectivo es nuclear para el surgimiento del desgaste laboral docente. Son las expectativas, los valores y las habilidades sociales que se retroalimentan en la institución y en la comunidad educativa las que necesitan resguardarse, renovarse, recrearse y fortalecerse.

Bibliografía

- APARICIO, M. *Trayectorias universitarias causas de la demora. Un análisis aplicando metodologías cualitativas*. Zeta. Mendoza. 2006.
- AZEEM, S. & NAZIR, N. A Study of Job Burnout among University Teachers. *Psychology & Developing Societies* 20, 51-64, 2008.
- BAUMAN Z. *La sociedad sitiada*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. 2004.
- DUSCHATZKI, S. & COREA, C. Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Buenos Aires: 2002.
- DUSCHATZKI, S. *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós. Buenos Aires. 2007.
- ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. Nancea. Madrid. 1987.
- ETKIN, J., SCHVARSTEIN, L. *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós. Buenos Aires. 1992.
- LANGBALLE, E., FALKUM, E., INNSTRAND, S. & AASLAND O. The Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey in Representative Samples of Eight Different Occupational Groups. *Journal of Career Assessment*, 14, 2006. pp.370-384.
- FERNÁNDEZ, L. *Instituciones Educativas*. Paidós. Buenos Aires.1998.
- FREUDENBERGER, H. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 1974. pp.159-165.
- FREUDENBERGER, H. J. The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 12, 1975. pp.73-82..
- GIL MONTE, P. *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Pirámide. Madrid. 2005.
- GIL MONTE, P. & PEIRÓ, J. M. *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid. Síntesis. 1997.
- GILMARTIN, M.A. Ambientes escolares. En J.I. Aragonés y M. Américo.(Comps.) *Psicología ambiental*. Pirámide. Madrid. 1998.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company
- GOLEMBIEWSKI, R.T., MUZENRIDER, R.F. & CARTER, D. (1983) Phases of progressive burnout and their work site covariants: critical issues in Odresearch and proxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19 (4), 461-481.

- GUMP, P.V. School and classroom environments. En D. Stokols y I. Altman.(Eds.) *Handbook of environmental psychology*. Wiley. Nueva York.: 1987.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid. Morata. 1996.
- KIM, H & JI, J. Factor Structure and Longitudinal Invariance of the Maslach Burnout Inventory. *Research on Social Work Practice*, 20, 2008. pp.1-15.
- LEITER, M. & MASLACH, C. The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 4, 1988. pp.297-308.
- MASLACH, C. & JACKSON, S. The measurement of experienced Burnout". *Journal of Occupational Behaviour*. 2, 1981. pp.99-113.
- MASLACH, C., LEITER, M. & SCHAUFELI, W. Job burnout. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 2001. pp.397-422.
- MONTERO, L. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens. Santa Fe. 2001.
- Organización Internacional del Trabajo, *El trabajo en el mundo*, cap. 5, Ginebra, OIT, 1993.
- ORTEGA ESTEBAN, J. Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de educación* núm.336. 2005. pp. 111-127
- PINES, A. M. & ARONSON, E. *Carreer burnout: causes and cures*. Free Press. Nueva York.: 1988.
- RABASA, B. *El profesor quemado. El síndrome de burnout*. Rie. Madrid. 2007.
- SCHAUFELI, W.; MASLACH, C. & TADEUSZ, M. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Hemisphere Press. New Cork. 1993.
- MORENO JIMÉNEZ, B.; BUSTOS, R.; MATAALLANA, A. & MIRALLES, T. La evaluación del *burnout*. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones*, 13, 1997. pp.185-207.
- RIOS, E. Burnout: el peligro de vivir al borde del colapso. Bs. As. Argentina. *Diario La Nación. Suplemento Ciencia / Salud*. Pág. 1 Diciembre 2001.
- SELYE, H. Stress. Act. Med. Publisher inc,1950. pp.25-30.
- TONON G. *Calidad de vida y desgaste profesional*. Espacio. Buenos Aires. 2004.
- TORRES HERRERA, M. & GUTIÉRREZ LEYTON, A. (comp.) *Tradición y valores en la posmodernidad. Los nuevos retos de la educación*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Méjico. 2004.

Anexo 1

NVivo revision 2.0.161

Project: Desgaste Profesional

User: Administrator **Date:** 09/10/2007 - 10:58:31

NODE CODING REPORT

Node: H- Metas en cuanto al trabajo
Created: 16/08/2007 - 21:08:54
Modified: 09/10/2007 - 10:42:44
Description: Designa lo expresado por el entrevistado sobre sus metas laborales, corresponde a las respuestas dadas a esa pregunta del instrumento cualitativo.

Documents in Set: Escuela Media

Document 1 of 44 ENCU VZ 1
Passage 1 of 1 Section 0, Para 19, 18 chars.

19: Seguir superándome

Document 2 of 44 ENCU VZ 10
Passage 1 of 1 Section 0, Para 19, 7 chars.

19: Enseñar

Document 3 of 44 ENCU VZ 11
Passage 1 of 1 Section 0, Para 19, 21 chars.

19: Hacer carrera docente

Document 4 of 44 ENCU VZ 12
Passage 1 of 1 Section 0, Para 19, 20 chars.

19: Seguir en la carrera

Document 5 of 44 ENCU VZ 13
Passage 1 of 1 Section 0, Para 19, 32 chars.

19: Mayor conocimiento en los chicos

Figura 1

