



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA POLÍTICA EDUCATIVA

TÍTULO
EXPERIENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL QUEHACER DOCENTE EN EL
COLEGIO DE BACHILLERES: UN ANÁLISIS DE POLÍTICA EN LA EDUCACIÓN

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A

LUZ MARÍA LEDESMA REYES

ASESORA: DRA. GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2024

**DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. LAURA MAGAÑA PASTRANA
Secretario	DRA. MARIA GUADALUPE OLIVIER TELLEZ
Vocal	DRA. MARIA DE GUADALUPE GOMEZ MALAGON
Suplente 1	DR. SAUL VELASCO CRUZ
Suplente 2	DRA. ITZEL HERNANDEZ LARA

el jueves 07 de noviembre de 2024 a las 4:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Cadena Original:
[1279]2024-10-14 13:27:33[092]2209207032[LEDESMA REYES LUZ MARÍA[D]MAESTRÍA EN DESARROLLO
EDUCATIVO[3]F3[3]EXPERIENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL QUEHACER DOCENTE EN EL COLEGIO DE BACHILLERES. UN ANÁLISIS
DE POLÍTICA EN LA EDUCACIÓN[DR]LARA MAGAÑA PASTRANA[DR]MARIA GUADALUPE OLIVER TELMEZ LARA[DR]MARIA DE
GUADALUPE GOMEZ MALAGON[DR]JAUL VELASCO CRUZ[DR]ITZEL HERNANDEZ LARA[2024-11-07]6:00[1313]0[0]6p6SuUw7H[
Firma Electrónica:
FxmH5S2JJ2v4=+2uVpYHlmv9HF3TXXhaRjaSIU94GZ7Mf8tnDwvgf62MHE7GrCfK7SPjnl9mRDLmTEldvNvg+/m34VdynQyAv
D+Eqg2MTSdQIRy9JpkskArFPjSD/HM7ayDRPKjGGeKbNkI7Re-LSlM2tmanPQ43bjqYw+CG/HqCwEYpPgh3Nq86Kbn7E4KL0Z2
2Lh5Z24QoAlRy2b0HfV9DM7H4rLU86ZfYU6G3XGELWXSIXN4z48Ank0HwHwVdYUyQ6kf7PDDdXxLA+Yuh0D0xzU+En
OmmlvP7PIC3JzVwSYnVL3C6u6rBSH5U70/v7ajvfe4K7K9Y9vHwVlPZt01LOFUQ2WCDP00dmxqL4d4ktwzCZUS3sZpJ
ldrlfe62GT2VfWfVh0CtEbncq3X0rZGvOST18HXqCQxALaX5b7V9q4ui+PwG0Q0WmPfsN50edL7H03eumMbnI9T1XtRyx0Z1
s+HpdOJISG7HqAS2dTvz8CndJDxC9RlUuzSfYfC05y868v4epnz4xqGkYRtAou33KZklf0eclLc5k4xrEpuJNPFYJ4seLUtBdG8wB7t
gvpW0Q0C8sq03sMXCbWzI6sM9MVp6fGEXG5XWYA6YS=

Fecha Sello:
2024-10-14 13:27:34



2024
Felipe Carrillo
PUERTO
GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE ECONOMÍA
DEL QUINCE



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 174 y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

RESOLUCIÓN DE LA COMISIÓN DE ASESORIA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En la Ciudad de México, a los 14 días del mes de noviembre de 2024, se reunió la Comisión de Asesoría de la Secretaría de Educación Pública, integrada por los señores:

Nombre	Cargo
DR. MANUEL GARCÍA	Presidente
DR. MANUEL GARCÍA	Vicepresidente
DR. MANUEL GARCÍA	Secretario
DR. MANUEL GARCÍA	Prosecretario
DR. MANUEL GARCÍA	Asesor
DR. MANUEL GARCÍA	Asesor

El día 14 de noviembre de 2024, se celebró la sesión ordinaria de la Comisión de Asesoría de la Secretaría de Educación Pública, en la que se trató y aprobó lo siguiente:

Se aprobó el orden del día de la sesión ordinaria de la Comisión de Asesoría de la Secretaría de Educación Pública, que se celebró el día 14 de noviembre de 2024.



Profesoras Guadalupe Olivier Téllez, María Guadalupe Gómez Malagón, Itzel Hernández Lara,
Laura Magaña Pastrana y profesor Saúl Velasco Cruz.

Quiero expresar mi agradecimiento por su tiempo y esfuerzo en la revisión de esta tesis. A pesar de los desafíos encontrados durante el proceso de investigación, sus observaciones y comentarios han sido un componente importante en la finalización de este trabajo.

Valoro la atención y dedicación con los que han abordado esta tarea, y les agradezco por su contribución a mi desarrollo académico.

Agradezco a mi familia cuyo apoyo incondicional ha sido esencial en la realización de esta tesis. Gracias por su amor, comprensión y paciencia a lo largo de este viaje académico y por creer siempre en mí. En especial a mis sobrinos y sobrinas, pues son parte de mi inspiración.

A mis amigas y amigos, Alma, Bruno, Naye, Ceci, Isa, Sofy y Pam, que se han convertido en importante red de apoyo, quienes me han acompañado y que no me han permitido desistir, que creen en mi incluso más que yo.

Un agradecimiento especial a Rebe y Yas, por estar siempre a mi lado, por escucharme en los momentos de frustración y por celebrar conmigo cada pequeño logro. Su amistad y apoyo han sido fundamentales en esta etapa de mi vida.

Este logro no habría sido posible sin el respaldo y cariño de todos ustedes.



Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todos los profesores y profesoras que, con su vocación y dedicación, han dejado una huella imborrable en mi formación académica, profesional y personal, entre ellos a las profesoras Maribel, Tania, Maru e Itzel.

Agradezco especialmente a aquellos docentes cuyos conocimientos, entusiasmo y compromiso han sido una fuente constante de inspiración. Su pasión por la enseñanza y su dedicación a la formación de sus estudiantes son ejemplos de la importancia y el impacto de la labor docente.

Deseo que este trabajo sea un pequeño reconocimiento a la labor incansable de todos los docentes que, día a día, se esfuerzan por educar y formar a las nuevas generaciones. Que sirva para reivindicar la nobleza y el valor de la profesión docente, tan esencial para el desarrollo de nuestra sociedad.

Gracias por ser guías, mentores y modelos a seguir. Este logro es también un reflejo de su esfuerzo y dedicación.

Resumen

El trabajo se centra en analizar la labor docente en el Colegio de Bachilleres, con un énfasis en las complejidades emocionales y laborales que enfrentan los profesores, especialmente en un contexto de reformas educativas y condiciones laborales que están en constante cambio. La investigación parte de la idea de que las emociones que experimentan los docentes juegan un papel clave no solo en su rendimiento profesional, sino también en la calidad de la educación que ofrecen a sus estudiantes.

Un aspecto central del estudio es el enfoque metodológico mixto que combina encuestas y entrevistas para obtener una visión integral de la experiencia docente. Este enfoque abarca los aspectos cuantitativos y cualitativos del trabajo docente. A través de esta metodología, se logran captar las percepciones de los docentes sobre su trabajo, la interacción con sus colegas, directivos y estudiantes, así como su capacidad de adaptación a las demandas institucionales.

Uno de los puntos destacados del estudio es que las emociones de los docentes están estrechamente vinculadas con la carga laboral que enfrentan y las expectativas que imponen las reformas educativas. Estas reformas suelen enfocarse en mejorar los índices de aprobación y en elevar el rendimiento académico, pero, con frecuencia, no tienen en cuenta las condiciones reales de trabajo de los docentes ni los recursos disponibles para cumplir con estas expectativas. Esto puede generar en muchos casos una sensación de sobrecarga y desmotivación, lo que afecta tanto su bienestar emocional como la calidad de la enseñanza que imparte.

El estudio subraya la importancia de que las políticas educativas consideren no solo los aspectos técnicos de la enseñanza, sino también las condiciones laborales y emocionales de los docentes. Las políticas actuales tienden a enfocarse exclusivamente

en mejorar los resultados académicos, pero a menudo ignoran el bienestar del profesorado. Este enfoque es problemático, ya que son los docentes quienes implementan las reformas y trabajan directamente con los estudiantes. Si se pasan por alto sus necesidades emocionales y condiciones laborales, es probable que la calidad de la educación se vea afectada, dado que los profesores sobrecargados o que no se sienten valorados difícilmente podrán dar lo mejor de sí en su trabajo.

Para mejorar la calidad de la educación de manera integral, el estudio enfatiza la necesidad de dignificar y reconocer el trabajo docente. Esto implica revisar las exigencias que se les imponen, garantizar que cuenten con los recursos adecuados para realizar su trabajo de manera efectiva, y fomentar un entorno laboral que favorezca la colaboración entre colegas y el apoyo de los directivos. Además, Es esencial que las políticas educativas se diseñen con una consideración clara hacia las emociones de los docentes, ya que estas influyen directamente en su desempeño. Crear un entorno laboral más saludable y comprensivo no solo mejoraría el bienestar del profesorado, sino que también impactaría positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, el trabajo sugiere la necesidad de continuar investigando cómo las emociones de los docentes afectan la enseñanza y el aprendizaje. Esta línea de investigación puede abrir nuevas oportunidades para desarrollar políticas educativas más humanas y efectivas, centradas en las personas que hacen posible la educación.

Tabla de contenido

Introducción	1
 CAPÍTULO 1 La Complejidad del Trabajo Docente: Problematicación y	
Análisis del Estado Actual.....	4
 1.1 Problematicación	4
1.1.1 Comprender la Complejidad del Quehacer Docente	5
1.1.2 Estado de la cuestión	14
1.1.3 Justificación	21
1.1.3.1 Precarización del trabajo docente	21
1.1.3.2 El impacto del trabajo en la salud de los docentes	25
 1.2. Enfoque teórico.....	28
1.2.1 El Quehacer Docente y sus Elementos Sociopolíticos	29
1.2.1.1 Trabajo y Quehacer Docente	29
1.2.1.2 Dimensiones del quehacer docente	31
1.2.1.3 Elementos Sociopolíticos en el Quehacer y trabajo Docente.....	32
1.2.1.4 La Micropolítica de la escuela.....	35
1.2.2 Sociología de las emociones	37
1.2.2.1 Relaciones Estructurales y Emociones	40
1.2.2.2 Emociones e Interacción	42
1.2.2.3 Gestión Emocional	46
 1.3 Metodología y estrategia de investigación	50

1.3.1 Enfoque mixto.....	50
1.3.2 Enfoque cuantitativo	52
1.3.3 Enfoque cualitativo	53
1.3.4 Herramientas metodológicas aplicadas.....	55
1.3.4.1 Encuesta.....	55
1.3.4.2 Entrevista Semiestructurada	59
1.3.5 Selección de la muestra/selección de informantes.....	61
1.3.5.1 Presentación de los sujetos	61

CAPÍTULO 2 Contexto y Antecedentes del Colegio de Bachilleres: Decretos, Leyes y Reformas..... 65

2.1 Antecedentes y contexto..... 65

2.1.1 Reformas educativas.....	65
2.1.2 Reforma educativa/laboral 2013.....	66

2.2 Colegio de Bachilleres..... 68

2.2.1 Marco Legal del Colegio de Bachilleres	71
2.2.1.1 Marco Legal Externo	72
2.2.1.1.1 Leyes externas.....	73
2.2.1.1.2 Decretos y acuerdos	77
2.2.1.2 Marco Legal Interno.....	78
2.2.1.2.1 Estatuto Orgánico del Colegio de Bachilleres.	79

2.2.1.2.2 Manual de Organización.....	80
2.2.1.2.3 Contrato Colectivo de Trabajo.....	81
2.2.1.2.4 Reglamentos.....	81
CAPÍTULO 3 Análisis y Hallazgos	85
3.1 Resultados.....	85
3.1.1 Quehacer docente	87
3.1.1.1 Trabajo frente a grupo	88
3.1.1.2 Relación entre pares, con jefes directos y directivos	96
3.1.2 Trabajo docente	114
3.1.2.1 Tiempo que se invierte en la labor docente	115
3.1.2.2 Exigencia por parte de las autoridades	119
3.1.2.2 Elementos administrativos	125
3.1.3 Otros niveles de trabajo	148
3.1.3.1 Trabajo extraordinario	149
3.1.3.2 Trabajo distinto a la institución.....	153
3.1.4 Interacciones, estructura y conflictos	156
Interacciones, Estructura y Conflictos.....	156
Violencia en el Plantel.....	158
Reconocimiento y Dignidad	160
Conclusiones	163

Referencias..... 168

Anexos 179

Introducción

La labor docente en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México se encuentra en el cruce de múltiples complejidades que abarcan desde la enseñanza en el aula hasta las condiciones laborales y las emociones de los profesores.

Esta investigación aborda precisamente esta complejidad, explorando cómo las reformas educativas y la influencia política inciden en el quehacer docente, generando desafíos tanto emocionales como laborales. La comprensión de estas complejidades es fundamental para promover un entorno educativo saludable y equitativo, que no sólo beneficie a los docentes, sino también a los estudiantes y a la comunidad educativa en general.

La complejidad de la labor docente ha aumentado considerablemente en los últimos años debido a diversos factores sociopolíticos, económicos y culturales que afectan el quehacer diario de los docentes.

La necesidad de estudiar y comprender la problemática del trabajo docente surge de la importancia de conocer los desafíos emocionales y laborales que enfrentan los maestros, los cuales pueden afectar su bienestar y la calidad de la educación que brindan.

La investigación tiene como objetivo conocer la manera en que inciden las condiciones laborales en las emociones de los profesores del Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México. El trabajo de campo se llevó a cabo de septiembre de 2022 a noviembre de 2023, y la investigación se basa en la necesidad de conocer las emociones que se gestan en la dinámica sociopolítica del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México. Los supuestos de partida incluyen la ausencia de políticas educativas que atiendan factores emocionales y sus implicaciones en el trabajo.

La presente tesis se estructura en 3 capítulos que exploran desde el contexto y antecedentes del Colegio de Bachilleres, pasando por la complejidad del trabajo docente, hasta llegar a un análisis detallado de los hallazgos obtenidos a través de metodologías cualitativas y cuantitativas.

En el Capítulo 1 se presenta el planteamiento del problema de esta investigación y se analiza el estado actual del trabajo docente, destacando la importancia de comprender las variables e interrelaciones que inciden en el fenómeno investigado. Se hace énfasis en la distinción entre la práctica y el quehacer docentes, subrayando la carga de trabajo excesiva y los problemas de justicia laboral que enfrentan los docentes.

Se desarrolla también el apartado teórico el cual, se centra en explorar diversas teorías y enfoques relevantes para comprender las variables e interrelaciones que inciden en el fenómeno investigado, específicamente el trabajo docente y las emociones asociadas, proporcionando un marco comprensivo para entender las complejidades del trabajo docente, las emociones asociadas y las influencias sociopolíticas que moldean estas dinámicas.

Posteriormente se desarrolla el enfoque metodológico y la estrategia de investigación. La investigación utiliza un enfoque mixto que contrasta datos cuantitativos con información cualitativa de entrevistas, permitiendo una triangulación de datos para entender mejor la relación entre sociología de las emociones, trabajo docente y política educativa. La metodología garantiza la validez y fiabilidad de los resultados, proporcionando una comprensión detallada del fenómeno. Se detallan los métodos de recolección de datos, procedimientos de análisis y estrategias de interpretación, así como las herramientas metodológicas, el perfil de los participantes cuantitativos y la descripción de los sujetos cualitativos.

Por otro lado, el Capítulo 2 se centra en el contexto y antecedentes del Colegio de Bachilleres, incluyendo una síntesis de las reformas educativas de las últimas décadas y explorando elementos sociopolíticos relacionados con el trabajo docente, la micropolítica y la rendición de cuentas.

En el Capítulo 3 presenta los hallazgos obtenidos a través de encuestas y entrevistas a profundidad con docentes del Colegio de Bachilleres, analizando las emociones que experimentan en su interacción con colegas, directivos y estudiantes, y las dinámicas de poder en el ambiente escolar.

Además, se analiza la información obtenida en las entrevistas considerando a su vez las teorías presentadas y la revisión de los elementos estructurales del Colegio de Bachilleres.

Finalmente en el apartado de Conclusiones se presentan los resultados finales y las reflexiones derivadas de la investigación. Este apartado resume los hallazgos más relevantes y responde a las preguntas de investigación planteadas. Así mismo, se destacan las implicaciones de los resultados, tanto teóricas como prácticas, y se sugieren posibles áreas para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1 La Complejidad del Trabajo Docente: Problematicación y Análisis del Estado Actual

En este capítulo se examina la complejidad del trabajo docente en el Nivel Medio Superior en la Ciudad de México, centrándose en el Colegio de Bachilleres. Se investiga la problemática que enfrentan los docentes, abarcando las condiciones laborales, la influencia política en la educación, y las emociones que emergen de la práctica docente.

Además, se exploran las dimensiones sociopolíticas y emocionales del trabajo de los maestros, analizando cómo estas impactan en su salud mental y en su rendimiento laboral. También se revisan las normativas y prácticas institucionales que regulan la labor docente.

La justificación de este estudio radica en la necesidad de entender las emociones como un factor socialmente construido que afecta tanto la interacción como el desempeño laboral de los docentes, y en la importancia de estas emociones para la toma de decisiones y la percepción del entorno.

En resumen, este capítulo ofrece un análisis de la complejidad del trabajo docente, con el objetivo de generar un diagnóstico que contribuya a mejorar las condiciones laborales y emocionales de los profesores, fomentando así un entorno educativo más saludable y eficaz.

1.1 Problematicación

En este apartado se hablará de la complejidad del trabajo docente, que se centra en la enseñanza dentro del aula y su quehacer. Se discute sobre las condiciones laborales de los docentes y cómo sus emociones influyen en su participación en la vida social y en su percepción del entorno.

Considerando que la labor docente se inserta en una estructura escolar estructurada y dirigida no sólo por el currículum sino también por las reformas educativas, se ve permeada constantemente de la influencia política Educativa.

Se enfatiza que la labor docente implica tanto desafíos emocionales como laborales, y se subraya la importancia de comprender y abordar estas complejidades para promover un entorno educativo saludable y efectivo dentro de los ajustes y modificaciones que surgen desde las políticas educativas.

1.1.1 Comprender la Complejidad del Quehacer Docente

La labor del docente consiste en brindar enseñanzas y fomentar el aprendizaje de diversos temas y saberes en el aula, no obstante, en la práctica se va mucho más allá, pues no se trata solamente de exponer información que los estudiantes asimilarán sólo por escuchar, se trata de una labor que se aborda y desarrolla en diversos escenarios.

El trabajo docente puede abordarse de dos maneras, por un lado, se puede relacionar con la práctica y por el otro con el quehacer. La práctica docente es la acción que se lleva a cabo en el aula dirigida a la enseñanza (De Lella 1999).

A su vez, el quehacer docente se relaciona con la influencia social que se desarrolla en un contexto histórico para modificar la realidad, esto permite comprender los tres tipos de interacción del docente: entre la vida individual y social, entre la experiencia y la historia, y entre la cultura y el conocimiento, las cuales están influenciadas por procesos específicos de dominación y subordinación social (Aguilar, 2019).

Es importante señalar que la docencia es una de las pocas profesiones en las que se trabaja antes de llegar a la escuela (preparación de clase) y en ocasiones sale de la misma con actividades a realizar (evaluaciones), dependiendo del nivel educativo se tiene que invertir (del dinero propio) para poder trabajar, ya sea la compra de material didáctico o herramientas que la institución no puede brindar.

Si bien lo anterior forma parte del trabajo, los docentes se encuentran insertos en un sistema cuya influencia se percibe en la carga de trabajo, así como en la ausencia de compensación económica por las labores adicionales fuera del horario de trabajo, se relaciona con la estructura sociopolítica de la institución y con las condiciones laborales que expone un problema de justicia laboral.

Es importante señalar que esto ocurre en todos los niveles educativos, sin embargo, en este trabajo nos enfocaremos como se ha mencionado al Nivel Medio Superior enfocando en los profesores que laboran en el Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México.

En México, entre los años 2012 y 2013 se promovió una campaña de desprestigio en contra de los docentes, pues se les señalaba como los principales culpables de la baja calidad de la educación.

Algunos medios y autores han distinguido elementos y grupos que promovieron esta campaña, por ejemplo, Elsie Rockwell (2017) en su nota México: la reforma educativa en debate; señala “No fue un hecho menor la brutal campaña mediática de desprestigio contra los maestros durante el año electoral de 2012”.

Así mismo, Manuel Alejandro Muñoz Jazo (2018) menciona que...

Un claro ejemplo de los alcances y estrategias de estos grupos es la campaña de desprestigio que se lanzó contra las escuelas públicas en plena

campaña presidencial de 2012, a través del documental De panzazo, impulsado por Mexicanos Primero donde se diagnostica que la educación en México es un fracaso por culpa de los maestros. (p. 60)

Este discurso formó parte de una estrategia para modificar la estructura administrativa desde la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual vulneró garantías constitucionales, como la estabilidad laboral (permanencia) y el derecho a la protección (Trujillo, 2019).

En el caso de en Educación Media Superior, el tiempo para atender casos específicos con estudiantes como las asesorías o la atención a padres de familia y las actividades antes mencionadas no se considera para en la remuneración.

Según el Reglamento del Personal Académico del Colegio de Bachilleres, las obligaciones a las que están sujetas son:

1. Con respecto al trabajo frente a grupo, brindar clase dentro del horario establecido (por horas grupo), impartir clases conforme a lo instituido en los programas de estudio, establecer mecanismos de evaluación e informar a los estudiantes de ello.
2. Sobre el seguimiento de las evaluaciones, llevar el registro de calificaciones de los estudiantes y entregarlas al jefe de materia en tiempo y forma, así como capturar en el sistema las calificaciones parciales y finales en los tiempos establecidos.
3. Finalmente, con relación al trabajo adicional al del aula, participar en reuniones de trabajo académico, en las actividades académicas y en las actividades de regularización de los estudiantes, entre otras¹.

¹ Las actividades mencionadas se encuentran en el Reglamento del Personal Académico, que puede consultar en el siguiente enlace:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/493916/Reglamento_del_personal_acad_mico.pdf

En este sentido, el trabajo docente conlleva, por un lado, el peso estructural de los elementos sociopolíticos que trazan lo que el docente debe ser, y, por otro lado, el quehacer docente, en el que se considera la dinámica de la interacción de los maestros con personal de la institución (jefes, administrativos, etc.), estos elementos sumados a la práctica docente generan en los profesores emociones diversas que son experimentadas en diferentes medidas y maneras a los profesores.

Las emociones que los docentes experimentan como resultado de la interacción, influyen en su participación en la vida social, estas emociones son un reflejo de cómo ven y perciben su entorno, para Arlie Hochschild (2008) las emociones funcionan como señales que indican la importancia de una situación.

Por ello el análisis de las emociones permite entender las acciones, situaciones y sentidos que éstas tienen para las personas, es decir, la parte subjetiva de los sujetos. Esta parte subjetiva es influenciada por una variedad de factores, como las experiencias pasadas, la cultura, las creencias y los valores personales.

Es decir, las emociones influyen en las decisiones y acciones de las personas; si una persona puede actuar de manera diferente cuando está feliz en comparación con cuando está triste o enojada.

También influyen en cómo las personas interpretan el mundo que las rodea. Por ejemplo, una persona puede percibir una situación como amenazante si está sintiendo miedo, mientras que la misma situación podría ser vista como emocionante si está experimentando alegría, es decir, las emociones tienen un papel en la vida social también.

Con respecto a la subjetividad, ésta se relaciona con la identidad pues nos permite reconocernos con todo lo cultural ideológico o social que nos hacen ser lo que somos; es

un conjunto de características particulares que hacen al ser humano un sujeto único e irrepetible.

Michel Foucault (1989) señala que la subjetividad es el resultado de la incidencia de los mecanismos de normalización (instituciones disciplinarias) en el individuo, estos mecanismos son los dispositivos que moldean las acciones de los individuos. También, indica que antes de gobernar nuestra alma, en donde reside la subjetividad, es necesario disciplinarnos mediante la inscripción en donde distintos elementos dejan marcas que construyen la subjetividad, las instituciones entonces producen inscripciones en los sujetos (Foucault, 1989).

De esta manera, los mecanismos de normalización y disciplina como las escuelas afectan la formación de la subjetividad de los individuos, lo que a su vez influye en sus experiencias emocionales y en cómo perciben y se relacionan con el mundo que les rodea. Las instituciones disciplinarias son entornos donde se busca regular el control y la autorregulación emocional, generalmente a través de métodos punitivos y un sistema de recompensas y castigos.

Al comprender el contexto social y cultural en el que se desenvuelven los docentes, podemos entender mejor cómo las emociones se relacionan con las acciones y situaciones específicas en diferentes contextos sociales. Las normas sociales, los valores culturales y las expectativas sociales juegan un papel importante en la forma en que las personas experimentan y expresan emociones.

De esta manera las experiencias emocionales que surgen a partir del quehacer docente y que son compartidas, generan un colectivo de sujetos diversos que requieren la resolución del problema que los aqueja, es decir, la contemplación de la importancia de las emociones que surgen en dicho quehacer.

A través de esta investigación se busca entonces generar un diagnóstico que abra la puerta al desarrollo de una política educativa que considere las situaciones del quehacer docente que producen emociones “negativas”² y que, a su vez, afectan la labor y al sujeto mismo.

Al revisar la normatividad y contraponerla con los elementos de la práctica y quehacer docente, resalta la cantidad de trabajo que se genera y sobre pasa las horas laborales por las que se paga, siendo más trabajo y sobre todo un mayor compromiso por parte de los docentes.

Es así como, en ocasiones, el exceso de trabajo más los problemas personales de cada docente pueden desencadenar enfermedades relacionadas con la salud mental, como el estrés, ansiedad, depresión, desánimo, etc.

Para Jiménez et al. (2012) la tarea de enseñar se posiciona como una labor de alto riesgo, dado que los educadores deben estar preparados para afrontar la falta de motivación de los estudiantes, la presión proveniente de los padres o tutores, así como también para hacer frente a la escasez de recursos para abordar los problemas y conflictos grupales.

Además, en esta profesión, existen factores determinantes que pueden desencadenar el síndrome de burnout, como, por ejemplo, la ambigüedad de roles, políticas poco claras y consistentes respecto al comportamiento de los estudiantes, la carga laboral excesiva, el ambiente en el aula, la limitada participación en la toma de decisiones y el nivel de apoyo social brindado por parte de colegas y superiores (Jiménez et al. 2012).

² Las emociones son negativas en tanto que generan un malestar en el sujeto y no porque sea malo experimentarlas.

Es importante señalar que también existen experiencias positivas que revitalizan el trabajo docente, por ejemplo, conocer los avances de los estudiantes tiempo después de haberles impartido clases, las relaciones que se construyen con estudiantes u otros colegas o bien saber del impacto que tuvieron en la vida de los estudiantes.

En términos generales, la labor docente implica tanto un desgaste emocional que merma el rendimiento laboral, como experiencias que fortalecen las actitudes en el trabajo, por lo que es importante conocer las distintas consecuencias que surgen ante las emociones compartidas y socializadas en las escuelas.

Por todo lo anterior, el desarrollo de este trabajo parte de la necesidad de conocer las emociones que se gestan en la dinámica sociopolítica de del ColBach de la Ciudad de México, para ello, el trabajo de campo se llevó a cabo de septiembre de 2022 hasta noviembre de 2023.

La visión sociopolítica implica, por un lado, reconocer las condiciones sociales del ámbito educativo, las externalidades; la manera en la que el contexto afecta la dinámica escolar. Por otro lado, lo político implica la toma de decisiones de ciertos actores respecto, en este caso, al Colbach, y cómo éstas afectan al colegio o a un plantel en particular. Entonces, lo sociopolítico es la articulación entre tomas de decisiones en diferentes niveles estructurales con un contexto social concreto que impacta a la escuela.

Pregunta de investigación

General

¿De qué manera la dinámica sociopolítica del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México afecta las emociones que experimentan los profesores y sus prácticas en su quehacer laboral?

Específicas

¿Cómo inciden las condiciones laborales en las emociones de los profesores del Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México?

¿Qué consecuencias laborales enfrentan los profesores Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México, a partir de las emociones experimentadas durante el desarrollo del quehacer docente?

¿Qué consecuencias personales enfrentan los profesores Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México, a partir de las emociones experimentadas durante el desarrollo del quehacer docente?

Objetivos

General

Conocer de qué manera la dinámica sociopolítica del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México afecta las emociones que experimentan los profesores y sus prácticas en su quehacer laboral

Específicos

Conocer la manera en que inciden las condiciones laborales en las emociones de los profesores del Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México

Identificar las consecuencias laborales enfrentan los profesores Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México, a partir de las emociones experimentadas durante el desarrollo del quehacer y el trabajo docente.

Conocer las consecuencias personales enfrentan los profesores Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México, a partir de las emociones experimentadas durante el desarrollo del quehacer y el trabajo docente.

El fin último de esta investigación será desarrollar una aproximación diagnóstica a partir del estudio de casos que puedan arrojar elementos que permitan desarrollar políticas institucionales educativas que inciden en una mejora de las condiciones del trabajo docente en el ColBach.

Supuestos de partida

Las condiciones laborales en las que se desenvuelven los docentes del Colegio de Bachilleres generan emociones que impactan en el desarrollo de su práctica y quehacer docente.

Hay una ausencia de políticas educativas que atiendan factores emocionales y sus implicaciones que afectan al trabajo.

Las políticas para la educación Media superior con respecto al trabajo docente no incluyen el ámbito emocional.

Hay una ausencia de políticas institucionales particulares dentro de los Colegios de Bachilleres que reconozcan y atiendan al ámbito de las emociones como un factor relevante en el desempeño del quehacer docente.

1.1.2 Estado de la cuestión

A continuación, se presenta una revisión documental sobre el trabajo y el quehacer docente y su relación con las emociones con el fin de identificar qué se ha investigado previamente sobre el tema y desde que perspectivas se ha abordado.

Así mismo, permitirá comprender la relevancia y el contexto del tema que se aborda en el presente trabajo de investigación.

Para realizar este apartado se buscaron trabajos dirigidos en el eje Emocional-Educativo y Emocional-laboral, y Labor docente / Quehacer docente.

Sobre el primer eje la literatura encontrada en su mayoría hace referencia al aspecto de la inteligencia emocional, es decir, rescata la idea de la importancia de la enseñanza sobre la gestión de las emociones en el ámbito educativo, ya sea como enseñanza para los alumnos o estrategias de control emocional para los docentes.

Esta perspectiva si bien es interesante, no aborda el tema como un hecho colectivo o social, sino que la responsabilidad emocional, recae en un solo individuo (el sujeto que siente), librando de toda responsabilidad al contexto (estructural y social) en el que se interactúa.

Entre los escritos revisados a continuación se mencionan los más llamativos para el interés de este proyecto.

Tesis de licenciatura

Los autores Fredy Iván Santiz Gómez y Luz Aline Vázquez Viquez, en su tesis titulada “La dimensión emocional del profesor y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de primer grado de secundaria” abordan el tema de la inteligencia y la

educación emocional. El objetivo general fue analizar la regulación emocional del profesor como un factor que ayuda a mejorar la relación con los estudiantes y en consecuencia el rendimiento académico. Esta tesis pertenece a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Gómez y Viquez, 2019).

Por otra parte, Luz Maria Sanchez del Rio, habla sobre la relación entre las emociones y el aprendizaje, en su investigación titulada “El aprendizaje y las emociones”. En esta indagación se tuvo como objetivo conocer la importancia que revisten las emociones y su interacción con los mecanismos neuroquímicos del aprendizaje. Este trabajo se desarrolló en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Río, 2002).

En esta misma línea de ideas, Rosa María Rivera Espinosa en su tesis titulada “Manejo de las emociones en la educación primaria pública”, habla sobre las emociones desde la perspectiva de la inteligencia emocional. Su objetivo consistió en Proporcionar al docente estrategias didácticas con base en el funcionamiento de los cambios emocionales en el ser humano, con la finalidad de que maneje de una manera más adecuada sus emociones. Esta tesis pertenece a la UNAM (Espinosa, 2014).

Bibliografía

Por otro lado, con respecto a la perspectiva sociológica de las emociones, se encontraron trabajos relacionados con temas como migración, la dinámica familiar, experiencias laborales, género, entre otras, no obstante, el binomio sociología de las emociones-trabajo se encontró lo siguiente:

Núria Puig, Francisco Lagardera, Albert Juncá, en su artículo académico titulado “Enseñando sociología de las emociones en el deporte” desarrollan la propuesta de como

enseñar sobre la sociología de las emociones, su tratamiento, la comunicación y los contextos socioculturales de las mismas, mediante el deporte (Puig, Lagardera y Juncá, 2001).

Por otro lado, Arlie Hochschild en su libro “La comercialización de la vida íntima”, parte de la evidencia empírica y la manifestación de los sentimientos en la vida cotidiana, retomando así escenarios familiares y laborales, analizando la función de las emociones en la interacción de cada contexto (Hochschild, 2008).

Así mismo, Marina Ariza coordina dos libros, en el primero de ellos “Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina”, aborda las emociones de manera interdisciplinaria, en donde cada autor desarrolla el papel que juegan las emociones en un contexto determinado (Ariza, 2016).

Por otro lado, la misma autora, en su obra “Las emociones en la vida social: miradas sociológicas”, pone de relieve el papel que juegan las emociones en la vida social, mostrando así la necesidad de incorporar el estudio de la dimensión afectiva en toda investigación sociológica (Ariza, 2020).

Finalmente, Tania Sánchez Garrido, coordinadora de la obra “Jóvenes al volante: miradas en torno a los conductores de taxis pirata en Cuauhtémoc”, presenta una serie de reflexiones sobre el análisis de las problemáticas que enfrentan los jóvenes conductores de taxis pirata en la zona de Cuauhtémoc, en la Ciudad de México. Además, se abordan debates sobre temas de investigación como la construcción de representaciones sociales, el sentido de comunidad, los hábitos de consumo y las experiencias emocionales de los jóvenes inmersos en diferentes procesos sociales (Sánchez, 2016).

Labor docente / Quehacer docente

Son muchos los trabajos desarrollados en torno a este apartado, sin embargo, se enlista las categorías más recurrentes que se han abordado, posterior a ello se mencionan tres artículos con temas especialmente relevantes:

- Prácticas educativas
- Formación docente
- Calidad del desempeño del profesorado
- Conocimientos necesarios para la transmisión de conocimiento
- Inteligencia emocional del docente
- Evaluación docente
- Expectativas de la labor docente
- Comunidades de aprendizaje
- Trabajo colaborativo en la docencia
- Síndrome de burnout en la labor docente
- Estrategias de enseñanza en espacios específicos
- Uso de las TIC's para la enseñanza
- El currículo docente
- Estrategias de enseñanza en pandemia
- Malestar docente
- Quehacer docente
- Empoderamiento docente

Rafael Enrique Buitrago y Ruth Nayibe Cárdenas-Soler, en su artículo académico titulado “Emociones e Identidad Profesional Docente: Relaciones e Incidencia”, hablan sobre la Identidad Profesional Docente (IPD) que está íntima y continuamente ligada a las emociones desde el mismo momento en que se estructura el perfil de identidad y en cada transformación que se da. Los estudios que abordan la identidad están pasando de

plantear cuestiones respecto a quién se es para asumir nuevas perspectivas orientadas a cuándo, dónde y cómo se es (Buitrago y Cárdenas, 2017).

Por otro lado, Rosa Orellana Olivier Brito en su artículo “Desempoderamiento Docente. Una mirada desde la experiencia de profesoras en etapa de jubilación”, señala que “En las últimas décadas los sistemas educativos han conocido importantes cambios, entre ellos la burocratización y la estandarización de la enseñanza. Con ello, la profesión docente ha experimentado transformaciones que le han restado autonomía y capacidad de agencia... Las docentes se sienten relegadas a un rol técnico, paulatinamente desempoderadas en su papel profesional” (Brito y Orellana, 2021, pág. 867).

De esta manera, Claudia Alicia López Ortiz, Roselía Arminda Rosales Flores y Ma. Elena Durán Lizárraga, en su publicación “Encuentros y desencuentros En el proceso laboral Percepción docente en el contexto de la pandemia”, Investiga cómo perciben los profesores de una universidad pública en México los problemas y desafíos que enfrentaron al transformar su trabajo de la modalidad presencial a la educación remota emergente durante el periodo de "sana distancia" en el primer semestre de 2020 (Ortiz, Flores y Lizárraga, 2022).

Dentro de las investigaciones presentadas en la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente, Red Estrado, se encontraron los siguientes trabajos:

En el artículo “Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente” de José María Vallina, se habla sobre las problemáticas que giran en torno al trabajo y a la constitución y desempeño del oficio docente, a partir del dilema entre vocación y compromiso.

Se abordan también, los requerimientos a la labor de los maestros y cuestionando su personalidad en forma constante, lo que suele repercutir negativamente en la

subjetividad de los docentes y en el desempeño de sus tareas. Se parte de la idea de que los problemas objetivados afectan la subjetividad del docente, su salud y el disfrute de su labor, proponiendo introducción al cuidado de sí, como forma de evitar la vulnerabilidad que implica la docencia, a la vez que como vía para resignificarla (Vallina, 2016).

Por otro lado, Aristeo Santos López; Joel Eduardo Romero Jacales en su investigación “El Trabajo que Enferma: Un Malestar Progresivo en Académicos Universitarios”, habla de la crisis de empleo mundial ha colocado distintos filtros para el acceso y generado exigencias en el mundo laboral.

Bajo esta tónica profesionales de la educación son unos de los más propensos a desarrollar un estrés tipo crónico (Burnout) ya que se encuentran en una situación compleja y delicada debido a que los recursos son más escasos y la producción intelectual cada vez más exigida (López y Jacales, 2016).

Finalmente, Elizeu Clementino de Souza; Rosiane Costa de Sousa en su trabajo “Conversaciones con Mujeres: Trabajo Docente y Salud de Profesoras con Grupos Multigrado en Territorios Rurales”, Se discute cuestiones relacionadas ente salud, género y trabajo docente en el medio rural con base en el análisis de once narrativas sobre condiciones de trabajo docente en profesoras de clases multigrado (Souza y Sousa, 2016).

En síntesis, entre los trabajos que se han realizado sobre emociones- educación se basan en la relación entre un buen estado emocional para el aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, los que hablan de los docentes, hacen referencia a la necesidad de la gestión emocional que éstos deben tener el en desarrollo de su labor. Bajo esta

perspectiva, se han generado distintas estrategias en las que se enseña al docente a tener un manejo emocional adecuado y saludable, sin embargo, esto a su vez conlleva una responsabilidad más para el docente, pues es el que debe tomar cursos o la capacitación propuesta.

Con respecto a las emociones- trabajo, las investigaciones se sitúan en distintas labores, las y los autores brindan un panorama general sobre la importancia de las emociones vistas desde la sociología y exponen de manera más puntual su relación a cada contexto abordado, ya sea con

Sobre Labor docente / Quehacer docente, son muchos los temas que se han desarrollado, como la capacitación, la formación, el currículo, entre otros, no obstante, en pocos casos, sobre todo, en artículos académicos, donde se ha comenzado a mencionar la relación entre emociones y la salud de los docentes.

En algunos de los textos de esta categoría, se ha comenzado a exponer la realidad que conlleva hoy en día ser docente, haciendo hincapié al exceso de trabajo o incluso a las enfermedades que afectan a los docentes hoy en día.

Lo anterior permite dar cuenta de la relevancia de esta investigación, pues como se ha mencionado, no se busca dotar a los docentes de herramientas de gestión, sino conocer las experiencias socioemocionales que surgen durante el trabajo y el quehacer docente.

1.1.3 Justificación

1.1.3.1 Precarización del trabajo docente

El neoliberalismo ha transformado el trabajo docente al promover la mercantilización de la educación, la desregulación laboral, la evaluación y la rendición de cuentas, y la reducción del papel del Estado en la educación.

Como se mencionó, la reforma educativa del 2013 trajo consigo consecuencias importantes para el trabajo docente. Para Cesar Silva y Arturo Gutiérrez (2020, pp 3-19) algunas de las consecuencias significativas en el trabajo docente son las siguientes:

- **Precarización laboral:** La reforma profundizó la precariedad laboral docente al flexibilizar el trabajo y aumentar la multifuncionalidad de tareas, afectando negativamente las condiciones laborales de los profesores.
- **Cambio en las condiciones de ingreso:** La reforma desarrolló un sistema de evaluación basado en el mérito para el ingreso, permanencia y promoción docente, lo que se percibió como un mecanismo que introdujo nuevas formas de ser maestro y alteró las oportunidades de ingreso a la docencia, generando incertidumbre entre los profesionales de la educación.
- **Rompe con el corporativismo magisterial:** La reforma significó un cambio en la relación del Estado con el magisterio, al no respetar normas previamente establecidas, lo que fue interpretado como un intento de modernizar el sistema educativo, pero también como una forma de debilitar la influencia corporativa y política en el sector

Estas consecuencias reflejan un cambio significativo en la relación laboral entre el Estado y los docentes, orientado por principios de flexibilización laboral y control burocrático, que ha impactado en la estabilidad y las condiciones de trabajo.

En los últimos años se ha puesto la práctica educativa, señalando específicamente a los docentes como los responsables de los resultados de esta. En la Ley General del Servicio Profesional Docente, en el artículo 4, fracción XXV se señala que:

Al profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo.

En este sentido, los docentes tienen múltiples roles y responsabilidades, generando una carga laboral que es excesiva, con múltiples tareas administrativas además de la enseñanza en sí misma.

Por otra parte, Zulma Zeballos, Erik Márquez y Rogelio Castillo (2017, p. 12) consideran que el trabajo docente se ha precarizado debido a varios factores, entre ellos la intensificación del trabajo docente, la precarización salarial, la política de la evaluación, y los derechos laborales docentes.

Las condiciones laborales para los docentes de nuevo ingreso son descritas como precarias, deplorables y controladoras, lo que resulta en una situación de incertidumbre, presión, estrés y malestar para los docentes. Esto afecta negativamente el desarrollo de una buena práctica docente, ya que enfrentan muchas exigencias intelectuales, físicas y emocionales (Zeballos, Márquez y Castillo, 2017, p. 11-13).

Como se mencionó, la reforma educativa del 2013 introdujo la evaluación como un mecanismo de contratación de los docentes, tanto a nivel básico como en medio superior.

Para la EMS, cada año la Unidad Del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), publica una convocatoria para dicha evaluación, está a través del denominado Proyecto Venus.

El propósito central del Proyecto Venus 2024 es asegurar el acceso y mejorar la calidad de la educación en México. Se presenta como una herramienta digital diseñada para permitir que los profesores realicen procesos de ingreso y promoción de manera eficaz y rápida, facilitando así la solicitud de admisión al trabajo educativo en México (Díaz, 2024).

No obstante, esta lógica de ingreso ha afectado la dignidad laboral, pues hacer el examen y acreditarlo no garantiza una estabilidad laboral, debido a que, por un lado, en por lo menos los últimos dos años, en el caso del ColBach, no se han ofertado plazas, el concurso otorga horas a tiempo definido, es decir, no garantiza una estabilidad en cuanto horas laborales como en horario.

Por otro lado, las horas asignadas varían en “paquetes” de menos de 15 horas semanales provocan que los docentes entren en una competencia por más horas, ya sea en el mismo plantel o en distintos; o bien que los docentes busquen ingresos en otras fuentes de trabajo.

Estas modificaciones estructurales y la interacción en el contexto escolar, el incremento de trabajo y las exigencias constantes de las autoridades, los docentes comienzan a generar diversas emociones que, si bien afectan la calidad de vida y el estado anímico, repercuten también en la interacción de la estructura escolar.

Este fenómeno se hizo más visible a partir de la pandemia por el COVID-19, pues durante el confinamiento, aumentó la manifestación y expresión de emociones vinculadas

al estrés y la frustración en torno a la labor, mismas que fueron pasadas por alto para dar prioridad a las necesidades de los estudiantes y a promover la continuidad educativa.

Muestras de lo anterior se pueden encontrar en algunas páginas de redes socio digitales, que, si bien tienen como objetivo compartir entretenimiento del contexto docente, también han servido como un lugar para expresar distintas experiencias en torno a la labor, “En una ocasión mi directivo nos dijo: -La empatía para el docente no existe... y es muy triste, porque se nos pide que demos algo (a los padres y/o alumnos), y a nosotros no nos lo pueden dar... ¡Ánimo, maestros! Lo único que nos queda es resistir”, (Cosas de Profes Oficial, 2022).

En la dinámica de la interacción social y a partir de la repetición de algunas circunstancias en un esquema escolar, los docentes han normalizado la manera en la que funciona el sistema educativo, la frase antes mencionada, ¡Ánimo, maestros! Lo único que nos queda es resistir”, es un discurso que con distintas palabras han asumido los docentes como una manera de aminorar o subsanar las carencias que se tienen al desarrollar la labor, ya sea por falta de recursos materiales o de apoyo por parte de las autoridades.

Para Eduardo Bericat (2000) es importante comprender las emociones como un fenómeno socialmente construido y moldeado por el contexto cultural y las normas sociales, ya que éstas no son simplemente experiencias individuales, sino que están influenciadas por factores sociales, políticos y culturales.

Para Marina Ariza (2016, p. 7-14) analizar las emociones desde una perspectiva sociológica permite entender su papel en la perpetuación y preservación de desigualdades sociales, especialmente en contextos laborales. Este enfoque proporciona una visión alternativa y complementaria para comprender las dinámicas sociales,

resaltando el papel fundamental de las emociones en la organización de la vida social y las interacciones diarias.

Al profundizar en el análisis de las emociones de los docentes se pretende comprender cómo se reproduce la manera en que la realidad es sentida por los sujetos, quienes amortiguan y soportan bajo diferentes pesos el “deber sentir de las personas que conforman grupos sociales que comparten condiciones específicas” (Sánchez, 2016). También, proporciona una oportunidad para comprender, en este caso, la manera en la que se enfrentan emocionalmente los docentes con las condiciones laborales y las interacciones que implican el quehacer docente.

1.1.3.2 El impacto del trabajo en la salud de los docentes

En 2013 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) señaló que en el ámbito laboral profesional comenzaron a surgir enfermedades psicosociales para las que no existía una normatividad (para su atención).

Para 2016 se expuso información sobre los Factores de Riesgo Psicosociales (FRP), así mismo se colocó al centro de trabajo como una fuente de Riesgo Psicosocial (RP) pero también el mejor lugar para prevenirlos y actuar sobre ellos a fin de preservar la salud de los trabajadores.

En 2016 la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, a través del Programa Nacional de Bienestar y Desarrollo Humano en el Trabajo (PRONABET) se promovió un proyecto de norma que buscaba identificar, analizar y prevenir los FRP, con el objetivo de incentivar una la cultura de prevención en México, pues este problema se reconoció a

nivel global, que afecta a todas las profesiones y a los trabajadores (Secretaría de Gobernación, 2020).

Sumado a lo anterior, en años recientes el Síndrome Burnout (también conocido como síndrome de desgaste profesional) se ha incrementado entre los profesionistas de México, es así como 75% de las personas trabajadoras en el país padece los efectos de un estrés laboral crónico (Juárez, 2021).

Maslach y Jackson señalan que este síndrome se caracteriza por agotamiento emocional, despersonalización y se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación (Apiquian, 2007), lo que se traduce en el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia quienes se trabaja, en este caso, estudiantes, padres de familia y autoridades administrativas.

Es importante señalar que el quehacer docente conlleva la interacción con otros actores que comparten el espacio escolar. Maurice Tardif (2014, p. 38) señala que los docentes no actúan solos ya que están inmersos en una red de interacciones en el que el elemento humano es determinante y absoluto, en este contexto se comparten símbolos, valores, actitudes, susceptibles a interpretación y decisión.

De esta manera, en dinámicas de interacción que se gestan entre los docentes y las personas involucradas en la lógica de la escuela, surgen relaciones que son humanas, individuales y sociales al mismo tiempo (Tardif, 2014, p.95).

Las relaciones que se construyen son humanas debido a que el objeto del trabajo de trabajo de los docentes son seres humanos individualizados, pero que se desarrollan en una lógica colectiva.

A partir de estas relaciones e interacciones que surgen en el desarrollo del quehacer docente, se experimentan distintas emociones, las cuales están determinadas por varios factores, como el contenido y el resultado de la interacción, la equidad del intercambio, la naturaleza de nuestra relación con los demás, las normas sociales y los valores en juego, así como otras variables sociales relevantes (Bericat, 2012, p.4).

En suma, la dinámica del trabajo docente con relación a la estructura escolar, y el desarrollo del quehacer docente, generan emociones que afectan a los profesores afectan su quehacer, sus interacciones en la escuela.

Barbalet (2001), reconoce que las emociones no son simplemente experiencias individuales, sino que están arraigadas en la vida social y son moldeadas por los sistemas de interacción y las normas compartidas en una sociedad. Por ello, comprender las emociones desde una perspectiva social permite analizar cómo las emociones influyen en diversos ámbitos, en este caso, el ámbito laboral, relacionado con el ámbito educativo.

El trabajo docente exige, una implicación personal en las interacciones, ya que tratan con personas que pueden interferir de distintas maneras el proceso de trabajo y de las que deben obtener su consentimiento e incluso su participación (Tardif, 2014, p. 104) por lo que, en ocasiones, los docentes, deben realizar un trabajo de gestión emocional.

La gestión emocional por parte de los docentes es importante, debido a que existen normas emocionales que indican el “buen o mal” actuar de las personas en un determinado contexto, mismas que determinarán el grado de gestión emocional que ayudará a modificarlas para no salir de la normatividad. Como lo señala Arlie Hochschild (en Bericat, 2000, p.163) “el trabajador debe controlar sus emociones... no sólo una actuación superficial, sino profunda...”

En este sentido, es importante conocer las emociones que surgen durante el quehacer docente y que afectan con mayor frecuencia la vida de los profesores, así como el papel que tienen en su desempeño laboral y las acciones o situaciones que las desencadenan. Como lo señala Erving Goffman (1972), durante la interacción existe “la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata”, así, las conductas que se gestan en el contexto escolar serán el resultado de las interacciones de los involucrados.

En otras palabras, el interés de esta investigación recae en comprender las emociones que surgen en contextos relacionados con la labor docente, así como en examinar cómo los profesores gestionan sus emociones y cómo estas están vinculadas a las condiciones de interacción en el entorno escolar. De acuerdo con Hochschild (citado en Bericat, 2000, p. 163), se destaca que la gestión emocional ya no es simplemente un asunto privado, sino que se convierte en un aspecto público en el ámbito educativo.

1.2. Enfoque teórico

En el presente apartado se explorarán diversas teorías y enfoques relevantes al tema de estudio, con el propósito de comprender las variables e interrelaciones que inciden en el fenómeno investigado, el trabajo docente y las emociones.

En primer lugar, se presentan los elementos sociopolíticos relacionados con el quehacer y trabajo docente, la micropolítica y la rendición de cuentas, abordados desde las visiones de Fierro, Fortoul, Rosas, Tedesco, Tenti, entre otros autores.

Posterior a ello, se expone, las teorías sociológicas de las emociones que serán empleadas, comenzando con la relación de las emociones y estructura social, a partir de los textos de Jack Barbalet y Randall Collins. Seguido de la relación entre interacción y

emociones partiendo de los trabajos de Theodor D. Kemper, para finalizar con el trabajo de gestión emocional que desarrolla Arie Hochschild.

1.2.1 El Quehacer Docente y sus Elementos Sociopolíticos

1.2.1.1 Trabajo y Quehacer Docente

Los docentes desempeñan un papel crucial en la formación de las generaciones, por lo que su labor es fundamental para el progreso de la sociedad. El quehacer docente implica una serie de elementos fundamentales que los educadores deben considerar para desempeñar su trabajo de manera efectiva. Estos elementos varían según el nivel educativo, el contexto y los objetivos específicos de la enseñanza, no obstante, en términos generales a continuación se presentan algunos aspectos generales que deben cumplir.

El papel de los profesores y profesoras, tal como lo entendemos hoy en día dentro de los sistemas educativos formales, tiene una antigüedad similar a la del surgimiento del estado capitalista. La influencia histórica se manifiesta no solo en los aspectos físicos del sistema educativo moderno, como los edificios, aulas, libros de texto y recursos didácticos, sino también en los individuos que participan en él, es decir, en las mentalidades, identidades y prácticas de los maestros.

Las características que se espera de los docentes pueden ser variadas y contradictorias pues se reunieran todas las características esperadas, el resultado sería un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica (Tedesco y Tenti, 2002, p. 4).

El trabajo docente se caracteriza por una serie de cambios y demandas en el contexto educativo actual. Para Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti (2002, p. 3-13) estas incluyen:

- La necesidad de adaptarse a transformaciones en la familia, los medios de comunicación de masas y otras instituciones de socialización.
- Responder a las nuevas demandas de la producción y el mercado de trabajo modernos.
- Afrontar los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educabilidad.
- Integrar la evolución de las tecnologías de la comunicación y la información en el proceso educativo.
- Considerar el origen social, reclutamiento y características sociales de los docentes, así como de los alumnos.
- Adaptarse al contexto organizativo/institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo
- Actualizarse frente a cambios en las teorías pedagógicas y representaciones sociales sobre el rol del maestro

Esto implica una mayor complejidad en la división del trabajo pedagógico, incorporando nuevas figuras profesionales y exigentes competencias estratégicas como la polivalencia, la capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de conflictos.

Para Elsie Rockwell (2013, p. 513) la labor de los maestros frente a sus estudiantes se vuelve más complicada y exigente debido a la necesidad de navegar entre diversas propuestas pedagógicas, fuentes de información dispersas y contradictorias, y las constantes demandas de rendición de cuentas. La planificación de clases lleva tiempo ya que los maestros deben combinar su experiencia con las múltiples demandas y opciones escolares.

Las nuevas condiciones laborales y la presión de las demandas que llegan a la velocidad del ciberespacio generan nuevos desafíos en la profesión; donde antes se temía por enfermedades respiratorias y pérdida de la voz, ahora se enfrentan al estrés como una enfermedad más común. (Rockwell, 2013, p. 513)

1.2.1.2 Dimensiones del quehacer docente

Es complejo tratar de encasillar la labor docente a una serie de prácticas establecidas, pues esta labor implica no sólo la presentación de temas, sino conlleva una serie de interacciones y relaciones entre distintos individuos. En este sentido, Cecilia Fierro et. Al. (1999), señala que la actividad docente se ve reflejada a través de seis dimensiones interconectadas que los docentes deben considerar y abordar en su práctica educativa.

1. Dimensión Personal
2. Dimensión Institucional
3. Dimensión Interpersonal
4. Dimensión Social
5. Dimensión Didáctica/pedagógica
6. Dimensión Varolal

Estas dimensiones están interrelacionadas y se superponen, por lo que, los docentes deben equilibrar y abordar cada una de ellas de manera efectiva para lograr una enseñanza de calidad y un entorno de aprendizaje enriquecedor. Así mismo, facilitan una comprensión holística de la práctica educativa, reconociendo la complejidad y la interconexión de los diversos factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje

Al ser de orden social la práctica docente esta permeada de procesos que constituyen un sistema complejo de relaciones con las que el docente se involucra.

La educación es una actividad intrínsecamente política, ya que las decisiones sobre qué se enseña, cómo se enseña y quién tiene acceso a la educación están sujetas a decisiones gubernamentales y políticas. Los docentes se ven influenciados por estas políticas, que pueden variar según el sistema educativo y el gobierno de turno. Los elementos sociopolíticos en el quehacer docente son una realidad ineludible. Los docentes se ven influenciados por políticas educativas, evaluaciones y expectativas.

1.2.1.3 Elementos Sociopolíticos en el Quehacer y trabajo Docente

El quehacer docente está influenciado por numerosos elementos sociopolíticos que afectan la forma en que los educadores desempeñan su trabajo. Por un lado, se deben considerar los elementos sociales, lo referente al contexto y las externalidades que afectan a las personas o comunidades que están directamente involucradas en el proceso educativo.

Por otro lado, los elementos políticos que pueden ser internos o externos a la institución se refieren a las dinámicas, estructuras y procesos que involucran el poder, la

autoridad y la toma de decisiones dentro del contexto educativo. Estos elementos pueden influir en la dirección, las políticas y las prácticas de una institución educativa.

Para entender los elementos sociopolíticos del quehacer docente, es esencial considerar el contexto más amplio en el que se desenvuelve la educación, entendiéndola como una actividad intrínsecamente política, ya que las decisiones sobre qué se enseña, cómo se enseña y quién tiene acceso a la educación están sujetas a decisiones gubernamentales y políticas. De esta manera los docentes se ven influenciados por estas políticas, que pueden variar según el sistema educativo y el gobierno de turno.

La política educativa se considera un ámbito que examina la interacción estrecha entre lo político y las políticas, involucrando relaciones más complejas que las limitadas únicamente al Estado y al sistema escolar. Esto requiere una comprensión profunda de los problemas socioeducativos, reconociendo las relaciones de poder, las resistencias y los conflictos, lo que indica que el análisis de la política educativa no puede separarse de las dinámicas sociopolíticas más amplias (Olivier, 2022, p.87).

El rol del maestro se sitúa en el cruce entre el sistema educativo, que tiene una estructura curricular y organizativa específica, y los distintos grupos sociales a los que enseña. En este sentido, su tarea consiste en facilitar la interacción entre el plan educativo político, que se presenta como una oferta educativa, y los individuos a los que está destinado, en un trabajo que se lleva a cabo de manera directa y personalizada (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, pp.20-21).

La labor del docente es una actividad social que tiene objetivos definidos y una intención clara. En este proceso participan las interpretaciones, opiniones y acciones de todas las personas implicadas en la educación, tales como alumnos, maestros, padres, autoridades, entre otros. Asimismo, influyen aspectos relacionados con la política

institucional, la administración y las normativas, que, dentro del marco del proyecto educativo de cada país, establecen el papel que desempeña el maestro.

La labor del docente implica una red variada y compleja de interacciones entre individuos. La relación educativa con los estudiantes constituye el núcleo central alrededor del cual se desarrollan otras relaciones con distintos actores, como: los estudiantes, otros docentes, padres de familia y/o tutores, las autoridades, la comunidad, el conocimiento, la institución, los aspectos de la vida humana que se relacionan directamente con la sociedad en que esta inserta, y el conjunto de valores personales, sociales e institucionales; todo este conjunto con el fin de formar un tipo de persona y un modelo de sociedad (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, pp.22).

Los elementos sociopolíticos en el quehacer docente son una realidad ineludible debido a que los docentes se ven influenciados por las políticas educativas, evaluaciones y expectativas que se tienen de ellas.

La labor del docente está estrechamente ligada a la gestión, ya que implica la configuración social de las acciones dentro de la institución escolar. La gestión se refiere al conjunto de procesos de toma de decisiones, negociación y acción que se llevan a cabo para implementar el proceso educativo dentro del contexto escolar, involucrando a todos los actores que participan en él.

El trabajo docente se ve afectado por una serie de factores sociopolíticos y económicos, como la resistencia política de los padres de familia, los ciudadanos y políticos a una afirmación del control profesional sobre las escuelas, la entrada tardía de la docencia en el campo de las ocupaciones profesionalizadas, y la posición histórica de la enseñanza como una forma de trabajo para las mujeres.

Estos elementos inciden en la configuración actual de la actividad docente y tienen efectos ambiguos e incluso contradictorios, pues no determinan un sentido único en la evolución de este oficio (Tedesco y Tenti, 2002, pp. 22, 23).

Es crucial que los maestros comprendan a fondo las dificultades sociopolíticas, ya que esto es esencial para el éxito de cualquier esfuerzo de profesionalización en el campo educativo. Esto implica que los educadores deben ser conscientes de cómo estos factores influyen en su carrera y en la calidad de la enseñanza que proporcionan.

En síntesis, la relación entre el docente y los aspectos sociopolíticos es de interdependencia; el entorno sociopolítico impacta la práctica docente y, a su vez, los maestros, a través de su práctica y desarrollo profesional, pueden contribuir a cambios en la sociedad y la política.

1.2.1.4 La Micropolítica de la escuela

Otro elemento para considerar es la micropolítica de la escuela, ésta se refiere a las dinámicas de poder, relaciones y toma de decisiones que tienen lugar en el nivel local de la institución educativa. Estas dinámicas pueden influir en la cultura escolar, la calidad de la enseñanza, el bienestar de los estudiantes y el funcionamiento general de la escuela (Ball, 1987).

En este sentido, las y los docentes están afectados por una variedad de elementos, sociales, políticos, económicos, institucionales y pedagógico-didácticos, así como el contexto escolar. Estos aspectos no solamente se manifiestan en las reglas y regulaciones de la institución, sino también en las normas no explícitas que guían su comportamiento en relación con los estudiantes, colegas y administradores.

En todo acto humano la interacción es indispensable así, la micropolítica está estrechamente relacionada a ella, debido a las dinámicas políticas que ocurren en el nivel micro o local de una organización o comunidad, y estas dinámicas a menudo se manifiestan a través de las interacciones entre individuos y grupos (Ball, 1987).

En el contexto de la micropolítica escolar, las emociones pueden ser vistas como una respuesta a las relaciones de poder y las interacciones entre los diferentes actores educativos.

Ball (1987) señala que la micropolítica de la escuela es un campo de estudio fundamental, ya que permite entender cómo se gestionan y negocian las relaciones de poder entre los distintos actores educativos (como maestros, directores, estudiantes y padres, entre otros) y cómo estas dinámicas impactan en la toma de decisiones y en la aplicación de políticas educativas.

Ball (1987) también describe cómo las dinámicas de poder y las luchas de influencia se manifiestan en varios aspectos del contexto educativo. Estas manifestaciones pueden ser sutiles o evidentes, y a menudo están entrelazadas con las relaciones de autoridad, las estructuras de poder y las prácticas cotidianas dentro de las escuelas, por ejemplo, las relaciones de poder entre maestros, directores, estudiantes y padres; las negociaciones y resistencias de las políticas e indicaciones instauradas; o los discursos y las narrativas dominantes dentro de la institución.

Es a partir de estas interacciones que las personas, en este caso, los docentes, experimentan una serie de emociones que, siendo analizadas desde la perspectiva sociológica, pueden exponer aquellas situaciones laborales que les afectan de manera negativa y por lo tanto deben ser revisadas.

De esta manera, la micropolítica y la sociología de las emociones se relacionan al examinar cómo las estructuras de poder y las interacciones sociales dan forma a las emociones de los individuos, y cómo estas emociones, a su vez, pueden influir en las relaciones de poder y en los procesos sociales más amplios.

1.2.2 Sociología de las emociones

Las emociones que experimentan los seres humanos juegan un papel fundamental en la dinámica de todos los fenómenos sociales. Por ello, el análisis de las emociones nos puede brindar una mayor comprensión de las dinámicas sociales y humanas, así como del papel que desempeñan en la experiencia sociocultural desde la perspectiva quien las experimenta.

Para Eduardo Bericat (2012, p.4) La mayoría de las emociones surgen y adquieren significado en el contexto de las interacciones sociales. Algunas se manifiestan en situaciones sociales particulares, reflejando la diversidad de relaciones e interacciones sociales en la conciencia de los individuos, por ello, comprender una emoción implica comprender la situación y las relaciones sociales que la generan en un contexto determinado.

Las emociones son fundamentales en la vida social, pues afectan la manera en la que interactuamos con otros, así como la manera en que se forman y se mantienen las relaciones sociales, la forma en cómo se estructuran las instituciones y organizaciones. La sociología de las emociones permite una comprensión más profunda de estos procesos, al considerar los aspectos racionales y materiales de la sociedad y también los aspectos emocionales y afectivos (Ariza, 2016, pp. 9-13).

Las emociones juegan un papel crucial en la interacción social, influyendo en la comunicación, la toma de decisiones, y la formación de la identidad y la pertenencia. Las emociones pueden generar una variedad de respuestas y acciones en las interacciones sociales, tales como buscar venganza o retirarse, según las características del contexto en que se dan, reflejándose en la manera en que las personas gestionan y responden a sus emociones en la relación con los demás, lo que a su vez puede reforzar o alterar las dinámicas de poder y las relaciones sociales existentes (Ariza, 2016b, pp. 315).

Por otro lado, la sociología de las emociones examina la manera en que las emociones están implicadas en la reproducción y el cambio de las estructuras sociales. Las emociones pueden ser fuerzas motivadoras de acciones colectivas, movimientos sociales, que generen un cambio social, ofreciendo perspectivas únicas sobre cómo y por qué ocurren estos cambios.

El vínculo entre a las estructuras sociales y la sociología de las emociones exponen la forma en que las emociones que experimentan los individuos están influenciadas por sus posiciones dentro de la estructura social. Este enfoque estudia las emociones desde el punto de vista de los individuos como actores que ocupan determinadas posiciones en la estructura social, como las diferencias de género (mujeres-hombres) o las jerarquías laborales (jefes- subordinados).

Según Kemper (en Jacobo 2016, pp. 378, 379), las emociones son vistas como fenómenos que no solo reflejan la superficie de las interacciones sociales, sino que también están profundamente arraigadas en la estructura social, afectado y siendo afectado por las relaciones de poder, estatus y género.

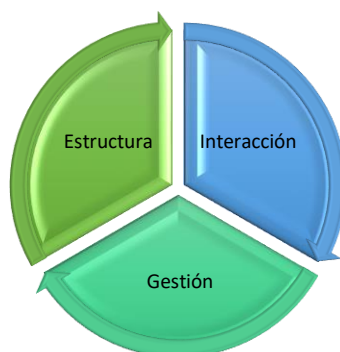
No hay que olvidar que las emociones no se manifiestan de manera aislada, pues generalmente se experimentan varias en una situación determinada, de esta manera, podemos hablar de familias emocionales.

Las familias emocionales se refieren a grupos de emociones que están relacionadas entre sí y que comparten características comunes. Estas emociones pueden estar vinculadas por su origen, su función o su manifestación en contextos sociales específicos. Por ejemplo, emociones como la ira, la frustración y el resentimiento pueden formar una familia emocional debido a su relación con experiencias de injusticia o conflicto (Bericat, 2000, p. 2). La idea de familias emocionales ayuda a comprender cómo ciertas emociones están conectadas y cómo pueden influirse mutuamente dentro de una misma categoría o contexto

A partir de lo anterior, es importante señalar que para el desarrollo de esta investigación se partirá del análisis desde la perspectiva sociológica de las emociones y su relación con la estructura de la educación, en específico, del trabajo que desempeñan los docentes del ColBach, de las interacciones que se gestan en el desarrollo de su quehacer y vislumbrando los trabajos de gestión que se dan en estas dinámicas.

Figura 1

Categorías para el análisis del trabajo docente y emociones



Nota. La estructura social organiza y moldea el comportamiento de los individuos. La interacción social implica un intercambio de acciones y emociones, mientras que la gestión de las emociones regula conscientemente los sentimientos para cumplir con las normas sociales y laborales.

Para esta investigación es importante entender las emociones como experiencias que son sentidas en un determinado contexto y que se sitúa en la interacción social (Ariza, 2016a). De esta manera las emociones además de ubicarse en el cuerpo y en la psique se experimenta en un contexto social determinado (Hernández y Jardón, 2020, p. 34).

Por lo anterior es importante trabajar las emociones desde la experiencia de los docentes, pues de esta manera, se pueden analizar las condiciones y las interacciones que se generan en el desarrollo del trabajo docente.

1.2.2.1 Relaciones Estructurales y Emociones

La teoría social de las emociones de Barbalet se enfoca en las emociones que surgen de la interacción dentro de una estructura social, así, la posición en la que un

sujeto se encuentre en esta estructura (tipo de empleo, clase social, etc.) determinará sus experiencias emocionales.

Esta teoría busca comprender cómo las emociones se desarrollan y se expresan en un entorno social determinado y el papel que desempeñan las normas sociales en la regulación emocional, así como la manera en que las emociones influyen en diversos ámbitos, como el laboral, las relaciones interpersonales, la política y el ámbito educativo (Barbalet, 2020).

La emoción en la vida social y la teoría social se entiende como un componente fundamental que surge de o se encuentra inherente en las relaciones estructurales de la sociedad, teniendo una relación compleja con la estructura social. Las emociones no solo surgen de estas relaciones estructurales, sino que también son la base de la acción social, la cual varía según la naturaleza y distribución del patrón emocional.

A su vez, estas acciones, afectan la estructura social al reforzar los resultados actuales o al generar cambios en las relaciones entre los actores sociales (Barbalet, 2004, p. 93). Esto indica que las emociones son centrales para entender tanto la dinámica de las interacciones cotidianas como los procesos sociales más amplios, desempeñando un papel crucial en la conformación y el cambio de la estructura social.

Para Barbalet (1995) la estructura es el entorno situacional en el que surge una emoción a partir de las relaciones e interacciones que en ella se gesten. De esta manera, la estructura laboral constituida por lineamientos y políticas específicas dotarán a cada persona que en ella labore una posición que junto con las atribuciones adquiridas llevarán a experiencias emocionales específicas.

Las experiencias emocionales entonces son diversas y dependerán del grupo social al que se pertenezca en una estructura. El acceso diferenciado a los recursos son

uno de los elementos que determinarán este tipo de experiencias. Así, en el caso del ColBach por ejemplo, las experiencias emocionales que tiene un docente con 25 años de servicio serán distintas a las del personal de nuevo ingreso, pues las condiciones laborales para cada uno son distintas debido a las modificaciones en las políticas y marcos normativos de la institución.

En este sentido, la estructura social, especialmente en lo que respecta a la desigualdad y el poder, afecta el surgimiento de emociones. Las emociones se distribuyen de manera desigual entre diversos grupos sociales, dependiendo de la distribución de recursos materiales y poder generando emociones como la confianza, el resentimiento y el miedo, entre otras.

Es importante recordar que las emociones no solo se viven a nivel individual, sino también a nivel colectivo, reflejando así las condiciones estructurales similares que enfrentan las personas.

Tanto de manera consciente como inconsciente, las emociones influyen en el comportamiento de las personas. Cuando los individuos actúan en grupo, sus acciones tienen el potencial de transformar la cultura y la estructura social, de ahí la importancia de su estudio.

1.2.2.2 Emociones e Interacción

La teoría de la sociología de las emociones de Kemper es un enfoque que busca comprender cómo las emociones y la estructura social están interrelacionadas. Esta teoría se centra en el análisis de cómo las emociones influyen en las interacciones sociales y cómo estas interacciones a su vez moldean las emociones.

A decir de Kemper (1981), las relaciones humanas son el principal desencadenante de las emociones y éstas surgen de los resultados reales, anticipados o imaginados de las interacciones sociales. Es decir, las emociones se pueden experimentar al imaginar la interacción con otra persona a partir del imaginario que se tenga de algo que puede o no ocurrir.

Para organizar el estudio de las relaciones sociales y las emociones que podrían surgir, Kemper utiliza dos aspectos fundamentales de la sociabilidad: el poder y el estatus. Estas dimensiones relacionales son cruciales ya que influyen en cómo las personas dirigen sus acciones hacia los demás (Kemper, 2006).

Dentro de la interacción social, un aspecto importante es si las personas cumplen con las expectativas que generan en los demás, dependiendo de su posición de poder o estatus (Bericat, 2012, p. 3)

El poder y el estatus se vinculan en las interacciones sociales a través de sus roles complementarios en la estructura y en la dinámica de las relaciones. El poder se entiende como la capacidad de un actor para imponer su voluntad sobre otro, incluso en contra de la resistencia, lo que puede resultar en cumplimiento involuntario. Por otro lado, el estatus se refiere a la gratificación voluntaria y el otorgamiento de beneficios, recompensas y reconocimiento, lo que fomenta el cumplimiento voluntario y la cooperación (Kemper, 1991).

Cada interacción social incluye resultados en términos de poder y estatus para cada participante, lo que puede provocar distintas emociones. Por ejemplo, una relación en la que un individuo recibe alto estatus y se ejerce poco poder suele producir emociones positivas como el agrado. En contraste, una relación donde se otorga bajo estatus y se emplea mucho poder tiende a generar emociones negativas como el desagrado.

Además, las normas institucionales y culturales pueden influir en cómo se ejercen y perciben el poder y el estatus, estableciendo expectativas y legitimando ciertos comportamientos dentro de las interacciones sociales. De esta manera, el poder y el estatus son dimensiones fundamentales de las relaciones sociales que, a través de sus interacciones, pueden predecir y explicar una amplia gama de emociones humanas.

En cuanto al poder, Kemper se apoya del concepto de Weber quién describe el poder como la capacidad de un individuo para realizar su voluntad sin enfrentar resistencia por parte de otros. Por lo tanto, para tener poder en una relación, es necesario tener la capacidad de coerción sobre los demás para que actúen de acuerdo con los deseos del individuo, incluso si no desean hacerlo. En situaciones donde existe una estructura de poder relativamente estable, en la que un actor posee más poder que el otro, se puede predecir que éste podrá obtener más beneficios en diversos aspectos que el otro (Kemper, 2007).

La capacidad de coaccionar a los demás depende de un conjunto de tácticas de poder que van desde las más extremas hasta las más sutiles, entre ellas la violencia emocional, que puede manifestarse en gritos y abuso verbal. Este último incluye insultos y desprecio hacia la identidad individual, los grupos, símbolos o creencias valoradas por el grupo.

Además, hay tácticas de comportamiento verbal más sutiles, como interrumpir, ignorar el tema del otro o rehusarse a discutir lo que el otro quiere hablar. El "tratamiento de silencio", ya sea como desaire calculado o como rechazo emocional al contacto, también es una forma de ejercer poder (Kemper, 2007, p. 90).

Una vez que la relación de poder se ha establecido, los actos de poder se reducen ya que el sujeto con menos poder sabe que puede ser castigado si se rebela o se niega

a cumplir. Bajo estas circunstancias, es más probable que el individuo cumpla, incluso en contra de su voluntad, para evitar el castigo. El castigo tiene como objetivo informar al individuo desobediente que enfrentará igual o peor castigo por futuras desobediencias ya que las tácticas de poder están diseñadas para debilitar la voluntad de rebelarse o desobedecer.

Sin embargo, también pueden existir excepciones pues en casos extremos, hay límites institucionales (estructurales) sobre cuánto poder puede ser ejercido. Por ejemplo, el director de una escuela puede exigir que los docentes entreguen las planeaciones de trabajo durante el fin de semana, pero no puede modificar el calendario escolar, o bien sancionar a algún docente por no entregar en tiempos que no se consideran laborales.

También, existen formas indirectas de poder, como la manipulación mediante la decepción o las mentiras, que inducen la conformidad del individuo voluntariamente, pero sobre una base falsa. El chisme y los rumores también entran en esta categoría, ya que pueden debilitar al objetivo y hacerlo más propenso a ajustarse a los deseos del manipulador (Kemper, 2007, p. 90).

Por otro lado, con relación al estatus, Kemper define el estatus como una dimensión de escalas que refleja la cantidad de coerción, aprobación, diferencia, apoyo social o financiero (incluso amor) que los actores acuerdan entre ellos. Por ejemplo, recibir suficiente o estatus adecuado produce felicidad. Los individuos se sienten culpables si perciben que tienen exceso de poder.

Los individuos con alto estatus, o que ganan estatus en una interacción, tienden a experimentar emociones positivas como el orgullo. Por el contrario, aquellos con bajo estatus o que pierden estatus pueden sentir emociones negativas como la vergüenza (Bericat, 2012, p. 7). En esta dinámica un docente que ve afectado su estatus de manera

negativa experimentará emociones como tristeza, enojo, frustración, etc. Sin embargo, si su estatus es elevado, las emociones estarán relacionadas a la felicidad, el orgullo, el optimismo, etc.

Algunos profesores, por ejemplo, pueden tener acceso a recursos educativos y oportunidades de desarrollo profesional que otros no tienen debido que han trabajado en una escuela durante muchos años estableciendo buenas relaciones con la administración, es decir, estos docentes tienen un poder y un estatus distinto a uno de nuevo ingreso.

Otra forma de en qué se aplica la teoría del poder y el estatus es, un profesor que constantemente interrumpe a sus colegas durante las reuniones de área puede estar ejerciendo poder sobre ellos al no permitirles expresar sus opiniones. Además, un profesor que es conocido por su temperamento explosivo puede intimidar a sus colegas y mantener un alto estatus en el grupo.

En una relación dada, un individuo puede sentirse conforme o no con su posición de poder o estatus en comparación con otros. Cuando está satisfecho, el sujeto solo necesita mantener su situación actual. Esto puede implicar realizar pequeños ajustes en su comportamiento. Por otro lado, cuando no está satisfecho (indicando una sensación de falta de poder o estatus), el individuo se siente motivado a cambiar su posición o la del otro individuo.

1.2.2.3 Gestión Emocional

Los objetivos de la teoría social de las emociones de Hochschild son comprender cómo las emociones son construidas socialmente, analizar el papel de las emociones en

la acción social y explorar cómo las emociones influyen en las interacciones sociales. Esta teoría se centra en las formas en que las normas y valores sociales moldean la experiencia y expresión emocional, así como en la manera en la que las emociones pueden ser utilizadas para mantener el orden social y perpetuar desigualdades.

Las emociones para Arlie R. Hochschild (1983) están orientadas a la acción y a la cognición, están condicionadas por las expectativas previas y se convierten en una señal que indica la auto relevancia de una situación para el sujeto que la vive.

Las emociones entonces se cargan de significados y sentidos que surgen en un contexto que señala la dimensión normativa, la dimensión expresiva y la dimensión política. Estas marcan una forma de control social que indica lo que se debe sentir en una ocasión determinada, así como la intensidad de esta emoción, la duración y su dirección (Bericat, 2000).

Adrián Scribano en “La sociedad hecha callo” (2007) expone cómo se crea la regulación de las sensaciones, esta regulación consiste en procesos que seleccionan, clasifican y elaboran las percepciones que son determinadas y distribuidas por la sociedad.

En este contexto, recuperamos de este autor el concepto que él llama mecanismos de soportabilidad social, los cuales, se estructuran alrededor de un conjunto de prácticas hechas cuerpo que se orientan a evitar de manera sistemática el conflicto social y operan “casi-desapercibidamente”, es decir, son estrategias que se disfrazan en la costumbre, en el sentido común, en las construcciones de las sensaciones que parecen lo más “íntimo” y “único” que todo individuo posee en tanto agente social. De esta forma, la sociedad se encarga de regular el valor de las emociones, y a la vez de generar mecanismos que ayuden a desviar la atención a otros temas.

Por ejemplo, si una persona expresa inconformidad con respecto a su entorno laboral, otros sujetos que no compartan sus ideas, lo criticaran argumentando que así es el trabajo, que es lo mismo en todos lados, que no pierda el tiempo porque el mundo es así; reproduciéndose un mecanismo de soportabilidad social que busca no sólo anular la importancia de las emociones y las acciones que se realizan a partir de ellas, sino de hacer al sujeto el principal responsable de las situaciones que se viven en un lugar determinado.

Por otro lado, para Bourdieu los sentimientos surgen a partir de relaciones sociales (históricas) en las que los sujetos se han involucrado e interiorizado desde la infancia, así las personas socializan con base en acciones aprendidas en la vida cotidiana, (creyendo que) eligen la educación intelectual, moral y sentimental, produciendo una sociedad que los produce (en Huerta, 2008).

En otras palabras, el docente (en el marco de la interacción) debe modificar sus emociones de manera tal que estimulen sentimientos aceptados y deseables, que no intervengan en su labor, pues como servidores cedemos nuestra personalidad en un proceso de autoextrañamiento en un contexto del sistema capitalista avanzado (Hochschild, en Bericat, 2000, 163).

Es así como se empleará la teoría de normas estructuras sociales de Arlie Hochschild, la cual aborda las emociones en la vida cotidiana, apoyándose del interaccionismo simbólico y del intercambio social.

Se puede decir entonces que, a través de las emociones se demuestran las formas en que pueden potenciar o inhibir las acciones de los sujetos y grupos ante una realidad determinada, por ello en las narrativas se encuentran algunas líneas para entender cómo se determina la realidad para ser sentida.

Estudiar el ámbito emocional es articular la diada sujeto/ estructura, pues las emociones son la base para conocer el mundo de las personas (Sánchez, 2016). Un análisis sociopolítico de las emociones recupera las formas en las que se construyen, registran, evalúan y practican en circunstancias compartidas, así se descubre cómo son significadas, comunicadas, condicionadas, reproducidas y alteradas.

Hochschild (1979) propone el término *emotion work* o trabajo emocional, que se refiere al esfuerzo que se realiza para gestionar las emociones en función de las demandas de un determinado rol o posición social. Hochschild examina cómo las personas desempeñan diferentes roles emocionales en su vida cotidiana, ya sea en el ámbito laboral, familiar o social. Además, analiza cómo estas expectativas de roles emocionales pueden generar tensiones y conflictos emocionales en las personas, especialmente cuando deben expresar emociones que no son auténticas o genuinas para ellas.

Por otro lado, las reglas de sentimiento y expresión emocional son normas sociales que dictan qué emociones debemos experimentar y cómo debemos mostrarlas en diferentes situaciones. Hochschild sostiene que estas reglas son aprendidas a través del proceso de socialización y varían según la cultura y el contexto social.

Las reglas de sentimiento establecen qué emociones son apropiadas en determinados roles y situaciones, mientras que las reglas de expresión dictan cómo deben ser mostradas externamente. La teoría de Hochschild (1979) pone énfasis en cómo estas reglas afectan nuestra capacidad de autenticidad emocional y de expresar nuestras verdaderas emociones.

1.3 Metodología y estrategia de investigación

En este apartado se describe el enfoque metodológico adoptado para llevar a cabo la presente investigación, con el fin de conocer de qué manera la dinámica sociopolítica del ColBach de la Ciudad de México afecta las emociones que experimentan los profesores y sus prácticas en su quehacer laboral.

La investigación se basa en un enfoque mixto, lo cual permite contrastar los datos numéricos (cuantitativos) con la subjetividad de la información obtenida mediante entrevistas (cualitativa). De esta manera, el análisis permitirá generar una triangulación de información que permita comprender más a fondo la relación entre la sociología de las emociones, el trabajo docente y la política educativa.

La metodología empleada se ha diseñado con el objetivo de garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos, así como para proporcionar una comprensión detallada y profunda del fenómeno estudiado. Se abordan los métodos de recolección de datos, los procedimientos de análisis y las estrategias utilizadas para interpretar los hallazgos.

Finalmente, se presentan las herramientas metodológicas empleadas para el desarrollo de la investigación, el perfil de los participantes del ejercicio cuantitativo y la presentación de los sujetos que participaron en el ejercicio cualitativo.

1.3.1 Enfoque mixto

Para esta investigación se empleó una metodología mixta, es un enfoque que combina enfoques cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más completa y profunda del fenómeno. Al utilizar esta metodología, se busca aprovechar las

fortalezas de ambos enfoques para abordar las preguntas de investigación desde diferentes perspectivas y recopilar una variedad de datos (Pole, 2009).

La metodología mixta permite obtener datos cuantitativos, que se basan en la medición numérica y el análisis estadístico, así como datos cualitativos, que se centran en la comprensión de significados, experiencias y perspectivas individuales. Al combinar estos enfoques, se pueden obtener múltiples fuentes de evidencia que respaldan y complementan los hallazgos de la investigación.

Al abordar un fenómeno social en esta investigación es importante reconocer que se requiere de un enfoque mixto, ya que ningún método por sí solo puede abarcar la totalidad de la realidad social. En este sentido, la metodología cuantitativa puede ser utilizada en conjunto con enfoques cualitativos y otros métodos mixtos para obtener una visión más completa y enriquecedora de los fenómenos estudiados (Del Canto y Silva, 2013).

Mientras que los enfoques cuantitativos permiten identificar patrones generales y establecer relaciones estadísticas, los enfoques cualitativos pueden ayudar a comprender los procesos y significados más profundos a los datos numéricos. Esta combinación brinda una comprensión más completa de los fenómenos sociales

De esta manera, la metodología cuantitativa desempeña un papel fundamental en las ciencias sociales al proporcionar herramientas para el análisis estadístico y la comprensión de patrones y tendencias en conjuntos de datos. Su complementariedad con enfoques cualitativos y otros métodos es esencial para obtener una visión más completa de los fenómenos sociales. Al integrar diversas metodologías, se fortalece la validez y la profundidad del conocimiento producido en el campo de las ciencias sociales.

1.3.2 Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo ha sido ampliamente utilizado en ciencias sociales debido a su capacidad para recopilar datos numéricos y analizarlos estadísticamente. El enfoque cuantitativo dio paso a la investigación científica, pues se pensaba que al ser los resultados numéricos brindaba certeza irrefutable.

Al utilizar datos “duros”, este enfoque permite examinar patrones, relaciones y tendencias a gran escala, lo que resulta fundamental para comprender la complejidad de los fenómenos sociales (Del Canto y Silva, 2013).

De esta manera, el enfoque cuantitativo permite tener en la investigación:

- Objetividad y replicabilidad: debido a que basa en datos numéricos y procedimientos estandarizados.
- Precisión y rigurosidad: se pueden medir variables de manera precisa y rigurosa. Los análisis estadísticos utilizan una comprensión detallada de las relaciones entre las variables, lo que permite obtener conclusiones más sólidas.
- Generalización de resultados: busca obtener resultados generalizables a una población más amplia. Lo que permite hacer afirmaciones sobre la población en su conjunto.
- Eficiencia en el análisis: los métodos estadísticos utilizados en el enfoque cuantitativo permiten analizar grandes cantidades de datos de manera eficiente. Esto facilita el procesamiento y la interpretación de datos, especialmente cuando se trabaja con muestras grandes.

- Permite identificar patrones y tendencias: es útil para identificar patrones, tendencias y relaciones entre variables. Esto puede ser especialmente relevante en campos como la sociología y la psicología, donde se buscan comprender fenómenos complejos y sus factores predominantes (Bar, 2010).

En general, la metodología cuantitativa ofrece un enfoque riguroso y sistemático para recopilar y analizar datos numéricos, lo que brinda ventajas en términos de datos duros o cifras que darán cimientos a la investigación.

En esta tesis, la metodología cuantitativa se adopta como una herramienta esencial para obtener una comprensión profunda y sistemática de las variables que impactan el trabajo docente. A través de la recolección de datos numéricos, esta metodología permite medir de manera objetiva diversos aspectos de la realidad educativa, facilitando el análisis de patrones y tendencias que pueden revelar información crucial sobre las condiciones laborales y emocionales de los docentes.

Además de servir para medir y analizar estas variables, pues permite identificar las relaciones y correlaciones entre diferentes factores, como el ambiente laboral, la carga de trabajo, la satisfacción profesional, y el bienestar emocional de los maestros.

1.3.3 Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo es un instrumento analítico que permite estudiar la comprensión de significados, para ello se requiere de una sistematización de las distintas técnicas e instrumentos. Es el conjunto de técnicas de recolección, modelos analíticos normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado de los actores, el investigador se involucra personalmente en el proceso de acopio, por ende, es parte del instrumento de recolección (Sánchez, 2005).

Para Modesto Sánchez Silva (2005) el enfoque cualitativo permite llegar a la comprensión de significados a partir de observar, escuchar y comprender. Para ello se requiere de una sistematización rigurosa de las técnicas e instrumentos que componen el acervo metodológico y, por ende, un gran conocimiento de la teoría.

La investigación cualitativa es una estrategia para obtener interpretaciones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad, la entrevista cualitativa es una vía de acceso a los aspectos de la subjetividad humana. Para lograr conocer las experiencias emocionales de los docentes se utilizará esta herramienta de investigación.

De esta manera se otorga mayor importancia a los actores involucrados, en tanto que, el investigador se involucra personalmente en el proceso de acopio, formando de esta manera parte del instrumento de recolección. El objetivo es establecer las relaciones y los significados de su objeto de estudio. Por ello con este enfoque podremos profundizar la experiencia de la labor docente con respecto a las categorías señaladas.

En esta investigación, la metodología cualitativa se empleó como un enfoque clave para explorar a fondo las experiencias y perspectivas subjetivas de los docentes. Mediante el uso de entrevistas semiestructuradas, se buscó capturar la complejidad y la profundidad de las emociones, así como los matices del trabajo docente que no pueden ser expresados a través de enfoque cuantitativos.

Este enfoque permite una inmersión profunda en el entorno y la realidad de los maestros, facilitando un acercamiento directo a sus vivencias diarias. Al escuchar sus voces y comprender sus realidades desde una perspectiva más personal, se logra una comprensión detallada y enriquecida de los desafíos emocionales y laborales que enfrentan en su día a día.

Además, el enfoque cualitativo permite identificar temas emergentes y patrones en las narrativas de los docentes que podrían pasar desapercibidos en un análisis cuantitativo. Esto incluye la posibilidad de explorar cómo los contextos socioculturales y organizacionales influyen en la forma en que los maestros experimentan y manejan las emocionales experimentadas en el entorno laboral.

1.3.4 Herramientas metodológicas aplicadas

1.3.4.1 Encuesta

Para el desarrollo de esta investigación se hizo uso de la encuesta (herramienta cuantitativa) pues esta sirve para recopilar datos y obtener información de una muestra de personas, en este caso se utilizó para conocer la frecuencia en que los docentes experimentan emociones durante distintas interacciones que viven en su quehacer docente.

Para Pedro López-Roldán y Sandra Fachellia (2016) la encuesta es una técnica de recogida de datos a través de preguntas y cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre categorías generadas a partir del interés de un tema de investigación. El levantamiento de datos se lleva a cabo a partir de un instrumento o cuestionario que puede ser de preguntas abiertas o cerradas, manteniendo un protocolo en cuanto a la realización de los cuestionamientos. La población a la que se aplica puede ser una muestra extensa o representativa o no representativa.

Para el desarrollo de una encuesta se debe considerar la población, la construcción del cuestionario, la selección de las categorías a analizar, la decodificación

de los resultados numéricos (interpretación), las técnicas de análisis y la presentación de resultados (López-Roldán y Fachelli, 2015).

La encuesta diseñada para este trabajo se realizó para trabajar de manera remota a través de internet, utilizando los formularios de Google. Lo que permitió llegar a la población seleccionada, es decir, docentes del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México.

El instrumento consistió en una guía de 48 preguntas (véase anexo 1), divididas en dos apartados. El primer apartado se conformó de 35 preguntas detonadoras, el objetivo fue no sólo obtener información numérica, sino comenzar a remover recuerdos y emociones experimentadas entre las categorías seleccionadas: trabajo frente a grupo, interacción entre pares, relación con jefes y directivos, procesos administrativos, procesos de contratación y asignación de grupos, salarios, tiempo laboral interno, extra y ajeno a la institución, exigencia de las autoridades y seguridad laboral.

Las categorías mencionadas forman parte de los elementos de la micropolítica escolar, considerando las dinámicas de poder, influencias y negociaciones que ocurren entre los diferentes actores dentro de la institución educativa, así como las interacciones cotidianas y las estrategias utilizadas por individuos y grupos para alcanzar sus objetivos, manejar conflictos y ejercer influencia en el ambiente escolar (Ball, 1987).

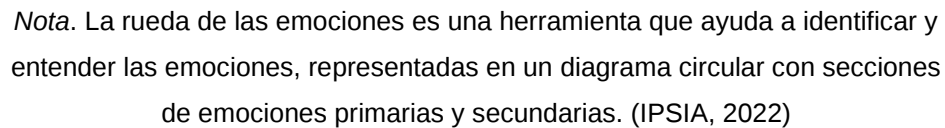
Por ello, es importante entender las emociones que experimentan las y los docentes, ya que éstas desempeñan un papel vital en la dinámica los fenómenos sociales que ocurren al interior de la escuela, lo que permite una mejor comprensión de la realidad social, pues las emociones surgen, se viven y adquieren significado dentro del contexto de nuestras relaciones sociales, siendo cruciales para explicar las bases del comportamiento social, en este caso laboral (Bericat, 2000, págs. 4-5).

Para el segundo apartado consideró las mismas categorías, sin embargo, en este se cuestionó sobre las emociones experimentadas en el desarrollo de la labor docente y el cruce con ellas. Considerando que no siempre se reconocen las emociones experimentadas, el instrumento se acompañó de un esquema emocional (véase esquema 1), basado en el esquema diseñado por Robert Plutchik (en Díaz y Flores, 2021).

En su teoría Plutchik planteo la existencia de 8 emociones primarias, las cuales tenían una variación con respecto a su intensidad, de esta manera, al combinarse generan emociones secundarias (Mateu-Mollá, 2019). Este esquema permite entender las emociones básicas, las relaciones entre sí y cómo se combinan para formar emociones más complejas.

Por otro lado, el esquema que a continuación se presenta se basa en la investigación de Paul Ekman, que refiere a la existencia de 6 emociones primarias o básicas y se consideran como tal debido a las expresiones faciales que se producen ante determinados estímulos (Díaz y Flores, 2021).

Rueda de las emociones



Autores como Plutchik y Ekman, entre otros, plantean la existencia de familias emocionales las cuales se conforman de emociones relacionadas entre sí, éstas ayudan a categorizar y entender cómo diferentes emociones pueden estar conectadas o

derivarse unas de otras, ya sea por su intensidad o bien por su interconexión y/o transformación.

En este sentido, el esquema presentado se empleó como una herramienta que permitió brindar a los profesores una categorización de algunas emociones con el fin de poder nombrar aquello que en ocasiones se siente, pero no se sabe cómo nombrarlo. Es importante señalar que, a pesar del esquema planteado, cada docente tuvo la libertad de responder o mencionar emociones que no se encontraran en él.

Este esquema vinculado a la encuesta (como herramienta cuantitativa) sirve para medir y analizar las emociones de manera sistemática y comparativa. De esta manera al analizar los datos cuantitativos recopilados, se pueden identificar patrones y tendencias emocionales. Por ejemplo, se puede establecer que emociones están más presentes en determinadas condiciones laborales, y comprender de una mejor manera las emociones como un fenómeno social.

1.3.4.2 Entrevista Semiestructurada

La entrevista es una herramienta del enfoque cualitativo que permite conocer los aspectos subjetivos de los sujetos, se puede utilizar para recoger datos y opiniones.

La entrevista es una conversación realizada y guiada por el entrevistador, con un tema eje que surge de un plan de investigación que se lleva a cabo a partir de una guía de preguntas flexibles que estructuran el diálogo, con el fin de producir un discurso conversacional. En la entrevista semiestructurada, el investigador debe trabajar diversos temas decidiendo el orden de presentación de ellos y el modo de realizar la pregunta (Batthyáni, 2011).

Para Kahn y Cannel (en Silva, 2005) *“La entrevista puede definirse como una situación construida o creada, con el fin específico de que un individuo pueda expresar una conversación, de su pasado, presente o futuro”*. De esta manera, el entrevistador en la dinámica de la interacción podrá no sólo escuchar, sino también, tomar nota de las respuestas corporales del entrevistado, sumando elementos subjetivos a la respuesta verbal que se obtiene. Para ello, tradicionalmente se empleaba la entrevista cara a cara.

Gracias a la entrada de plataformas como Meet, zoom, entre otras, las entrevistas (mediadas) se pueden realizar a distancia. No obstante, esto tiene otras implicaciones, por un lado, las entrevistas mediadas se pueden realizar, aunque las personas involucradas no estén en el mismo lugar, lo que permite conexiones remotas incluso entre países y zonas horarias; al mismo tiempo se pierde la interacción cara a cara, pues la visión sobre el cuerpo y el contexto inmediato de la persona se pierde por la limitación de la cámara de los dispositivos.

Para esta investigación se diseñó una entrevista semi estructurada que consideró las categorías señaladas anteriormente, las cuales se relacionan con el quehacer y el trabajo docente. De esta manera, se buscó ahondar en las experiencias de los docentes sobre su labor, al mismo tiempo que se conocieron las emociones que se experimentaron, como las vivieron y las resignificaron.

Esta entrevista consta de 9 preguntas base, (véase anexo 2). Así mismo, se elaboró una carta para los participantes en la que se explica el objetivo de la entrevista y la investigación a fin de obtener su permiso para publicar los resultados³, (véase anexo 3).

³ A pesar de que se solicitó a los entrevistados el documento, ninguno de ellos lo entregó.

1.3.5 Selección de la muestra/selección de informantes

La selección de la muestra en la metodología cuantitativa involucra la elección de un subconjunto de la población para realizar investigaciones estadísticas y generalizar los resultados.

En el desarrollo de esta investigación, se consideró a docentes que laboraran en el Colegio de Bachilleres, sin importar el plantel, tipo de contratación, antigüedad, edad o género.

1.3.5.1 Presentación de los sujetos

A continuación, se presentan algunas características de las personas que participaron en los métodos ya mencionados.

Para el enfoque cuantitativo, la encuesta se compartió por medio de la aplicación de WhatsApp, con la única condición que fuera respondida exclusivamente por profesores del Colegio de Bachilleres. Debido a las diferentes redes de comunicación que se generan con esta aplicación, la encuesta se extendió a más profesores. La encuesta fue distribuida a partir del 12 de marzo del 2023 y se cerró el 31 de mayo de ese mismo año.

En total participaron 55 docentes del Colegio de Bachilleres, el rango de edad va de los 32 a los 65 años. En donde 14 de los 55 encuestados indicaron pertenecer al género masculino. El rango de antigüedad oscila de los 4 a los 31 años de servicio.

Con respecto a las áreas de formación a las que están adscritos: 13 mencionaron pertenecer a químico-biología, 6 en ciencias experimentales, 4 en matemáticas, 4 en

ciencias sociales, 1 en económico-administrativo, 5 en físico-matemáticas, 9 en comunicación, 8 en humanidades (5 en Filosofía, Ética, Lógica; 3 en arte e interdisciplina); dando un total de 46 personas que sí respondieron la pregunta, y 9 que no lo hicieron.

Por otra parte, para el enfoque cualitativo se aplicaron 6 entrevistas semi estructuradas. Para esta etapa al final de la encuesta se les preguntó a los docentes si querían participar en una entrevista, a quienes respondieron que sí, se les envió un correo electrónico para agendar la entrevista, sin embargo, sólo se concretaron 6, pues no todos tenían disponibilidad de tiempo.

Así mismo, se procuró que los participantes tuvieran distintos tipos de relaciones laborales con el colegio, a fin de conocer las experiencias que cada docente pudiera compartir.

A continuación se presenta el siguiente cuadro que describe la situación de los sujetos entrevistados. Es importante señalar que los nombres fueron sustituidos por letras al azar para mantener su identidad.

Inicial	Plantel de adscripción	Antigüedad	Tipo de contratación	Área de adscripción	Horas laborales	Género
A	2	7 años	Definitiva CV2	Lenguaje y comunicación	12 frente a grupo (33 en administración)	Femenino
B	2	7 años	Definitiva CV2	Ciencias sociales e historia	9 definitivas 6 asesora en sistema abierto	Femenino
C	1	25 años y medio	Definitiva CV4	Física	Jubilada (obtuvo el máximo de horas, 40)	Femenino
D	1	5 años	Definitiva CV1	Humanidades (Filosofía, ética, lógica)	12 horas frente a grupo	Femenino
E	12	2 años	Tiempo definido	Formación laboral y ciencias sociales	15 horas frente a grupo	Masculino
F	2	3 años	Tiempo definido	Ciencias sociales	5 horas frente a grupo	Masculino

En resumen, en este capítulo se resalta la complejidad del trabajo docente, particularmente en el Colegio de Bachilleres, de la Ciudad de México. Se analiza cómo las condiciones laborales, la influencia política, y las emociones derivadas de la práctica educativa impactan profundamente en el quehacer y trabajo de los docentes.

Se subraya que la labor docente no se limita a la enseñanza en el aula, sino que abarca una serie de interacciones y responsabilidades adicionales que generan una carga de trabajo considerable, muchas veces no reconocida ni compensada adecuadamente, y como la influencia de las políticas educativas y las reformas ha impactado en la precarización laboral y la inestabilidad entre los docentes.

También destaca la importancia de comprender las emociones de los docentes como un factor socialmente construido que influye en su interacción con el entorno y en su desempeño laboral.

Para poder enriquecer la información presentada y profundizar en la problemática, a continuación se presenta el contexto del Colegio de Bachilleres.

CAPÍTULO 2 Contexto y Antecedentes del Colegio de Bachilleres: Decretos, Leyes y Reformas

2.1 Antecedentes y contexto

2.1.1 Reformas educativas

En este apartado se realizará una síntesis de las reformas educativas de las últimas décadas, pues además de impactar en el currículo escolar, también han generado cambios en lo concerniente al quehacer docente.

Entre las últimas reformas se consideran:

- La Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) que surgió junto a la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) impulsadas por Felipe Calderón, se afianza la educación por competencias buscando como resultado que los estudiantes estuvieran capacitados para llevar el conocimiento a la práctica. Así mismo, se amplió la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS). Esta reforma también buscó implementar la meritocracia magisterial, con el concurso de plazas docentes en un marco de transparencia y rendición de cuentas.
- En 2013 Enrique Peña Nieto, implementó una reforma educativa que a diferencia de las anteriores se enfocaba más en los aspectos administrativos de la educación. Esta reforma marcó como obligatoria la educación desde el preescolar hasta el nivel medio superior, también, creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). Bajo la idea de educación de calidad, que se crea la evaluación docente que garantiza su idoneidad. Finalmente, Entre 2017 y 2018 se establece un área curricular de desarrollo socioemocional.

- La Nueva Escuela Mexicana, impulsada por Andrés Manuel López Obrador, promulgó La Ley General del Sistema para la Carrera de los maestros, reconociendo la contribución de los maestros a la transformación social. Promueve un enfoque humanista, buscando desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes y fomentar su participación en procesos productivos, democráticos y comunitarios (Saucedo, 2023).

Los cambios más grandes en cuanto al quehacer docente se dieron a partir de la reforma educativa del 2013, pues a diferencia de las anteriores, ésta estuvo más enfocada a un reajuste en torno de la profesionalización docente y las formas de contratación, generando impactos importantes en torno a la profesión docente.

2.1.2 Reforma educativa/laboral 2013

La reforma constitucional de 2013 se gestó durante la administración federal del presidente Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012). Hubo varios acontecimientos que allanaron el camino para esta reforma, todos relacionados de manera directa con el trabajo docente. Estos incluyen la reforma a la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en 2007, la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008 entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el establecimiento del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas en 2010, y una campaña de denostación del trabajo docente a lo largo de 2012, encabezada por la asociación civil Mexicanos Primero

La reforma educativa del 2013, no se dio de la nada, hubo al menos 4 acontecimientos que se desarrollaron durante el periodo de Felipe Calderón y que permitieron la gestación de la reforma.

- 1) Reforma a la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) de 2007, que modificó el esquema de ahorro para el retiro y elevó la edad para la jubilación, situación que desató protestas en todo el país;
- 2) Firma de la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008 entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), donde se establecen compromisos para implementar la evaluación para el ingreso al servicio educativo, para modificar los criterios en estímulos económicos del Programa de Carrera Magisterial de acuerdo con los resultados de los alumnos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Propone, además, establecer un organismo autónomo encargado de evaluar la calidad docente, crear el Sistema Nacional de Evaluación, entre otros puntos;
- 3) Establecimiento del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas en 2010, donde se dictan 15 recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, por sus siglas en inglés), que más tarde quedarían plasmadas casi en su totalidad en la reforma de 2013; y,
- 4) Campaña de denostación del trabajo docente a lo largo de 2012, encabezada por la asociación civil Mexicanos Primero, que utilizó los medios de comunicación masiva para generalizar las deficiencias en el trabajo de algunos docentes y exhibirlas ante la sociedad para justificar la necesidad de realizar cambios como

el de la “evaluación con consecuencias”. El caso más emblemático fue la publicación del documental De panzazo en ese mismo año.

2.2 Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres (ColBach) es una institución de Educación Media Superior en México que forma parte del sistema de educación pública. Su historia, contexto político y social están relacionados con la evolución del sistema educativo en México y la Ciudad de México en particular. Fue fundado en 1976 (Díaz, 1992).

Entre 1970 y 1980 México experimentó un crecimiento económico significativo, pero también se profundizaron las desigualdades económicas y sociales. El gobierno mexicano bajo el Partido Revolucionario Institucional (PRI) expandió el acceso a la educación media superior, lo que llevó a la creación de instituciones como el Colegio de Bachilleres para atender a un mayor número de estudiantes.

En mayo de 1973, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) presentó al presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez, un estudio sobre la demanda de educación media superior y superior en el país, revelando un déficit de 56,000 plazas de primer ingreso en 1973, cifra que se estimaba aumentaría a 105,000 en 1980, recomendando la creación de un organismo descentralizado denominado Colegio de Bachilleres, el cual sería independiente de las instituciones existentes y tendría la capacidad de crear planteles de educación media superior, en coordinación con los gobiernos estatales y la incorporación de planteles privados (No. 13; Primer Año de Actividades del Colegio de Bachilleres, s. f.).

La misión del ColBach consiste en formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades (SSEMS, 2023).

Figura 3

```

graph TD
    FC[Faculdade de Ciências] --> CT[Ciências da Terra]
    FC --> CV[Ciências da Vida]
    FC --> CS[Ciências da Saúde]
    
    CT --> DG[Departamento de Geologia]
    CT --> DGe[Departamento de Geografia]
    CT --> DGP[Departamento de Geoprocessamento]
    
    CV --> DB[Departamento de Biologia]
    CV --> DF[Departamento de Física]
    CV --> DQ[Departamento de Química]
    
    CS --> DM[Departamento de Medicina]
    CS --> DE[Departamento de Enfermagem]
    CS --> DFis[Departamento de Fisioterapia]
  
```

Con respecto a la información sobre la población del ColBach, en las páginas oficiales no se encontraron datos que establecieran el número de estudiantes o docentes por plante, no obstante, a partir del mapa digital de Planteles de Educación Media

Superior, ciclo escolar 2022-2023 (Coordinación Sectorial de Planeación y Administración. Área de Estadística, 2024), se obtuvieron los siguientes datos.

Tabla 1.

Población de estudiantes y docentes del Colegio de Bachilleres, del ciclo escolar 2022-2023.

Plantel	Estudiantes		Total	Docentes		Total
	Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	
1, El Rosario	3,428	3,947	7,375	144	149	293
2, Cien Metros "Elisa Acuna Rossetti"	3,300	3,795	7,095	162	129	291
3, Iztacalco	3,572	3,989	7,561	154	167	321
4, Culhuacán "Lázaro Cárdenas"	3,817	4,093	7,910	183	157	340
5, Satélite	3,484	4,153	7,637	141	123	264
6, Vicente Guerrero	3,342	3,801	7,143	144	130	274
7, Iztapalapa	2,483	2,777	5,260	132	104	236
8, Cuajimalpa	1,240	1,371	2,611	61	41	102
9, Aragón	2,598	3,002	5,600	108	75	183
10, Aeropuerto	2,150	2,550	4,700	117	88	205
11, Nueva Atzacolco	890	1,180	2,070	46	52	98
12, Nezahualcóyotl	1,782	2,036	3,818	111	98	209
13, Xochimilco-Tepepan "Quirino Mendoza y Cortés"	1,950	2,034	3,984	83	68	151
14, Milpa Alta "Fidencio Villanueva Rojas"	738	871	1,609	41	41	82
15, Magdalena Contreras	1,217	1,350	2,567	60	39	99
16, Tláhuac "Manuel Chavarría Chavarría"	1,509	1,777	3,286	76	61	137
17, Huayamilpas-Pedregal	1,224	1,397	2,621	69	55	124
18, Tlilhuaca-Azcapotzalco	1,186	1,251	2,437	69	55	124
19, Ecatepec	1,271	1,386	2,657	67	51	118
20, Del Valle "Matías Romero"	1,166	1,280	2,446	69	66	135
Total	42,347	48,040	90,387	2,037	1,749	3,786

Nota. Composición de la población escolar en los 20 planteles que lo componen. Datos tomados de la Subsecretaría de Educación Media Superior Coordinación Sectorial de Planeación y Administración. Área de Estadística

(https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/Mapa_universo/Planteles-subsistemas.html)

2.2.1 Marco Legal del Colegio de Bachilleres

Comprender el marco legal de una institución asegura que esta funcione dentro de los límites legales establecidos. Asimismo, facilita que tanto la institución como sus miembros puedan ejercer y proteger sus derechos, garantizando una operación justa y transparente.

Además, es crucial para la creación de políticas internas que estén en armonía con la ley, promoviendo un ambiente de trabajo equitativo y seguro. Esto garantiza la protección de derechos, la responsabilidad, la transparencia y la confianza, aspectos esenciales para el éxito y la sostenibilidad a largo plazo.

El Colegio de Bachilleres Ciudad de México se rige por una normatividad que abarca diversas áreas, desde el marco legal y reglamentos internos hasta las políticas educativas y los procesos de evaluación y acreditación.

El marco legal del Colegio de Bachilleres Ciudad de México está compuesto de 2 niveles, el primero corresponde a los lineamientos de carácter externo y el segundo al carácter interno.

Los lineamientos externos abarcan las normas y regulaciones que la institución debe cumplir en su relación con el entorno externo, como leyes, normativas gubernamentales, estándares industriales y acuerdos internacionales. Por otro lado, los lineamientos internos son las políticas, procedimientos y normativas que regulan el funcionamiento interno de la institución. Esto abarca códigos de conducta, políticas de recursos humanos, protocolos de seguridad y procesos operativos.

2.2.1.1 Marco Legal Externo

El marco legal externo del ColBach, se compone principalmente, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, posterior a ésta se presentan 46 leyes, 21 reglamentos, 6 códigos, 12 decretos, 38 acuerdos, 22 lineamientos, 2 procedimientos, 5 protocolos, 10 manuales, 24 etiquetados como diversos y 2 normativas no vigentes⁴.

En cuanto a los reglamentos, códigos, lineamientos, protocolos, procedimientos, manuales, los etiquetados como diversos y no vigentes no se realizó una revisión profunda, pues son referentes a procedimientos administrativos ajenos al trabajo docente, es decir, no se relacionan a lo trabajado en esta investigación.

Los reglamentos en términos generales abarcan elementos relacionados con administración pública. Los códigos, van relacionados con los elementos penales y procedimientos civiles. Sobre los lineamientos, éstos están relacionados con el presupuesto y la contratación de agentes externos para la compra de bienes o servicios.

Con respecto a los procedimientos y manuales, están relacionados con la administración y avalúos de bienes y rentas, sobre el uso de presupuestos y ejercicios fiscales, y protección civil.

Sobre los etiquetados como diversos como se menciona los temas son variables, van desde temas sobre el gasto público, el uso de elementos documentales, la creación de comités organizacionales hasta el uso de medios electrónicos, ópticos o cualquier otra tecnología. Los no vigentes se conforman por la Ley General del Servicio Profesional Docente y el Programa de Promoción en la Función por Incentivos.

⁴ Esta información se obtuvo del portal único de gobierno, que se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/de-caracter-externo-ce?idiom=es>

Un detalle importante de resaltar es que los protocolos abordan temas sobre la protección, seguridad, y sana convivencia de los estudiantes, no hay un protocolo que aborde temas o problemáticas relacionadas con el trabajo docente.

2.2.1.1.1 Leyes externas

De las 46 leyes que componen el marco legal externo, se pueden mencionar leyes como: Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, Ley General de Cultura Física y Deporte, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Ley Federal de Procedimiento Contencioso Administrativo, entre otros.

Sin embargo, para los fines de la presente investigación el enfoque se colocó en las que competen al ámbito laboral y educativo, las cuáles son:

- a) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- b) Ley Federal Del Trabajo
- c) Ley General De Educación
- d) Ley General Del Sistema Para La Carrera De Las Maestras Y Los Maestros
- e) Ley Federal De Las Responsabilidades De Los Servidores Públicos

2.2.1.1.1.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

El artículo 123 constitucional establece las disposiciones relacionadas con el trabajo y los derechos laborales en México. Entre otras cosas, aborda aspectos como la jornada laboral, el salario mínimo, las prestaciones de los trabajadores, las condiciones de trabajo, la organización sindical y la resolución de conflictos laborales.

Este artículo se divide en dos apartados, el apartado “A”, establece la normatividad para los contratos de trabajo en general, en tanto que el apartado “B” establece normas que sólo se consideran para los trabajadores de los poderes de la unión.

Así mismo, el artículo 127 constitucional, busca garantizar que los servidores públicos reciban una remuneración justa y acorde a sus responsabilidades, evitando excesos en el gasto público y promoviendo la eficiencia en la administración de recursos.

En la constitución se habla de habilidades socioemocionales en el artículo 3ro, como una capacidad a desarrollar por medio de la educación.

2.2.1.1.1.2 Ley Federal del Trabajo

De una manera más puntual, la Ley Federal del Trabajo, es una legislación que regula las relaciones laborales en el país, estableciendo los derechos y obligaciones tanto de los empleadores como de los trabajadores.

Define de manera más específica cuestiones como el salario, condiciones de trabajo, derechos sindicales, entre otros. Así mismo, se especifica lo que es el trabajo digno y establece la importancia de la seguridad y la salud de los trabajadores.

En el artículo 513 de esta ley se presentan las enfermedades que son causales de incapacidad laboral, así como los riesgos de trabajo, todas estas son relacionadas con el campo laboral específico. Es así como, en el Grupo IV se presentan los Trastornos mentales, con respecto al sector educativo se relacionan los trastornos de ansiedad, relacionados con el estrés, depresivos y a la enfermedad ácido péptica del grupo VI.

En el artículo 475 de esta misma ley se estipula que enfermedad laboral se refiere a cualquier condición médica que surge debido a la exposición prolongada a una causa relacionada con el trabajo o al entorno en el cual el empleado desempeña sus funciones.

2.2.1.1.1.3 Ley General De Educación

La Ley General de Educación en México es un cuerpo normativo que establece los principios, objetivos y reglas generales que rigen el sistema educativo del país. Define los fundamentos que deben guiar la educación y los propósitos básicos que esta debe cumplir.

La ley también aborda aspectos como la elaboración de planes y programas de estudio, la evaluación de la calidad educativa, la formación y capacitación de los docentes, y la participación de la sociedad en la gestión educativa.

En el Título Cuarto de esta ley se habla de la revalorización de las maestras y los maestros; en el artículo 90 se reconoce la contribución de los docentes en el proceso educativo y la transformación social. De esta manera en el apartado VIII se refiere a la necesidad de proporcionar a los maestros un salario digno que les permita vivir adecuadamente y sostener a sus familias.

Lo anterior implica cubrir sus necesidades básicas, como la vivienda y el sustento diario, se destaca la importancia de tener tiempo suficiente para preparar sus clases y participar en actividades que contribuyan a su crecimiento personal y profesional.

En esta ley cuando se habla de emociones, éstas son relacionadas al arte, siendo este un medio para expresarlas. Por otro lado, se menciona lo psicosocial en el marco de la cultura de la paz y la no violencia haciendo referencia al apoyo necesario para las víctimas de violencia.

En cuanto a lo socioemocional se menciona sólo en términos de la educación que se brinda y al igual que en el art. 3 constitucional, es una capacidad para desarrollar por medio de la educación.

2.2.1.1.1.4 Ley General Del Sistema Para La Carrera De Las Maestras Y Los Maestros.

La Ley General Del Sistema Para La Carrera De Las Maestras Y Los Maestros es una legislación que establece un marco normativo para la selección, formación, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes en el servicio profesional de la educación. Busca profesionalizar la carrera docente, mejorar la calidad educativa y garantizar los derechos laborales de los maestros en México.

En el artículo 3ro de esta ley se establecen diferentes fines para lograr la revalorización docente, siendo en los incisos VII y VIII en los que se refiere a la necesidad de proporcionar a los maestros un salario digno que les permita vivir adecuadamente y sostener a sus familias, tal cual lo estipula la Ley General de Educación.

Esta ley establece elementos entre los niveles educativos, de esta manera, en el artículo 16, se establecen las atribuciones de las autoridades y órganos descentralizados de EMS.

Se menciona lo socioemocional en el artículo 14, inciso X, para establecer la importancia de considerar las habilidades socioemocionales en el proceso de admisión, promoción y reconocimiento en el sistema educativo.

2.2.1.1.1.5 Ley Federal De Las Responsabilidades De Los Servidores Públicos

Esta ley establece las normas y procedimientos para prevenir, detectar y sancionar las faltas administrativas y los actos de corrupción cometidos por los servidores públicos en el ejercicio de sus funciones. Esta ley tiene como objetivo promover la legalidad, la ética, la integridad y la rendición de cuentas en el servicio público.

Entre otras cosas, establece las obligaciones y responsabilidades de los servidores públicos, así como los mecanismos para investigar y sancionar las conductas indebidas. También contempla medidas para la prevención de conflictos de interés y la protección a quienes denuncien actos de corrupción.

2.2.1.1.2 Decretos y acuerdos

El Decreto del Programa Sectorial de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para el periodo 2020-2024 es un documento que establece las políticas y acciones que guiarán las actividades de esta institución durante el lapso mencionado. Se centra en promover la creación de empleos dignos y seguros, proteger los derechos laborales de los trabajadores, mejorar las condiciones en los lugares de trabajo y fortalecer el diálogo entre los distintos actores del ámbito laboral.

Asimismo, busca modernizar el mercado laboral mediante la promoción de la formación profesional y la incorporación de prácticas innovadoras. Este decreto tiene como objetivo principal mejorar la calidad del empleo y garantizar el bienestar de los trabajadores en el país.

Con respecto a los acuerdos que conforman el marco legal externo, se mencionan a continuación los más relevantes:

- a) Número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del

tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos

- b) ACUERDO Número 447 Por El Que Se Establecen Las Competencias Docentes Para Quienes Impartan Educación Media Superior en la Modalidad Escolarizada
- c) ACUERDO Número 486 Por El Que Se Establecen Las Competencias Disciplinarias Extendidas Del Bachillerato General
- d) ACUERDO Por El Que Se Delega En El Oficial Mayor, La Facultad De Promover, Diseñar, Elaborar, Celebrar, Suscribir Y Administrar Los Contratos Marco.
- e) ACUERDO por el que se emiten las Disposiciones en las materias de Recursos Humanos y del Servicio Profesional de Carrera, así como el Manual Administrativo de Aplicación General en materia de Recursos Humanos y Organización y el Manual del Servicio Profesional de Carrera.

En términos generales, los acuerdos mencionados se relacionan de distintas formas con el ColBach, ya sea por cuestiones curriculares o por diversas cuestiones relacionadas al profesorado y el personal administrativo de las instituciones escolares, no obstante, no hay mención sobre elementos psicosociales o socioemocionales.

2.2.1.2 Marco Legal Interno

El marco legal interno del ColBach, se compone con: el Decreto de creación, el Estatuto Orgánico del Colegio de Bachilleres, el Manual de Organización, el Contrato Colectivo de Trabajo, 8 Reglamentos, 24 Lineamientos, 2 elementos referentes a la Guía

interna de tramites, 23 Manuales, Normas⁵, 10 Procedimientos, 19 etiquetados como Diversos y 3 Proyectos COMERI⁶ (Comité de Mejora Regulatoria Interna).

La creación del ColBach se formalizó a través de un decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, en él se especifica su estructura, funciones y objetivos. Establece las bases legales para su operación, incluyendo su autonomía académica y administrativa, así como sus responsabilidades en la prestación de servicios educativos de calidad a nivel bachillerato.

El artículo 22 modificado en el 2006, hace mención a las relaciones de trabajo entre el colegio y sus trabajadores será regida por la Ley Federal del Trabajo y el apartado A del artículo 123 constitucional.

2.2.1.2.1 Estatuto Orgánico del Colegio de Bachilleres.

El Estatuto Orgánico del Colegio de Bachilleres traza la estructura y funcionamiento interno del colegio especificando la organización interna, detallando las distintas instancias y órganos de gobierno que lo conforman, como el Consejo Directivo, la Dirección General y las direcciones académicas y administrativas. Asimismo, se establecen las responsabilidades y atribuciones de cada uno de estos, definiendo sus funciones dentro del marco institucional.

⁵ Con referente a las Normas internas el enlace no se despliega, por lo que no es posible establecer cuantas son y de que tratan. Esta información se puede constatar en el siguiente enlace: <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/de-caracter-interno-n?idiom=es>

⁶ Esta información se obtuvo del portal único de gobierno, que se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/de-caracter-interno-n?idiom=es>

Este estatuto también fija las normas y procedimientos que rigen al colegio, abordando aspectos como la toma de decisiones, la gestión de recursos y la contratación de personal.

2.2.1.2.2 Manual de Organización.

El Manual de Organización del Colegio de Bachilleres es un recurso fundamental que promueve la eficiencia, la transparencia y la coherencia en el funcionamiento del colegio. Se establecen las bases de las funciones y responsabilidades específicas de cada empleado.

Este manual se divide por subdirecciones y departamentos con funciones específicas, entre estas instancias se encuentran:

- La Subdirección de formación y asuntos del profesorado, que promueve el fortalecimiento de la formación de los docentes mediante programas de desarrollo y actualización.
- El Departamento de Actualización Docente, que coordina los procesos de planeación, operación, seguimiento y evaluación de los profesores.
- Departamento de atención al profesorado, en el que se coordinan los procesos de ingreso, permanencia, promoción, estímulos y apoyos de los docentes.

Este manual brinda una guía detallada sobre la estructura, funciones y procedimientos de esta institución educativa. Su propósito principal es proporcionar

claridad y coherencia en cuanto a cómo opera la organización, delineando claramente las responsabilidades y roles de cada área y puesto dentro de la institución.

2.2.1.2.3 Contrato Colectivo de Trabajo.

El Contrato Colectivo de Trabajo del Colegio de Bachilleres establece las condiciones laborales, derechos y responsabilidades de los trabajadores de esta institución. En él se detallan aspectos como las horas laborales, los turnos, los días de descanso, así como los salarios base, los incrementos salariales y las prestaciones económicas adicionales que corresponden a los empleados.

Es importante señalar que en la estructura de este documento se establecen más elementos correspondientes a los trabajadores administrativos que de los docentes, lo que puede provocar diversas confusiones, pues las formas de contratación, actividades prestaciones son distintas.

Si bien es un documento central, proporciona elementos poco claros sobre la contratación de los docentes, sus salarios y prestaciones.

2.2.1.2.4 Reglamentos.

De los reglamentos revisados se hace énfasis en el de la Comisión Mixta de Salud, Higiene y Medio Ambiente en el Trabajo del Colegio de Bachilleres (CMSHyMA) y el del Personal Académico.

El CMSHyMA aborda diversos aspectos relacionados con la salud, la higiene y el medio ambiente en el lugar de trabajo. Este reglamento establece la estructura y

funciones de la comisión, la cual está encargada de coordinar las acciones destinadas a garantizar la seguridad y bienestar de los trabajadores.

Así mismo, define los roles y responsabilidades de los miembros de la comisión y los procedimientos para su elección y funcionamiento. El reglamento establece medidas para la prevención de riesgos laborales, la promoción de la salud y el bienestar de los trabajadores, y la protección del medio ambiente

En el artículo 2 de este reglamento se establece como objetivo principal implantar las medidas de protección a la salud, seguridad y el entorno de los trabajadores del colegio.

Por otra parte, los artículos, 14, 17 y 18 se habla de la importancia de la salud ocupacional, el establecimiento de aplicaciones y ejecuciones de los acuerdos que surjan para la prevención de los riesgos de trabajo y la necesidad de estar actualizados con progresos en otras instituciones referente a la legislación y recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Es importante señalar que esta comisión es autónoma con respecto a la Dirección General del Colegio de Bachilleres, por lo que su actuar debe estar en pro de la salud y seguridad de los trabajadores, incluyendo la realización de inspecciones periódicas, la identificación y evaluación de riesgos, la implementación de medidas de seguridad y prevención de accidentes, y la promoción de hábitos saludables entre el personal.

Con respecto al reglamento del Personal Académico, este establece las normas y procedimientos que rigen la relación laboral entre la institución el personal docente, abordando aspectos relacionados con el empleo y desempeño.

El reglamento define los requisitos y procedimientos para el reclutamiento, selección y contratación de profesores, así como los criterios para su evaluación y

promoción dentro de la institución. También establece las garantías y compromisos generales del personal académico.

En el artículo 12 se establece la clasificación del personal académico (definitivo y no definitivo) sus características y responsabilidades. En este sentido en el artículo 18 se menciona a los profesores de Carrera Titular B, quienes están contratados por tiempo completo, tres cuartos de tiempo y medio tiempo.

Se establecen las obligaciones académicas de los docentes, mencionando especificidades según el tipo de contrato y las jornadas de trabajo. También se hace referencia a la Comisión Mixta Académica de Vigilancia de los Derechos Laborales del Personal Académico y sus funciones.

Conocer el contexto y la normativa escolar proporciona el marco dentro del cual los docentes viven y gestionan sus experiencias emocionales y laborales. Comprender estos elementos es esencial para esta investigación, ya que permite analizar cómo las condiciones del entorno y las reglas institucionales influyen en la vivencia emocional de los docentes.

CAPÍTULO 3 Análisis y Hallazgos

En este apartado se presenta la información obtenida a través de la aplicación de las herramientas metodológicas antes mencionadas, encuestas y entrevistas. Dicha información se analizó a partir de los elementos que construyen el apartado teórico en donde se contemplan elementos de la labor docente, así como las teorías de la sociología de las emociones para construir un puente discursivo que permita exponer la vinculación de éstas con la práctica docente y la Política Educativa.

Se desarrolló un breve análisis sobre algunos de los elementos que conforman la micropolítica de la escuela y las emociones que experimentan los docentes en torno a la interacción de los profesores con respecto a algunas actividades que rodean y su relación con el quehacer docente, incluso más allá del aula.

3.1 Resultados

Para comenzar a establecer el análisis de los datos es importante hacer unas precisiones que forman parte de los hallazgos obtenidos y que tendrán un impacto importante en la información que se presentará a continuación.

Con la encuesta aplicada se encontró que en el ColBach la plantilla docente está constituida por lo menos de 3 tipos de profesores que podemos categorizar de la siguiente manera:

- I. Con más de 15 años de antigüedad y con un promedio de 15 a 28 horas definitivas frente a grupo.
- II. Con basificación, pero con menos de 15 horas definitivas frente a grupo.
- III. De nuevo ingreso contratados por tiempo determinado, no cuentan con basificación u horas definitivas.

Bajo el peso de esta estructura laboral, las condiciones de cada grupo de docentes son variadas, de esta manera, los docente del grupo I, experimentaran distintas emociones a las del grupo II o III.

Así mismo, para poder realizar un análisis más profundo y con el mayor número de elementos se consideraron las siguientes categorías:

Categorías	Subcategorías
Quehacer docente	Trabajo frente a grupo
	Relación entre pares, con jefes directos y directivos
Trabajo docente	Elementos administrativos
	Otros niveles de trabajo

Las categorías presentadas se vinculan con los elementos de la micropolítica de la escuela, así como las dimensiones de la actividad docente propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999).

Las dimensiones de la actividad docente engloban la dinámica de la interacción entre personas, que a su vez se examinarán desde la teoría de Kemper para poder comprender como las emociones impactan en los docentes a partir de los juegos de poder que se gestan entre las personas involucradas en el trabajo docente.

Con respecto a los elementos de la micropolítica se analizarán desde la teoría de Barbalet para determinar la forma en que las emociones inciden mediante las normas y la lógica estructural de la institución en las emociones de los profesores.

Por otro lado, en el caso de la EMS se interacciona con jóvenes de entre 15 y 18 años en promedio, en el caso del ColBach, los grupos pueden oscilar entre 35 y 55 estudiantes, dependiendo del plantel y el ciclo escolar.

Con respecto a las gráficas que a continuación se presentan, se debe señalar que los colores colocados no fueron al azar, estos tienen que ver con las familias emocionales que se muestran en el esquema de emociones presentado en el apartado metodológico.

Familia Emocional	Color
Felicidad	Naranja
Sorpresa	Amarillo
Miedo	Gris
Ira	Rojo
Asco	Verde
Tristeza	Morado

3.1.1 Quehacer docente

Como ya se mencionó el quehacer docente entre otros elementos, implica la interacción entre el profesor y las personas que lo rodean, se basa en las interacciones entre los diversos participantes del ámbito educativo: estudiantes, profesores, directores, y padres de familia. Estas interacciones son complejas debido a la variedad de características, objetivos, intereses, concepciones y creencias de cada actor educativo. La forma en que estas relaciones se tejen para crear un entorno de trabajo define el clima institucional que se desarrolla diariamente en la escuela, por ello en este apartado se habla del trabajo frente a grupo y las relaciones entre pares, con jefes directos y directivos.

3.1.1.1 Trabajo frente a grupo

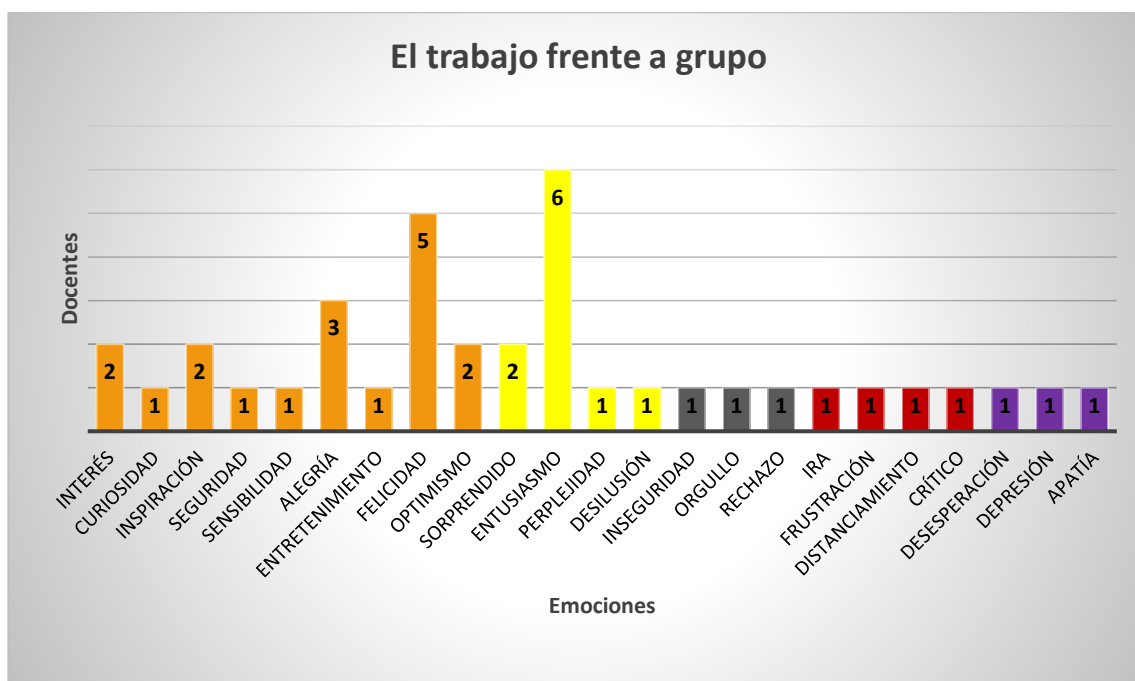
Como se ha expuesto, una manera de analizar la práctica docente es mediante las dimensiones establecidas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) la dimensión interpersonal implica reflexionar sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que surgen y cómo se resuelven, la convivencia en la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a sus relaciones.

Por ello es esencial evaluar cómo el clima escolar impacta en la disposición de todos los miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, padres y estudiantes.

La tarea principal del docente es la impartición de conocimientos a partir del currículum establecido por las autoridades estatales, en esta actividad se da la interacción con los estudiantes.

Gráfica 1.

Emociones relacionadas al trabajo en aula



Con respecto a las emociones que experimentan los docentes en el trabajo frente a grupo, la mayoría de ellas hacen referencia a emociones relacionadas con felicidad y en menor grado con el asco, lo que puede dar una idea de que los profesores gustan del trabajo en el aula.

El trabajo frente a grupo es algo que reconforta a los docentes, como se menciona a continuación:

“... me gusta el trabajo con mis alumnos, me siento feliz con ellos pues me recuerdan a algunos docentes que tuve y piensas que en algún momento podrías ser tan buena como ellos y pues a través de la admiración de muchos profesores que yo creo que marcaron mi vida es que yo también quise desempeñarme con algo así...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... el interés no lo he perdido, el ánimo creo que a veces me regresa muy esporádicamente porque realmente si me gusta mi trabajo, me gusta bastante, lo

disfruto, me siento tranquila, y más cuando tengo buenos grupos o de repente pasa que a algún estudiante se le ocurre alguna barbaridad y ya te saco la risa, hace un chiste, hay convivencia, o sea que esas partes son muy buenas, me alegran el día...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... yo creo que principalmente mi interés a mis alumnos, porque con ese interés que tengo hacia mis alumnos es como mejor imparto mis clases, eso sí, los motivo y necesito mi motivación, que les interese, aunque sea un poquito lo que les digo...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

A decir de Kemper (2006), las emociones relacionadas con la felicidad surgen cuando las expectativas de estatus y poder se cumplen o superan, pues están relacionadas con la percepción de estar en una posición deseada en términos de poder y estatus.

Sin embargo, es muy importante no romantizar el trabajo frente al aula, pues como se puede observar en la gráfica, también hay emociones que se relacionan con el enojo, la frustración, etc.

“... pero ya sea porque sonó una alarma, o ya sea porque hoy el grupo está muy inquieto o venían de educación física y no más no se estaban quietos, solo alcanzaron a leer y no terminaron la actividad... (cuando eso sucede me siento) rara, y al momento impotente porque soy de lento proceso, no es como que la creatividad me llegue, muchas veces sí, pero luego es como de ¿y ahora que hago? Y ya que estoy en la casa meditando, hay como no hice esto, porque no pregunté, entonces la ventaja de esto es que los ves en un semestre y lo puedes remediar la siguiente clase, pero si el momento es de te pones roja, te, eso te evidencia ya también físicamente, entonces me he puesto hasta roja de la impotencia de estar callando al grupo y no se callan, este de ha ya de coraje porque además eres expresivo, y hasta dicen -no se enoje maestra- y bien tranquila, y pues no pero lo sacaste, si se notó que te llevaron al punto máximo o que en algo te trabaste...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... mis grupos anteriores a colegio de bachilleres pues te podría decir que eran de

por mucho 20 personas y eso eran mucho, y pues ya en colegio 50, 55 con adolescentes, sobre todo los que van en primer semestre, o sea controlarlos me resultó muy difícil entre que tenía esta noción de porque callarlos, porque pedir que se mantuvieran quietos, yo creía que hasta cierto punto ellos ya sabían esas cuestiones y que era fácil con simplemente ponernos de acuerdo, explico hacemos actividades y en lo que se hacen actividades pueden interactuar porque nunca he sido como que muy estricta el problema quizá fue ese, que entre con la noción de voy a ser su amiga porque son adolescentes, pero la realidad es que ahora me doy cuenta de que no puedo llegar así porque pierdo al grupo desde el principio...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... en las primeras veces por ejemplo los alumnos empezaban a tener actitudes o experiencias de tomar en los salones, tomar bebidas alcohólicas en los salones, y yo la verdad es que no me percaté porque nunca se me ocurrió que fuera a pasar algo así, según yo sí estaba atenta a todos mis alumnos pero eran como alrededor de 4 o 5 chicos que estaban ingiriendo la bebida alcohólica dentro del salón entonces me percaté porque uno de los alumnos del salón los delata y fue así como hipojes y ahora que hago...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

El poder y el estatus como señala Kemper son elementos importantes en la interacción entre personas, en el caso de B, la docente entra en un juego de poder al tratar de dar su clase y al mismo tiempo controlar al grupo, las emociones de coraje o impotencia, evidenciadas por la respuesta física, se pueden relacionar con la pérdida de poder y de estatus frente al grupo, es decir, prevaleció el interés del “grupo inquieto” al final de la clase, dejando por debajo el poder de la profesora y por ende una pérdida de estatus.

En los casos de C, el doblegar su lugar de poder para ser “amiga” impacta en el estatus frente al grupo, de esta manera, el juego de poder entre los estudiantes y la docente entran en juego, pues mientras ella trata de ser cercana a ellos, su estatus baja,

en tanto el poder de los estudiantes aumenta, generando la pérdida del control de los estudiantes en el aula.

Por otro lado, la organización estructural de la escuela también es un elemento que considerar, pues la falta de aplicación de reglamentos también tiene impactos significativos.

Para Barbalet (2001) las emociones además de ser respuestas individuales también son productos de las relaciones y estructuras sociales (en este caso laborales) y son influenciadas por las dinámicas de poder, control y las expectativas dentro de la sociedad. De esta manera, los docentes pueden sentirse bien en el aula, sin embargo, si la estructura institucional falla, las emociones docentes se verán afectadas.

“... Entonces llegué con un puntaje muy alto a plantel 2 y en aquel entonces me asignaron el turno vespertino... hasta me asusté, o sea me asusté de verdad con lo que era, ¿he?, había una hora o un momento ya en la tarde... que ni siquiera había luces en los edificios y que oías que había relajo en el salón de alado, no, nadie me lo cuenta, o sea iba me asomaba y habían chicos drogándose, jugando cartas, fumando en el salón, pues a veces hasta los tenías que correr porque estaban teniendo relaciones sexuales, o sea no había quién prendiera las luces, no había un prefecto que fuera y le dijera -joven se tiene que bajar-, ¿no?... no había otros maestros dando clases, este, como un total libertinaje, luego unos chicos ponían una bocina en las escaleras a todo volumen y tenían plena fiesta llegué a asomarme así pero ya ni les dije nada, hasta sin playera estaban, fumando o sea como si estuvieran ahí en el barrio o no lo sé... me sentía así, molesta con que las autoridades no, pues no echaran la mano, ¿no? ...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... o sea el estar también cumpliendo con lo que les tocaba a los chicos y peor aún porque pues ya tenías a los reprobados y los últimos días pues ya te decían (los jefes) bueno y ¿Cómo los vas a aprobar? Y pues no los voy a aprobar ¿no? Entonces, la verdad es que te sientes muy frustrado, hasta la fecha hay muchas cosas que pueden atraer frustración y creo que no todas están he, directamente relacionadas a fallas que yo he tenido, si las tengo, pero muchas están totalmente fuera de nuestra, de

nuestro, más bien de nuestra planeación, por así decirlo... todo el equipo no va en la misma línea, y cada parte tiene una responsabilidad para que esos chicos salgan adelante, estoy cumpliendo lo mejor que puedo con la mía, pero pues si los otros no la cumplen pues como equipo pues puede ser que no tengamos los resultados esperados..." A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

En el artículo 19 del reglamento de estudiantes del ColBach, fracción X, se establece que los estudiantes no deben consumir, poseer o traficar con drogas ilegales, bebidas alcohólicas o tabaco en las instalaciones o en su entorno, siendo el Consejo Operativo Escolar quien sancione este tipo de prácticas, sin embargo, como señala A en sus testimonios, la organización estructural no funciona adecuadamente, por un lado, los prefectos no están cerca, tampoco hay otros docentes de quien apoyarse; por otro lado, los estudiantes no sólo logran ingresar a las instalaciones con bebidas alcohólicas, sino que además no hay consecuencias por ello.

La falta de respuesta de la estructura social según Barbalet (2001), puede provocar sentimientos de frustración y resentimiento por parte de los docentes, en este caso, especialmente cuando sienten que sus necesidades no son tomadas en cuenta o son menospreciadas. Estos sentimientos pueden contribuir al surgimiento de conflictos sociales y a la desconfianza hacia la institución y sus autoridades.

Como se ha mostrado, el trabajo frente a grupo, aunque resulte gratificante para los encuestados, genera también emociones relacionadas con la ira y el miedo, esto nos permite considerar que existe una gestión emocional importante por parte de los docentes, lo que para Hochschild (2008) sería el *emotion work*.

El *emotion work* o trabajo emocional se refiere al esfuerzo consciente y continuo que realizan, en este caso los docentes, para gestionar sus emociones en el aula de clases.

“... ya cuando estoy con los chicos la verdad es que, si trato de separarlo, ¿no?, ósea tampoco soy de las personas que, que lo cargo todo el tiempo y no lo supero, ¿no?, ni modo, o sea son cosas que se tienen que hacer es parte del trabajo en su momento de buenas o de malas lo llevo a cabo, lo realizo, pero, pues ya ni modo, se tiene que hacer... De eso, entrando yo al salón de clases yo sí procuro olvidarme de hasta de lo que pasa en mi casa, para poderme desarrollar bien lo que sucede en el aula...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... la que amo, la que amo es una ves que ya estas encerrada en el salón con tu grupo, la clase... si la clase directa, no la evaluación eso me da mucha flojera, este, pero esa parte de ya estoy aquí encerrada con mis chamacos... si te genera frustraciones, con todo lo que implica, pero es lo que más disfruto, es para la que trabajo y la que me hace todavía levantarme temprano...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... yo me he percatado que cuando tu llegas con un ánimo a un salón contagias con ese ánimo, si tu llegas enojado los chicos, no se acercan, no preguntan y ha habido días en que mis alumnos me dicen - ¿qué tiene maestra? - hoy se ve cansada, hoy está muy seria, a lo mejor no se ve en la calidad de mis clases de forma inmediata pero si contagio ese ánimo o desanimo hacia mis alumnos...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... yo lo experimenté digamos que los primeros años era muy notorio si tú ibas enojada te portabas mal con el grupo y el grupo pues así como que también terminaba enojado, fue una experiencia que yo, yo la adiviné y me pasó personalmente; cuando llegaba yo bien contenta hasta yo me decía -¡ay qué bonito trabajamos! porque el grupo como que se contagiaba de eso. Tarde yo creo que como unos dos 3 años en caer en eso de que no tenía que ser así sino que al contrario yo tenía que entrar al grupo y olvidarme de si iba enojada o de si va contenta, sino de que, tenía que contagiarme más bien de la alegría de los muchachos... tardé no lo niego, tal vez yo creo que como unos dos o tres años en que me cayera el veinte... aprendí a que tenía que olvidarme de todo...” D, 5 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... hay veces que me puedo sentir presionado, me puedo sentir triste, etcétera, pero antes de entrar a clases digo -este momento es de los chicos conmigo y yo con ellos y no puedo dejar que nada de lo que traigo de manera negativa les afecte-, entonces me tomo digamos algunas estrategias curiosas no que me he hecho personalmente no sé me veo algo capítulo de algo chistoso, por ejemplo, me un capítulo de Los Simpson media hora antes de salir y como que voy con un ánimo más arriba o trato de hacer algo que digamos me vuelva a levantar la energía, me ponga de buenas, porque también si uno llega de malas o triste los contagia; es más bien un esfuerzo que estoy haciendo para que no les impacte, ya cuando acabo la clase, como que se libera todo y si está sumamente casado pues ya vuelvo a estar cansado y dejo de fingir pues ya retomo digamos ese estado que está viviendo...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

La gestión emocional responde a las normas sociales de comportamiento, éstas indican lo que es “correcto” sentir y expresar en un lugar determinado, de esta manera, quienes trabajan sus emociones para controlarlas, pueden afectar su salud, pues el constante esfuerzo emocional puede mermar la motivación y la satisfacción laboral, así como aumentar el riesgo de agotamiento o burnout (Jiménez et al. 2012).

Como se ha explorado a través de los testimonios presentados, la gestión emocional en el trabajo docente es un proceso clave en la experiencia laboral de los maestros. A pesar de las satisfacciones que encuentran en su labor frente a grupo, los docentes enfrentan desafíos emocionales significativos, como el miedo y la ira. Según la perspectiva de Hochschild (2008), el trabajo emocional no solo implica controlar las emociones negativas, sino también crear un ambiente positivo para el trabajo en el aula.

De esta manera, cada uno de los profesores busca estrategias para separar sus emociones personales de su desempeño profesional. Lo anterior con la prioridad de que sus estados emocionales no afecten negativamente a los estudiantes.

3.1.1.2 Relación entre pares, con jefes directos y directivos

Las relaciones interpersonales forman parte de la vida social de las personas, y se dan no sólo en momentos de socialización, sino también en el ámbito laboral. Para los profesores del ColBach, estas interacciones laborales se pueden dividir entre la interacción con pares, con los jefes de área y con los directivos, generando en cada caso experiencias emocionales diversas, pues se deben considerar varios elementos para analizar.

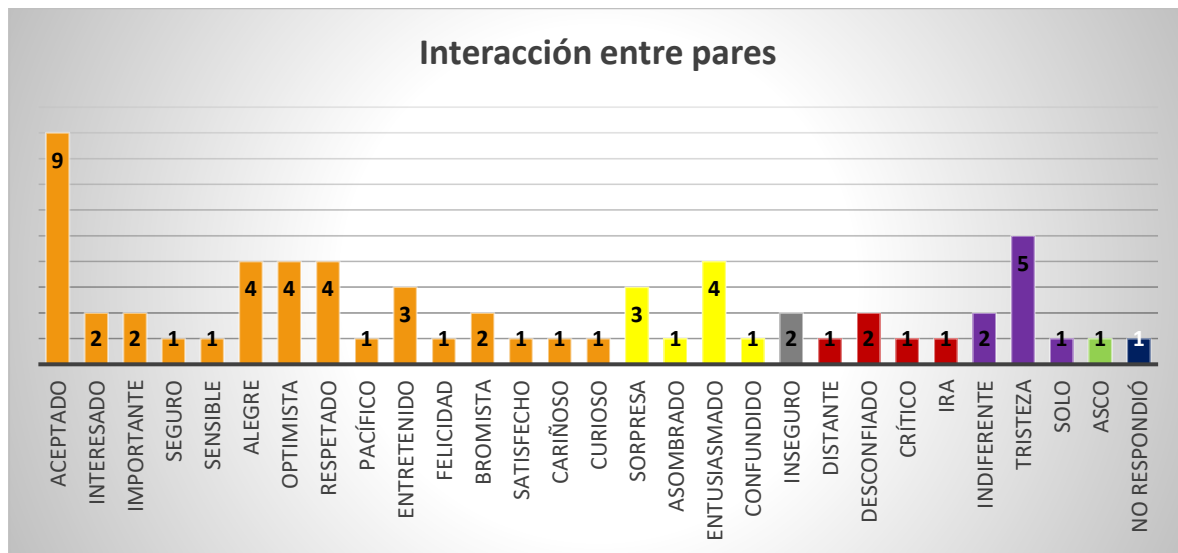
3.1.1.2.1 Relación entre pares

Con respecto a la relación entre docentes de la institución, esta se puede dar en distintos momentos, ya sea en los pasillos de los planteles, mientras los profesores acuden a las aulas, o bien en reuniones de trabajo o jefaturas afines.

Las diferentes interacciones de los profesores que surgen dentro de la escuela pueden afectar o no su desempeño laboral o no, pero simplemente tendrán repercusiones emocionales, sobre todo cuando con la persona que se interactúa tiene un poder o estatus distinto al propio.

Gráfica 2.

Interacción entre pares



Como se muestra en la tabla 2, las emociones experimentadas con respecto a la relación entre pares están, en su mayoría, relacionadas con la felicidad, siendo la aceptación el estado emocional más mencionado, no obstante, resalta un puntaje alto que refiere a la tristeza directamente. Se exhibe entonces la importancia de la aceptación entre pares para generar un clima laboral que permita a los profesores realizar su labor de mejor manera.

Kemper (2007) señala que la aceptación está vinculada con la adaptación y conformidad a las normas y expectativas sociales relacionadas a un determinado estatus. Por ello quienes aceptan su posición en la jerarquía social y se ajustan a los roles y normativas que la acompañan, pueden experimentar una sensación de estabilidad y seguridad en su posición social.

“... yo creo que sí, porque hay gente que quiere trabajar y hay gente que está dispuesta, te voy a decir también hay gente muy cerrada, ¿no? Que definitivamente quiere quedarse sólo con lo que piensa y no quiere abrirse a compartir otras experiencias, pero la mayoría de los profesores creo que si estarían dispuestos a

trabajar y lo harían con gusto... A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... otra de las cuestiones que experimenté al principio era que yo llegaba trabajaba y así como terminaba me iba porque seguía con estos cursos en las tardes entonces no había una interacción con mi compañeros, ni poder intercambiar opiniones, ni saber cómo se puede hacer de forma indirecta, entonces empezaron a suceder cosas no favorables en el Colegio entonces yo ya tengo espacios en los que puedo interactuar con mis compañeros y eso me ha ayudado mucho, me siento todavía más a gusto...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

Como se señala en los testimonios de A y C, la aceptación entre pares se refleja en la ejecución del trabajo, pues se genera un ambiente agradable para desenvolverse. Aunque en el caso de A, se hace referencia a otros profesores con los que la interacción genera otro tipo de emociones.

En este sentido, la tristeza puede surgir como una respuesta emocional a la pérdida o disminución de estatus social. Cuando una persona experimenta un evento que afecta negativamente su posición en la jerarquía social (Kemper, 2007). Además de la tristeza hay otras emociones que se experimentan entre los docentes y exponen tensiones laborales.

“... desde el primer día ha habido retos, ¿no?, topes o sea que, pues que tal parece que, que están bien dispuestos a veces a quebrantar el espíritu de los maestros por las actitudes que luego tienen otros colegas...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... (cuando nos quitaron grupos sin previo aviso...) no, no les importó he, si por ahí 2 o 3 personas que dijeron hola como estas ¿qué pasó? Son muchas he, ni siquiera mis compañeros administrativos en la tarde, no la verdad es que yo puedo decir que total ausencia empatía y solidaridad...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... como desconcertada muchas veces de, imposibilitada de poder, este, generar un

ambiente más cercano con mis compañeros, a veces la diferencia de ideología, de política, de cultura ha generado que el grupo que éramos se haya disgregado entonces ya no somos el grupito de los nuevos, porque así nos consideraban los profesores, se ha visto más, este, nos hemos estado separando por esa diferencia y eso me genera como un hueco de soledad, de que nada más vas a o lo que vas con los estudiantes y con tu jefe y ya...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

Las tensiones que se generan en la interacción suelen surgir cuando hay conflictos de poder y estatus, donde uno de los actores intenta imponer su voluntad sobre el otro, lo que puede generar inseguridad, ansiedad o ira en el sujeto que se siente amenazado o dominado. Además, si uno de los sujetos percibe una pérdida de estatus debido a la acción del otro, esto puede provocar sentimientos de ira y resentimiento (Kemper, 1991).

Es importante señalar que en estas interacciones hay otros elementos que considerar, como se mencionó al inicio del primer capítulo, no todos los profesores se encuentran en las mismas circunstancias, por lo que, dependiendo de cada caso, el nivel y estatus generará un comportamiento determinado, como se expresa en los siguientes testimonios.

“... aunque aprendes a, todo lo que tienes es lo que tú sabes, no tienes más, tienes tus materiales, tu creatividad, tus libros y tienes tu inteligencia y tus conocimientos, de ellos solo depende darte la lana, el pago, todo lo demás corre por tu cuenta, y tu interés. Hay quienes ya tienen afianzado su CB IV, con todas las prestaciones, que apoyan, piden comprar libros, y no tienen demás de que preocuparse, así lleguen reformas y pidan que modifiquemos, como en esta reforma mexicana, no les va a dar la gana cambiarlo y no van a hacer nada, pero los demás si lo tenemos que hacer...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... no te dicen que no, pero tampoco este queda afianzado, y con los compañeros pues más directamente por ejemplo en un plantel tan grande como este, con este proyecto de la escuela mexicana la esencia de ese modelo es la transversalidad de la realización de proyectos, en un plantel tan grande, donde los profesores sólo van

por uno o dos grupos a qué hora quieres que se queden para que podamos formar un proyecto transversal, eso no es posible, debe haber muchísima disposición y quienes cuentan con el tiempo, son profesores grandes que ya no les interesa aplicar esa transversalidad y quienes tienen interés no tenemos el tiempo, entonces no hay sincronía, en un plantel que da cabida a 7mil estudiantes con una plaza de 200 profesores...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... también algo que no sé francamente como se pueda calificar pero a mí algo que me disgusta mucho y me da mucha frustración es ver el desempeño de algunos colegas, pues hay prácticas muy dañinas, muy violentas, digamos hasta muy pobres, muy limitadas con respecto a la práctica docente y que, sin embargo, tienen pues nombramientos definitivos de muchísimas horas, digo no puede ser estoy haciendo mi mejor esfuerzo, me lo están incluso reconociendo los chicos y estoy con una angustia insoportable de a ver cuándo voy a volver a tener grupos en esa misma dinámica, algo que no me gusta es que de algún modo las generaciones más viejas del plantel, pero que no están al borde de la jubilación, sienten un tanto de recelo por nosotros como profesores jóvenes...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

Para esta investigación, la composición de la plantilla docente se dividió en tres grupos, a, b y c. El grupo a, se relaciona con los docentes de mayor antigüedad, y por lo tanto con un estatus mayor que el resto.

En el testimonio de B, los docentes con CB IV *“no tienen de que preocuparse”*. Aquí se expone una situación estructural que genera distinción entre los profesores. De esta manera, las distintas condiciones laborales que tiene cada docente impacta no sólo en la interacción sino también en la ejecución del trabajo.

Por otro lado, F señala que el trabajo de los profesores con “nombramientos definitivos” es muy distinto al que él realiza, pues menciona que hay prácticas que afectan el aprendizaje y en ocasiones hasta a los mismos estudiantes.

Aquí se exponen las diferencias en la antigüedad y el estatus laboral entre los docentes, mismas que generan desigualdades que afectan tanto la interacción entre colegas como la ejecución de sus tareas. Los testimonios indican que los docentes con mayor antigüedad o con nombramientos definitivos experimentan una mayor seguridad y privilegios en su trabajo, lo que contrasta con las condiciones más precarias de sus colegas con menor antigüedad o estatus. Esta disparidad no solo influye en las dinámicas laborales, sino que también puede impactar negativamente en el proceso de enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes, evidenciando cómo las estructuras laborales afectan profundamente el entorno educativo.

Finalmente hay que señalar que la interacción entre pares no sólo conlleva juegos de poder, bajo ciertas circunstancias se ha podido detectar que se crean estrategias de soportabilidad, es decir, espacios en donde el compartir experiencias permite una suerte de catarsis y aprendizaje continuo de lo que es el trabajo docente.

“... es poco el tiempo que tienes para platicar con los colegas, los cuates cuando estas en clases, porque siempre andas corriendo de un salón a otro, pero a veces, cuando te los topas en el pasillo aunque sea de a rápido, comentas si pasó algo o te preocupa alguna cosa del trabajo y en esa pequeña charla de minutos se te pasa el enojo o la angustia ya sea porque la otra persona está igual y ya no te sientes sola o porque te dan un punto de vista que te hace replantear las cosas y eso te da un respiro, breve, pero te permite seguir con la chamba...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... me gusta venir a las jornadas académicas, yo vengo a ser vida social con los compañeros que no nos podemos ver en entre semana porque andamos corriendo, estas que no salen ni de tu salón, en cambio aquí vienes a hacer vidas social hasta los venimos para eso ahora varios lo veíamos bueno las jornadas ajá porque teníamos esa posibilidad y contados eran los que salían allá que vengo y cuando decían no ya está amargado este pobre deberías de venir aquí AA desahogarse entonces decía que por ese lado cuando inventaron las jornadas al principio sí todo muy académico

después ya le encontró otro la mayoría de que era un espacio para parirse a desahogar tranquilamente...” D, 5 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... ayuda mucho cuando pláticas con colegas o amigos, hablar con ellos sí funciona mucho porque pues expresar las cosas siempre ayuda a clarificar lo que estamos pensando, incluso escuchar consejos o alguna opinión que tú no habías observado, de repente alguien puede decir oye que crees que me paso esto y escuchar una experiencia parecida a la tuya a saber cómo lo resolvió o el simple hecho de saber que no eres al único que le pasan esas cosas favorecen mucho...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

Los intercambios de experiencias entre pares permiten a los docentes compartir sus preocupaciones, aliviar tensiones y obtener nuevas perspectivas que les ayudan a replantear situaciones difíciles. Aunque sean breves, estos momentos de conexión con otros colegas son fundamentales para renovar energías y continuar con sus tareas, mostrando cómo el apoyo social entre pares contribuye a soportar las tensiones que se generan en el entorno laboral.

Además, la capacidad de los docentes para soportar las exigencias emocionales de su trabajo se ve fortalecida a través de estas interacciones. En este sentido el apoyo mutuo no sólo facilita un aprendizaje continuo, sino que también actúa como un amortiguador frente al estrés, lo que mejora la soportabilidad del trabajo docente y permite enfrentar mejor las demandas diarias de su profesión.

3.1.1.2. Relación con el jefe directo

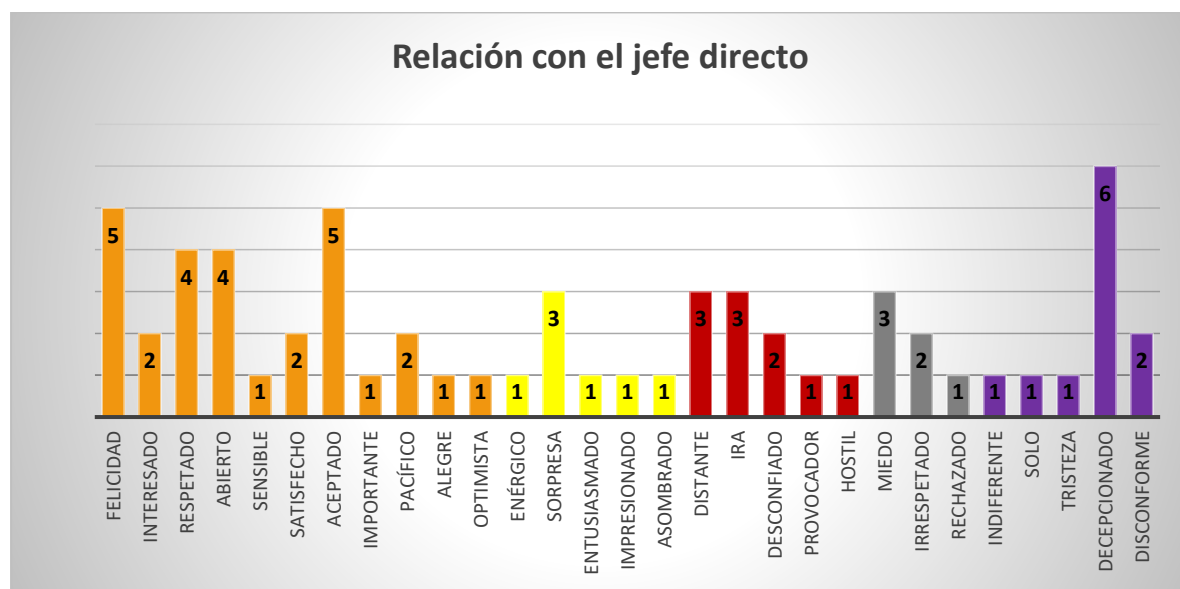
En la lógica estructural del trabajo docente, los profesores tienen derecho a la movilidad para ascender de puesto, aunque sea de manera temporal. De esta manera, los docentes pueden aspirar a las jefaturas de área o a puestos en la dirección y

subdirección de los planteles, aunque en algún momento pueden (o no) regresar al trabajo frente a grupo.

Sobre la interacción de los docentes con los jefes directos puede darse en las oficinas específicas de cada área, o bien, durante algún consejo técnico o visita en el aula. En el caso del ColBach, existen los jefes de materia, quienes se encargan de la organización de los profesores vinculados a áreas de formación específica.

Gráfica 3.

Relación con el jefe directo



Sobre la relación con el jefe directo las emociones se mantienen con la felicidad y la sorpresa, sin embargo, hay un aumento significativo con relación a la tristeza, la ira y el miedo, siendo la emoción más mencionada la decepción. Así, la relación con el jefe directo puede generar o no tensiones que impacten en el trabajo, por un lado, si el docente se siente aceptado o seguro, es más probable que su desempeño sea mejor, sobre todo en el aula, sin embargo, si esta relación genera desconfianza o decepción el

docente puede tener repercusiones no sólo en el aula, sino también en la dinámica escolar.

La exigencia de resultados por parte de los jefes directos genera tensiones, pues por el simple hecho de existir una relación de poder, el estatus del docente está en juego constante.

“... porque no había quien le diera a la escuela carácter de escuela, entonces en mi primer parcial reprobaron muchos estudiantes y me dijo mi jefe de materia que, en aquel, bueno en aquel momento, le tengo gran cariño, le quiero mucho y todo, pero... en ese momento yo creo que la regó, porque me dice, ¿Qué pasó? Con ese puntaje la verdad es que esperábamos más de ti, ¿no?, o sea recibiendo a los alumnos que tenemos, o sea llegaste como la promesa y mira tus resultados, he, yo siempre he sido bien contestona, y entonces le dije, no, yo también esperaba más de ustedes... pues me sentía muy frustrada, porque en primer lugar, claro que si te cuestionas, como de decir a ver porque no tengo las herramientas maravilla para que los alumnos se sientan super atraídos y que definitivamente decidan dejar a los amigos y venirse a la clase, o sea uno tiene que estarse evaluando, ¿no?, todo el tiempo y en esa auto evaluación pues a veces pues es que nos enjuiciamos de manera muy severa y pero también me sentía así, molesta con que las autoridades...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

Ante los cuestionamientos por los resultados de los estudiantes de A, su estatus como docente se ve mermado, pues el jefe, desde su rango y poder, cuestiona sus habilidades como docente llevando incluso a cuestionar su trabajo. Este cuestionamiento refleja la insuficiencia, la cual está relacionada con la vergüenza (Vergara, 2009).

Además, Brené Brown (2008) señala que el individuo experimenta sentimientos de indignidad en relación con la aceptación y la pertenencia. En este caso, la profesora se percibe como indigna de pertenecer. Como resultado, siente vergüenza por no alcanzar

los estándares necesarios para ser una “buena docente” y esta percepción de insuficiencia se enfatiza por la relación con su jefe inmediato.

El poder que brota por un puesto de trabajo superior brinda elementos estructurales para ejércele, de esta manera, los jefes de área tienen ciertas atribuciones que pueden impactar el trabajo de los docentes.

“... quizá con mi jefe de materia le diría que fuera un poco más equitativo con la repartición de grupos porque lo horarios son muy malos, por ejemplo, tengo clases a las 7 am y termino a las 9 y la siguiente es a las 3pm y esas horas mientras es ya sea que me regrese a mi casa o me quede haber que hago a la escuela. Pero si me regreso a mi casa es el estrés del trayecto de que posiblemente no regrese a tiempo y ese tipo de distribución de cargas desiguales que les deja los mejores horarios que llevan más tiempo y son personas que siempre están disponibles o a disposición de lo que quieran hacer. Y luego están las horas curso que yo aun que las hago, pero compañeros que hacen horas curso demasiado disparadas, de 800 o mil horas y digo de donde como los hacen...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

La distinción entre docentes para la asignación de los grupos y los horarios puede generar no sólo tensiones entre pares, también pérdida de estatus entre ellos. Como se ha mencionado, la pérdida de estatus genera emociones que merman el desempeño, la interacción y la vinculación de los docentes con su entorno.

Para el reparto de grupos el ColBach tiene lineamientos específicos, sin embargo, la subjetividad de los jefes permea al final e interfiere en la toma de decisiones, de esta manera, como lo menciona C, hay docentes que presentan cursos (constancias) que difícilmente se podrían cubrir con los horarios establecidos, no obstante, esto no se cuestiona, pues lo importante son los resultados, tal y como lo expresa F en su testimonio.

“... hay como que una suerte de competencia muy viciada ya para firmar los comunicados de horas vacantes y los jefes no meten las manos para ordenar o tratar

de organizar, se está viciando mucho la competencia entre nosotros, porque de pronto llegan y entregan este portafolios con una cantidad así súper impresionante de horas curso y se quedan todos los grupos ¿no? y luego los andan desechando y son grupos que terminan publicándose 2, 3 veces y a pesar de que hay quienes han hecho esfuerzos para que nos podamos organizar y decir bueno yo firmo estos, firmas estos otros, nos organizamos, pues no o sea parece como que dicen, todo para el vencedor, me quedo todo y es su bronca si no alcanzan nada, ahí no sólo son los compañeros que se acaparan, son los jefes de materia que no organizan a los colegas, sé que es muy difícil pero pareciera que se les olvida que no siempre serán jefes ...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

Así como hay tensiones con los jefes directos, también hay relaciones de apoyo en donde la interacción y la comunicación dotan a los docentes de seguridad, aumentando su estatus y su poder.

“... me apoyé de mi jefe de materia, entonces fue así como que es lo que, si puedo hacer y que no, como tranquilizarlos y él, no sé si fue bueno o malo, pero me dio la opción de, si tú ves que estas perdiendo el grupo mándame un mensaje y vengo y te ayudo a calmarlos, entonces no hubo necesidad, pero sí creo que fue una situación que pudo escalar...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

El respaldo del jefe de área no sólo eleva el estatus de la profesora, su poder también se ve incrementado reflejando mayor seguridad frente a grupo. Esta seguridad permite, por lo tanto, no sólo que se generen emociones vinculadas a la felicidad, sino también, un mejor desempeño en el trabajo docente.

En contraste, la falta de apoyo de los jefes puede disminuir el estatus de los docentes, afectando de sobremanera las emociones de estos generando a su vez tensiones que repercuten en el estado anímico de los profesores.

“... En noviembre de 2022, tuve un inconveniente con una estudiante que no entregaba correctamente las actividades asignadas en clase. A pesar de darle varias oportunidades para corregir su trabajo, continuaba entregándolo mal. En un

momento, la madre de la estudiante vino a hablar conmigo, acusándome de no querer aceptar los trabajos de su hija. Le expliqué que estaba evaluando a todos los estudiantes con los mismos criterios y que su hija simplemente no cumplía con los requisitos. La madre, insatisfecha, sugirió hablar con la directora, a lo que accedí sin problema. Cuando fui a hablar con mi jefa sobre la situación, ella no me brindó el apoyo necesario, lo que hizo que esta situación fuera especialmente desgastante para mí. Llegó un punto en que fuimos orientación y la orientadora le hizo firmar un documento donde decía -el profesor me dio la oportunidad y yo no hice la actividad que me solicitó- así que la alumna no pasó conmigo. El desgaste de ese día fue mucho, sí estaba molesto, fastidiado, le estaba dando la justificación a la señora pero necia, que no y que no, la cosa era conmigo...llegó un punto donde mi jefa directa, a solas, llega y me dice ya profesor, pase a la alumna, déjese de problemas y pásela, no lo pensaba hacer y con eso menos, y le dije, si ella no me da elementos para evaluar ¿qué quiere que haga?, a donde la señora quiera ir a resolver esta malinterpretación y mi autoridad me dijo, si va, va usted solo, porque yo no lo voy a acompañar, le dije, no se preocupe yo me defiendo solo, pero ese apoyo de las autoridades, yo no la he tenido..." E, 2 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

La relación entre docentes y sus jefes directos juega un papel crucial en la configuración de las emociones en el trabajo docente. Cuando los profesores sienten que no cumplen con las expectativas impuestas por sus superiores, surgen emociones que pueden afectar negativamente su autopercepción y su desempeño en el aula. Esto puede llevar a que los docentes se sientan indignos o inseguros de su trabajo, lo que a su vez impacta la calidad de su enseñanza y la dinámica escolar en general.

Por otro lado, la asignación desigual de recursos, como los horarios y la carga de trabajo, refuerza las tensiones entre docentes y jefes, acentuando las diferencias de estatus dentro de la institución. Los testimonios revelan que esta desigualdad no solo genera un ambiente laboral competitivo y viciado, sino que también afecta la moral de

aquellos que se sienten desfavorecidos. La falta de una intervención justa por parte de los jefes puede intensificar estas tensiones y a un deterioro en la calidad de vida laboral de los docentes.

Finalmente, el apoyo y respaldo de los jefes directos pueden ser un factor determinante en la mejora del estatus y la confianza de los docentes. Este apoyo no solo contribuye a un mejor desempeño en el aula, sino que también refuerza las emociones positivas y la motivación del docente. La falta de este respaldo, en contraste, deja a los docentes vulnerables y menospreciados, lo que incrementa el estrés y las tensiones, afectando gravemente su bienestar emocional y profesional. Así, la relación entre jefes y docentes se convierte en un factor clave en la creación de un entorno laboral saludable y en la promoción de un desempeño docente eficaz.

3.1.1.2.3 Relación con directivos

En tanto, la relación con los directivos es menor, pues éstos se encargan de la parte administrativa de la institución, sin embargo, aunque las relaciones tan directas, la relación puede ser mediante avisos o indicaciones ya sean directas o indirectas hacia los docentes.

Gráfica 4.

Relación con directivos



Las emociones específicas que despiertan en esta categoría son inseguridad y tristeza, sin embargo, hay un equilibrio entre la familia emocional de la felicidad, el miedo y el enojo. Estas emociones dan cuenta de tensiones importantes que se dan entre el área directiva y los docentes, sobre todo exponen un descontento con respecto a los directivos de los planteles.

“... hay una materia que se llama proyectos de gestión social entonces pues ahí se trata de que los alumnos crees algún tipo de proyecto que tenga un impacto social, no para invertir, no de finanzas, esa es otra materia, esta es puro amor al arte y al prójimo, sin esperar nada a cambio y por ejemplo lo que tenemos es el huerto para desarrollar el tema de las plantas medicinales, y pues ya así fui a pedir a la autoridad que nos prestaran unos jardines muy grandes que nadie pela que parecen basureros para que nos lo prestaran y primero me dijeron que sí, entonces y entonces ya llevamos huacales, ni siquiera escarbamos fue nada más poner los huacales y un mes después va la subdirectora y dice que porque lo hicimos y “no pues es que el jefe en su momento nos lo autorizó”, -no es que por ahí pasan los conductos de agua- “si pero no escarbamos”, -no, no maestra pero tiene que quitarlos- “pues tuvimos que cambiar los huacales de lugar y que para la otra hay que avisarle al supervisor y no a

mi jefe de materia entonces no hay comunicación tampoco entre ellos, entonces ese tipo de cuestiones, por ejemplo hay una compañera, no, que quiso hacer buzón de quejas, porque los alumnos querían quejarse de ciertas cosas, este, y tuvo que pedir autorización y prácticamente que dijera de que iba, porque dijeron que sí, pero no hubo una luz verde totalmente, este, dada para su proyecto de buzón de quejas...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

En el caso de B la contradicción de los permisos de los directivos afecta la confianza, el respeto y la moral dentro del equipo, y disminuyendo la eficacia del liderazgo y, sobre todo, generando una pérdida de estatus. Es importante señalar que la disminución del estatus puede comprometer la efectividad del poder.

Aunque alguien conserve su autoridad oficial, la ausencia de respeto y reconocimiento puede hacer que sea más difícil implementar decisiones y obtener la cooperación voluntaria de los demás. No obstante, la autoridad formal y los mecanismos de control pueden seguir permitiendo que esa persona ejerza influencia pese a la pérdida de estatus (Kemper, 2007).

La pérdida de estatus aun en un lugar de poder puede generar que los subordinados perciban al jefe como incompetente o inconsistente, erosionando la autoridad y el respeto que los empleados tienen hacia él, afectando su capacidad para liderar eficazmente.

De esta manera, la pérdida de confianza puede generar emociones que actúen como mecanismos causales que impulsan o inhiben la acción colectiva (Jasper, 2012, p. 46,47).

Para Alberto Melucci (1999, p.26) la acción colectiva surge cuando una tensión afecta el equilibrio de la sociedad, provocando una respuesta que busca restaurar los

mecanismos funcionales del sistema. En este contexto, los comportamientos colectivos se transforman en expresiones emocionales como consecuencia de la falta de integración social adecuada.

“... digo a mí no me consta, yo nunca tuve un problema de este tipo pero mucho compañeros se quejaban de las malas prácticas tanto de la directora como del subdirector, al subdirector yo lo tuve como jefe de materia y pues siempre se portó cordial dentro de lo que cabe pero al final del día su actuación como directivo no fue la propicia, nunca supieron dar una solución, si ellos hubieran dado una solución desde el momento que hubo una agresión a la maestra no se hubiera excedido eso por una parte, cuando se pidió escalar el asunto con el coordinador de zona simplemente se escudó en puras clases hechas, en puros discursos para tranquilizar las aguas y entre más insistencia pues hubo una persecución de los compañeros, fueron demandados por dejar las labores, cuando un boletín de la SEP avalaba que no íbamos a dar clases porque estábamos en la asamblea permanente, hubieron muchas situaciones que si trataron como de ocultar realmente, o sea tardamos alrededor de un año para que ellos salieran pero cual es esto lo inconveniente, no hacen una correcta investigación y lo único que hacen es reubicarlos, ahora ellos se encuentran en otro colegio, otro plantel y seguramente en algún momento van a volver a acceder a estatus de poder, autoridad y a hacer lo mismo y entonces definitivamente no se le ven en las autoridades en esclarecer todas estas demandas que existen dentro de la comunidad estudiantil...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

Para Silvia Gutiérrez (en Ariza, 2016, p.400) las emociones actúan como catalizadores que pueden motivar la participación en movimientos sociales, reforzar la solidaridad entre sus miembros y ayudar a sostener la acción colectiva a lo largo del tiempo. Emociones como la injusticia, la rabia, la ira y la indignación pueden motivar a las personas a emprender acciones colectivas para enfrentar situaciones percibidas como injustas o insatisfactorias.

Es interesante la distinción entre experiencias emocionales que se tienen entre distintas figuras que se relacionan día a día con el docente, en tanto que el profesor es feliz trabajando con sus estudiantes dentro del aula o en la interacción con sus pares cuando se trata de la interacción con figuras de poder las emociones comienzan a ligarse a emociones negativas como ira y miedo.

Los maestros experimentan una variedad de emociones en su trabajo diario, influenciadas por las interacciones con estudiantes y colegas, así como por las expectativas de la institución. Según Kemper, las emociones derivan de cambios en las relaciones de poder y estatus, lo que significa que los docentes pueden sentir orgullo o frustración dependiendo de su habilidad para mantener la autoridad y el respeto en el aula.

Las variantes de poder y estatus que tienen los docentes en un espacio determinado generan una diversidad de emociones que el docente debe trabajar, pues como lo han señalado en los testimonios, su principal interés es hacer su trabajo en el grupo.

La estructura laboral que permean las dinámicas de interacción entre los profesores y sus pares, los jefes y los directivos dan muestra de la manera en la que el lugar de la estructura y la subjetividad de cada persona impacta en la labor docente, pues no sólo hay juegos de poder, existe una aplicación subjetiva de los reglamentos o lineamientos institucionales.

Finalmente, los docentes a menudo deben manejar sus propias emociones y las de sus estudiantes, lo que puede resultar en una disonancia emocional cuando sus sentimientos genuinos no coinciden con los que expresan profesionalmente.

El estatus laboral de los docentes genera desigualdades significativas que afectan tanto la interacción entre colegas como la ejecución de sus tareas. Los docentes con mayor antigüedad o con nombramientos definitivos disfrutan seguridad y privilegios en su trabajo, en contraste con sus colegas que enfrentan condiciones más precarias debido a su antigüedad (menor), afectando su nivel de poder y/o estatus. Esta disparidad no sólo influye en las dinámicas laborales, sino también puede impactar negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, evidenciando cómo las estructuras laborales afectan profundamente el entorno educativo.

Sin embargo, no todo es competencia o tensión, pues existen circunstancias en las que los docentes, a pesar de las desigualdades, logran crear espacios de soportabilidad. A través de la interacción con sus pares, los docentes pueden compartir experiencias, aliviar tensiones y obtener nuevas perspectivas, lo que les permite afrontar mejor las dificultades diarias. Estas conexiones entre colegas fortalecen la soportabilidad emocional y fomentan un aprendizaje continuo.

La relación con los superiores directos es fundamental en cómo los docentes manejan sus emociones. Si los profesores sienten que no cumplen con las expectativas de sus jefes, pueden experimentar sensaciones negativas como ansiedad o desmotivación, lo que repercute tanto en su confianza personal como en su eficacia en el aula. La falta de respaldo y una distribución injusta de recursos intensifican estas tensiones, fomentando un ambiente laboral de competencia que puede perjudicar el bienestar general de los docentes.

En conclusión, las estructuras laborales y las dinámicas de poder en las instituciones educativas influyen profundamente en la labor docente y en el bienestar emocional de los profesores. La interacción entre pares, con los jefes y con los directivos

puede generar experiencias que pueden afectar de manera positiva o negativa a los docentes en su desempeño.

3.1.2 Trabajo docente

El trabajo docente es una labor multifacética que incluye la planificación y preparación de clases, la evaluación continua del progreso de los estudiantes, la gestión efectiva del aula y el apoyo emocional y social a los alumnos. Además, los docentes deben participar en un desarrollo profesional continuo para mantenerse actualizados con las últimas metodologías y avances en su campo de enseñanza.

En el ColBach los docentes enfrentan una serie de retos estructurales que complican su labor, entre ellos las instalaciones físicas deficientes y falta de acceso a tecnologías y materiales didácticos. La formación inicial y continua de los docentes suele ser insuficiente, limitando las herramientas para enfrentar los desafíos del aula.

La dimensión institucional, según Fierro, Fortoul y Rosas, (1999, pp.20-21), abarca los elementos y estructuras tanto formales como informales que configuran y regulan el funcionamiento de una institución educativa. Esta dimensión incluye la organización administrativa, las políticas y normativas, los recursos materiales y humanos, la cultura institucional y los procesos de toma de decisiones. Desde esta perspectiva, se examina cómo estos factores influyen en las prácticas pedagógicas, en las relaciones entre los diversos actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia, directivos) y en el clima escolar.

La dimensión institucional es crucial porque determina en gran medida el contexto en el que se desarrollan las actividades educativas y el desempeño de los docentes.

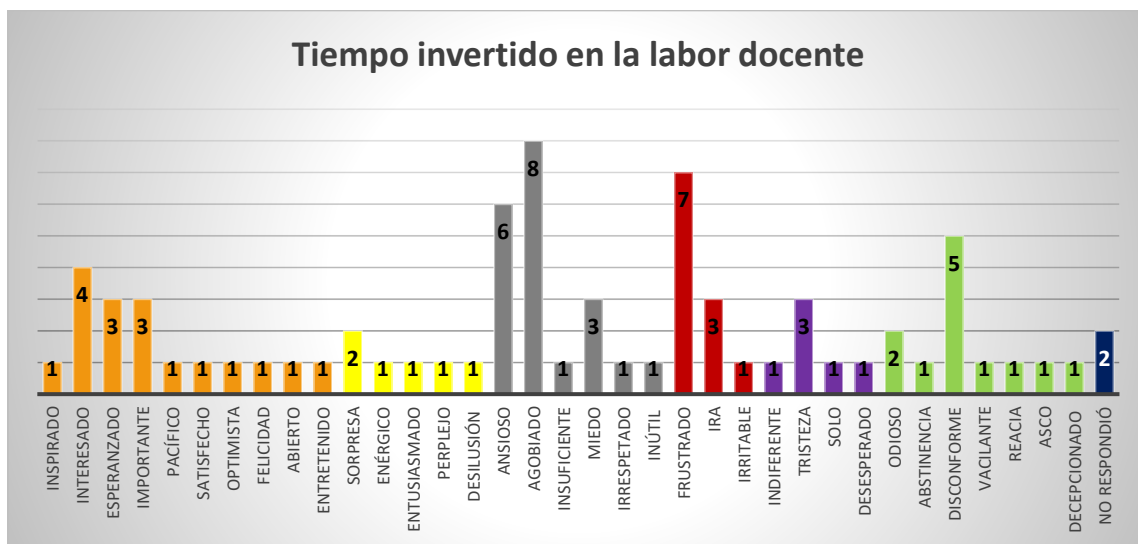
También abarca las expectativas y demandas que la sociedad y los diferentes actores educativos tienen respecto a la escuela y su función social.

A continuación, se presentan algunos datos e información que expone la complejidad del trabajo docente presentando los resultados que se obtuvieron con relación a las emociones que experimentan, así como los testimonios de las experiencias que han tenido los docentes entrevistados.

3.1.2.1 Tiempo que se invierte en la labor docente

Gráfica 5.

Tiempo invertido en la labor docente



En esta categoría se presentan todas las familias emocionales, sin embargo, las que más se mencionaron tienen relación con el miedo (agobiado y ansioso) y la ira (frustrado), la emoción que le sigue en términos de referencia es disconformidad. Estas emociones negativas que confluyen muestran un grado de inconformidad por parte de los docentes con respecto al tiempo invertido para el desarrollo de su labor fuera del aula.

Entre el trabajo frente a grupo y el tiempo que se invierte para la labor docente resalta el hecho de que los profesores sean felices en el trabajo con los jóvenes pero que a la vez se agobien y frustren al estar inmersos en otras actividades que también deben realizar como parte de su quehacer.

Como se ha mencionado, la preparación de clase, materiales didácticos y otras tareas adicionales son parte del trabajo, pero no de la remuneración. Sin embargo, para algunos docentes es algo que se disfruta.

“... las que me gustan, mira a mí me encanta, aunque no te voy a decir que, por eso, a veces no postergo hacerlo jaja, me encanta la planeación didáctica, o sea me gusta muchísimo y no sabes cómo disfruto hacer mis materiales de trabajo, me siento inspirada y hasta satisfecha...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

Las emociones expresadas en esta categoría generan lo que en ocasiones se llama “sentimientos encontrados”, es decir emociones que por su naturaleza se contraponen y es que, aunque se exponen emociones relacionadas con la felicidad, también hay emociones que dan cuenta del agobio que genera el trabajo extra.

“... pues sí, lo hago en las tardes en los ratitos que tengo oportunidad en el otro trabajo y en luego en la casa, también en las noches hago otras cosillas si es que no tengo clase pues también, o sea, ojalá todo lo pudiéramos hacer ahí pero no se puede... porque tengo trabajo administrativo y cuando estoy allá (en el otro trabajo) pues también tengo que priorizar ese, entonces si me da tiempo en un ratito me pongo a hacer las cosas de, de docente, pero si no me da tiempo pues hasta la noche si no al otro día en la mañana o sea hay que estar buscando los huequitos, en ocasiones me frustró porque siento que el tiempo no me rinde, me falta tiempo...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... no lo tengo contabilizado, pero sí sé que a partir de las 8 o 9 de la noche, según llegue a casa hasta las 12 o 1 de la mañana... 3 o 4 horas diarias... para organizar mi clase, para buscar la lectura, organizar la actividad, editar el pdf para podérselos enviar, generar mis preguntas de mi crucigrama o la actividad, porque no solo es la

lectura, preparo mis temas para explicar el tema, este, o para sacar mis copias, preparar exámenes, preparar todos mis materiales... mi esposo también es maestro, entonces él sabe que el trabajo en casa es parte del show, pero donde me he sentido culpable es con mi hija, se ha tenido que adaptar a este rollo, por eso, lo que no me perdona (mi hija) son sábados y domingos, entonces de lunes a viernes ya agarran la onda de que todos estamos ocupados, pero de sábado y domingo procuro no involucrarme..." B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

"... si, te pones a pensar sobre todo que es la labor docente no se reduce al estar frente a grupo, tú sabes que hay que preparar temas, preparar material, hay que revisar lo que ya tienes, hay que dar varias opciones a los alumnos, no todos son iguales, el trabajo de un docente no termina de forma inmediata al salir el salón, en ocasiones si me enoja que los chavos no valoran las copias o el material que llevamos, no saben que es, no es lo material, es el tiempo que se invierte, tiempo en el que dejas de hacer otras cosas por trabajar para ellos..." C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

"... yo por ejemplo estoy trabajando en Bachilleres, estoy acabando mis estudios de maestría, estoy dedicándole todo el tiempo a la tesis, a preparar clases y además estoy tratando de hacer cursos extracurriculares ahorita estoy tomando un par de cursos..." F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

En el contexto educativo, los sentimientos de agobio y frustración de los docentes pueden estar relacionados con la percepción de tener un estatus bajo dentro del sistema, donde su autoridad y esfuerzo no siempre son reconocidos ni recompensados adecuadamente (Kemper, 2006), (Barbalet, 1995).

Los docentes pueden sentir que el tiempo y esfuerzo adicionales que dedican no se traducen en un aumento de su poder o estatus, como lo señala C en su testimonio, pues en algún momento ese trabajo extra no sólo no es remunerado, tampoco es reconocido o valorado. Estas condiciones laborales pueden afectar la capacidad para desempeñarse eficazmente y alcanzar sus metas profesionales y personales.

Esta disonancia emocional, donde las emociones genuinas de agotamiento y frustración deben ser suprimidos o modificados para cumplir con las expectativas profesionales, puede generar un estrés emocional significativo. En su trabajo “La Doble Jornada”⁷, Hochschild (2021) señala que las personas a menudo experimentan un conflicto emocional significativo, pues han dejado de lado el “hacer otras cosas” por continuar con su labor. En el caso de A, busca tiempos para realizar las actividades, ya sea en casa o en su otro trabajo.

El testimonio de B expone la manera en la que la familia se ha adaptado al trabajo que realiza en casa, a pesar de las emociones experimentadas, en este caso dada la interacción con su hija, B es evaluada no por lo que hace, si no por lo que no hace, es decir, el trabajo en casa resta tiempo para el ocio o la recreación familiar, lo que podría generar una pérdida de poder y estatus en la relación con su hija.

Finalmente, C menciona un conflicto que se genera a partir de la valoración de los estudiantes con respecto a su trabajo, aquí, se pone en juego el estatus de la profesora al no sentir que su trabajo no es valorado, ya no sólo por la estructura institucional sino por los estudiantes mismos.

Los docentes del ColBach en el ámbito educativo experimentan sentimientos de agobio y frustración debido a la percepción de tener un estatus bajo dentro del sistema, donde su autoridad y esfuerzo no siempre son debidamente reconocidos ni recompensados, según Kemper y Barbalet.

La falta de reconocimiento y valoración del trabajo adicional, que a menudo no es remunerado ni reconocido, puede afectar su capacidad para desempeñarse de manera

⁷ Si bien este trabajo tiene una perspectiva de género, es importante señalar la manera en la que el trabajo adicional o fuera del horario laboral impacta en las emociones de las personas.

efectiva y alcanzar sus objetivos profesionales y personales. La discordancia emocional que resulta de tener que suprimir sus emociones genuinas de agotamiento y frustración para cumplir con las expectativas profesionales genera un estrés emocional significativo.

Hochschild (2021) también señala que este conflicto emocional puede surgir de la necesidad de priorizar las responsabilidades laborales sobre otras actividades personales, afectando la dinámica familiar y social. Los testimonios de los docentes reflejan cómo estas condiciones laborales impactan sus relaciones personales y su percepción de estatus, tanto en el ámbito familiar como en la relación con los estudiantes, destacando la complejidad emocional de su labor.

Los docentes del ColBach enfrentan una mezcla de emociones debido a la falta de reconocimiento y la sobrecarga laboral que conlleva su trabajo. Aunque disfrutan de la interacción con los estudiantes, el tiempo invertido en tareas adicionales, no remuneradas y a menudo no valoradas, genera una sensación de descontento. Este sentimiento de inconformidad se agrava al percibir que su estatus dentro del sistema educativo es bajo, lo que afecta su motivación y bienestar emocional.

Los docentes se ven obligados a gestionar sus emociones genuinas de agotamiento para cumplir con las expectativas profesionales, lo que genera un estrés significativo. Además, la falta de valoración por parte de los estudiantes y la institución contribuye a una sensación de desvalorización.

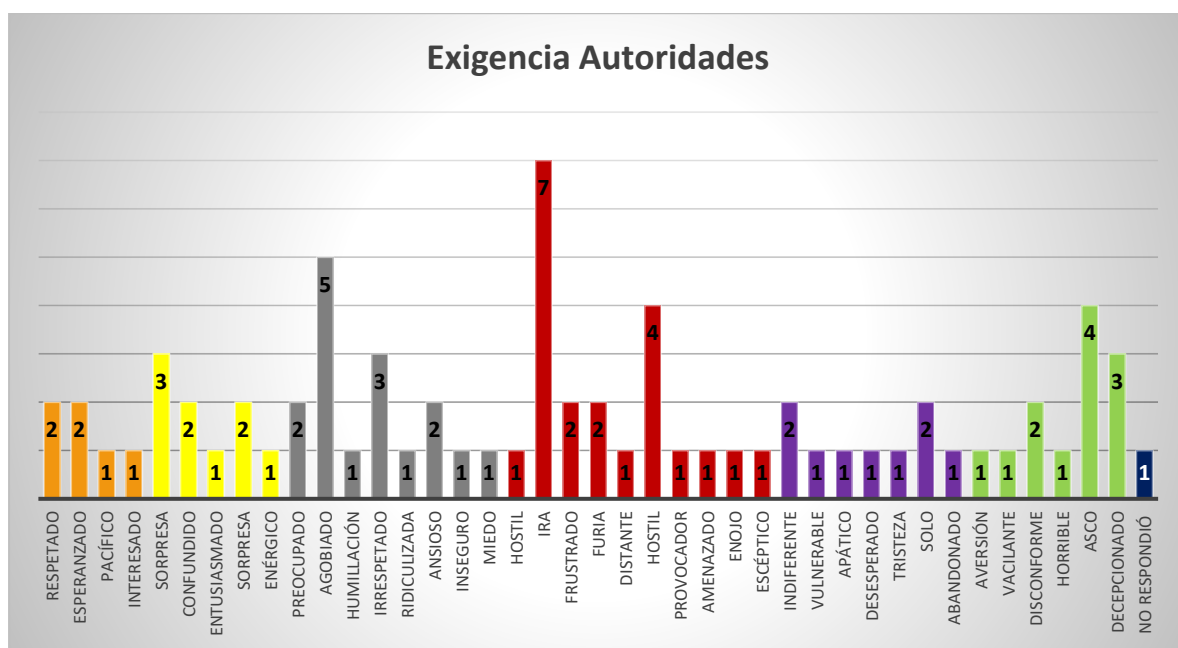
3.1.2.2 Exigencia por parte de las autoridades

Otro elemento de interacción que forma parte de la labor docente es la exigencia de trabajo y de resultados; es la transformación del trabajo cara a cara entre docentes y

alumnos (principalmente) a cifras que dan cuenta de manera numérica los avances que se tienen en la institución, estas indicaciones, se han convertido en exigencias que han aumentado, pues no se limita al trabajo en aula, sino a la preparación y capacitación docente y otros elementos más.

Gráfica 6.

Exigencia por parte de las autoridades



Con relación a la exigencia laboral por parte de las autoridades la emoción más presente es la ira, seguida del estado de agobio, hostilidad y asco en el mismo nivel. Las familias emocionales más amplias en este caso son la ira y el miedo, seguidas por el asco. La presión que ejercen las autoridades genera tensiones con los docentes.

La exigencia por parte de las autoridades y la necesidad urgente de dar resultados positivos se contraponen con los elementos de infraestructura y herramientas que el sistema educativo brinda a los docentes.

“...lo que es horrible y ojalá no existiera pues creo que justamente esto de lo que nuestras autoridades nos someten a que tú te imaginas una planeación que no puede existir en la vida real porque no tenemos condiciones...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... en principio de cuentas pues brindarte las herramientas adecuadas y hoy en día te piden que en tus clases intervengan recursos de las TIC’s, y no tienes ni un proyector, ni siquiera conexión internet estable, es una incongruencia que te digan estas preparando a los jóvenes del futuro, cuando su educación sigue siendo arcaica...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... aquí nadie reconoce tu esfuerzo y se empeñan en quitarle toda la dignidad a tu trabajo... y tenemos mucho trabajo que nunca se reconoce, he, no tenemos ayuda, no tenemos equipo, nuestras autoridades he, todo el tiempo manejan la información a escondidas, o sea no te dicen nada o sea sabes actúan solo para su conveniencia y todo eso te resta, te resta dignidad a tu trabajo...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

Con el desarrollo y entrada en vigor de la reforma educativa del 2013 la exigencia por una educación de calidad se ha generalizado en las instituciones escolares y el ColBach no es la excepción, sin embargo, ni las autoridades institucionales, ni las de la Secretaría de Educación Media superior han brindado las herramientas necesarias para ello.

La contradicción entre el discurso y las condiciones reales de los planteles del ColBach, exponen de nueva cuenta, por un lado, que el docente es el único responsable de los resultados de la educación y, por otro lado, las contradicciones discursivas y

estructurales que se han desarrollado para la obtención de objetivos, desvalorizando el trabajo docente.

“... no se respeta mi labor porque cuando yo evalúo a un alumno y por números y estadísticas me dicen haz lo posible porque el alumno te entregue un trabajo, no importa cómo te lo entregue pero que justifique que le des un 6 porque las estadísticas nos están pegando, eso no es valorar mi trabajo, que te exijan que tomes cursos que a veces no tienen nada que ver con tu preparación ni las necesidades como docente, sólo tomar cursos para quedar bien, así de mira, en mi plantel todos los maestros se inscribieron...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

A demás de las exigencias para incrementar las estadísticas de los estudiantes aprobados, se pide a los profesores la capacitación continua. En el ColBach, esta capacitación se ofrece a partir de cursos ofertados ya sea por la misma institución, o bien por la Subsecretaría de Educación Media Superior, a través de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSDAC). No obstante, estos cursos no siempre son lo que se espera.

“... sus cursos, no voy a negarlo, los cursos que daban eran súper buenos, contrataban gente externa que venía de la Universidad, de la UNAM, de la Pedagógica, o sea te daban cursos muy muy buenos la verdad y con gente de prestigio... los cursos de ahora dejan mucho que desear, tomas un curso que te va a dar otro igual que tú y que medio le entendió o que está igual de perdido que tu...” D, 5 años de antigüedad, contratación definitiva.

Por otro lado, la exigencia de resultados ha omitido que éstos no dependen solamente del docente, pues el trabajo de los alumnos es indispensable, sin embargo, la exigencia para los estudiantes ha disminuido, generando diversas problemáticas que afectan no sólo a los estudiantes, sino a los docente y por ende los resultados.

“... se sentía una angustia, una tristeza, hartazgo y también frustración porque muchos se sentían atados de manos como que sentían que ante una flexibilización tan grande que habíamos encontrado en el entorno de Bachilleres, estábamos empezando a contribuir al consumo de drogas, al consumo de alcohol, a indisciplinas, porque todos andaban como con ese chip de vamos a poner más tranquilos porque ya ves que ahora de todo te dicen que eres esto, como que todos traían esa idea implantada de que de que los estamos tratando con pincitas, entonces como que se hizo esa reflexión colectiva, de vamos a ponernos muy flexibles, luego les impactó en culpa de que decían es que ello contribuí en eso porque no les exigía...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

Aunado a lo anterior, se suman los cambios de políticas educativas que se gestan en el gobierno. Sobre este tema es necesario recordar que, en los últimos 20 años en promedio, la Política Educativa en México ha sido modificada en cada cambio de gobierno, generando un conflicto mayor para los docentes.

“... entra el nuevo modelo educativo, la Nueva Escuela Mexicana que se nos empieza como a instruir en cómo van a estar las materias de aprendizaje y todo el contenido resulta muy curioso que si bien se justifican en que docentes, pedagogos y especialistas en el área diseñaron el programa ninguno de ellos fue quien dio un taller, quien dio un taller otro compañero que en la misma situación que yo recién estaba conociendo el programa, que tal vez lo habrá leído dos semanas antes pero que lamentablemente no tenía todos los elementos para dar respuesta a todas las inquietudes que en ese momento se tomaban, y recientemente antes de ingresar a este semestre en curso nos dan otro curso rapidísimo en línea para explicarnos el programa, no tenía nada que ver lo que nos ponían en ese curso con lo que nosotros necesitamos para dar las clases, entender el programa, porque a primera vista es un corte y pega, de todo un poco y a laves nada...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“...ese tipo de situaciones que te avienten al ruedo sin un buen conocimiento de los programas me parece que también denigran mi labor porque me están poniendo a no

estar preparada realmente, los cursos de la NEM que dieron daban pena ajena, yo me sentía desorientada, de pronto tenía muchas dudas y nadie las podía responder, y eso asusta, ¿cómo voy a llegar a clase sin saber lo que se supone que tengo que enseñar?, y pues es llegar a improvisar y ellos se justifican a decir si, ya impartimos el curso, realmente nosotros no tenemos un descanso porque los intersemestrales son curso, tras curso, tras curso y a veces ese tipo de cursos forzosos solo son una pérdida de tiempo, al final te sirven de horas para pedir grupos, pero no para las clases...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

En el artículo 4, inciso b, del Reglamento del Personal Docente del ColBach, se establece que los profesores tienen derecho al acceso de una formación profesional continua, mediante los procesos que establezcan las autoridades educativas, sin embargo, como lo indican B y C, estos cursos no están planeados adecuadamente y caen en una suerte de improvisación y desvalorización del trabajo.

Las exigencias laborales impuestas por las autoridades educativas generan principalmente emociones de ira, seguidas por agobio, hostilidad y asco entre los docentes. La presión para obtener resultados positivos contrasta con la falta de recursos y apoyo adecuados, lo que crea una gran discrepancia emocional. Esto es evidente en los testimonios de los docentes, quienes expresan frustración por la falta de herramientas y condiciones necesarias para cumplir con las expectativas, subrayando la incongruencia entre las demandas y la realidad de sus recursos disponibles.

Los programas de formación que se ofrecen, a menudo no se ajustan a las necesidades reales de los docentes, lo que provoca una sensación de falta de preparación y de improvisación. Este problema se agrava con la implementación de nuevas políticas educativas como la Nueva Escuela Mexicana, que los docentes perciben como insuficiente para enfrentar sus desafíos diarios.

Así, las tensiones derivadas de las expectativas sin el respaldo adecuado, junto con la improvisación en la formación, crean un entorno laboral desmotivador y que resta valor al trabajo de los docentes en el ColBach. Esta situación no solo afecta la calidad educativa, sino también el bienestar emocional de los profesores, destacando la urgencia del desarrollo de políticas educativas más coherentes y un apoyo efectivo en la formación profesional.

3.1.2.2 Elementos administrativos

Dentro de la estructura escolar se encuentran los elementos administrativos; las estructuras son las condiciones generales bajo las cuales se experimentan emociones diversas. Estas condiciones deben entenderse en términos de la estructura de las relaciones o el entorno situacional en el que surge dicha emoción (Barbalet y Demertzis, 2013, p. 2) en este sentido, el trabajo docente, al estar inmerso en la dinámica de la institución se ve permeado de dos estructuras, por un lado, están los elementos que corresponden al contexto inmediato, es decir, la institución, y, por otro lado, están los elementos de la macroestructura en este caso social laboral.

Como se ha mencionado, la labor docente es más que dar clases, por lo que los procesos administrativos forman parte de la dinámica laboral. Estos procesos pueden ser desde permisos, trámites, evaluaciones internas, hasta situaciones relacionadas con descuentos en nómina o reportes por parte de los estudiantes.

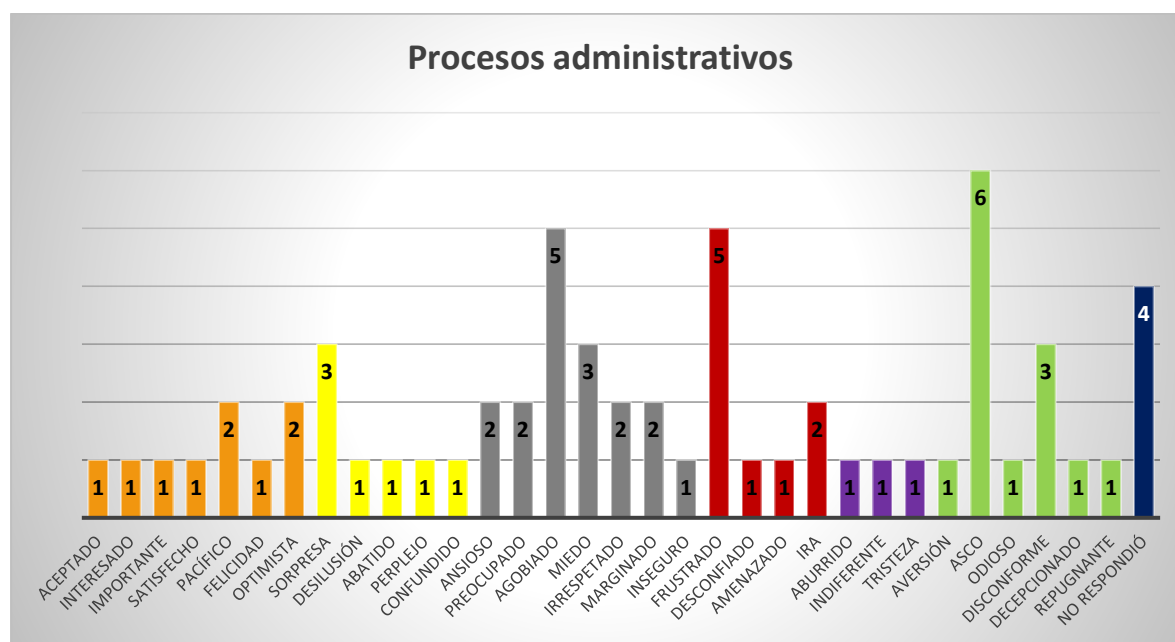
A continuación, se presentan las emociones que los docentes del ColBach han experimentado con relación a los procesos administrativos de la institución.

3.1.2.2.2 Procesos administrativos del ColBach

Los procesos administrativos del ColBach requieren como todos los procesos un tiempo determinado para desarrollar su ciclo y concluir, este proceso burocrático, aunque es esencial para la organización de la institución genera un desgaste significativo para los docentes.

Gráfica 7.

Procesos administrativos



En esta categoría, la situación emocional relacionada con los procesos administrativos despunta en el asco, el agobio y la frustración, la familia emocional más mencionada es la del miedo.

El miedo expone la inseguridad que se tiene con respecto a los procesos administrativos que no siempre son claros o incluso que son desconocidos por los

profesores. Existen lineamientos que no siempre resuelven las dudas de los profesores generando huecos de información y por lo tanto de certeza.

Para Barbalet (2007, p. 7) el miedo, similar a otras emociones como la depresión y la ansiedad, tiene una conexión particular con los estados temporales y repercute en la estructura de la acción social. Puede ser considerado una emoción que también afecta la forma en que las personas se relacionan con el tiempo y, por lo tanto, con la estructura laboral.

A demás del trabajo en aula y las actividades extra que conlleva el trabajo docente, el desgaste burocrático de las tareas administrativas impacta en las emociones de los docentes, al igual que la toma de decisiones y las políticas educativas implementadas dentro del ColBach, sobre todo cuando no hay información previa a la aplicación.

Al inicio del año 2023, algunos docentes al llegar al plantel correspondiente se encontraron con la novedad de no poder ingresar a sus grupos a dar clase, esto debido a que los profesores que contaran con plaza docente y plaza administrativa tenían que elegir sólo una de estas.

“... no nos avisaron, yo llegué a firmar, y ahí no estaba mi carpeta y pregunté que qué pasaba, la encargada sólo me dijo que la directora dio la indicación de que quitaran nuestras carpetas, le mandé mensaje a la jefa de área y sólo me dijo por whats, o sea ni un oficio ni nada, un simple mensaje por teléfono, y tenía que elegir quedarme como administrativa o con grupos, pero pues mis plazas eran legales, yo hice todo el proceso y así de la nada, me dijeron que ya no... te impacta, pero además mueve todo, tienes una estabilidad laboral y económica y luego resulta que es como si te quedaras sin trabajo y dices ¿y ahora qué?, me dio mucha ansiedad...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... no porque nosotros iniciábamos semestre en creo que el 20 de febrero y nos avisaron el 16, y yo ya tenía 6, 7 años que llevo, casi, porque te digo que ya llevo más de 7 esto fue en el semestre anterior este y me dijeron oye, y además o sea estaban

basificada mis horas como docente y como administrativo, y me dijeron ya no puedes dar horas como maestra porque se te están pagando como horas extra, ¿no? Entonces, pero se la aplicaron a todos, o sea no solo yo fui afectada fuimos, ahora que han sacado más cuentas revelaron alrededor de 400 personas que estuvieron en la misma situación, nos quitaron las horas..." A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

Las emociones como el miedo y la ansiedad expresadas por A influyen tanto en la experiencia individual como en la estructura social del ámbito educativo. Estas emociones están vinculadas a cambios imprevistos en las condiciones laborales. Por ejemplo, A menciona que le informaron, mediante un simple mensaje telefónico y sin aviso formal, que debía elegir entre continuar como administrativo o como docente, a pesar de haber cumplido con todos los procedimientos legales para sus plazas. Esto generó una gran ansiedad debido a la incertidumbre sobre su estabilidad laboral y económica: "te impacta, pero además mueve todo... y dices ¿y ahora qué?, me dio mucha ansiedad".

Las emociones, en este caos de los docentes, son una respuesta a la estructura de poder dentro de la institución educativa. Según Barbalet (2001), las emociones no son solo experiencias individuales, sino que reflejan las relaciones de poder y la organización social. En este caso, la falta de comunicación y las decisiones arbitrarias por parte de las autoridades crean un ambiente de inseguridad y miedo, afectando la motivación y el bienestar emocional de los docentes. Las emociones, de este modo, no son solo reacciones a eventos específicos, sino también una manifestación de las tensiones estructurales dentro del sistema educativo.

Estas tensiones estructurales se visibilizan en los procesos que los docentes deben seguir como parte de su trabajo, pero que como se ha mencionado, dan cuenta

también de las contradicciones entre la exigencia y las herramientas que se brindan para lograr los resultados solicitados.

“... y me desilusione un poco obviamente la parte estructural porque eso desmerita mi labor como docente porque yo sé que podría hacer más cosas pero siempre me están como cortando, me dicen “tú tienes la libertad de hacer lo que quieras pero ha menos esto, menos esto, menos esto, menos esto” entonces ya te reducen a todo lo que tú quieras dentro de esto, por ejemplo, entonces esto como que si desanima por tener un poco más de creatividad de probar nuevas técnicas de ver opciones, te desanima, y lamentablemente lo he visto con otros compañeros que piden sus licencias porque se quedan hartos...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... entonces si tú ves la condiciones donde no es valorado tu trabajo por las autoridades que deberían respaldarte, si tú no ves que cuentas con los recursos, ni los medios, ni las instalaciones adecuadas para llevar a cabo bien tu trabajo, pero te exigen resultados óptimos...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... hay un vacío después, ya que estás en el Colegio, la bronca es que ya estando dentro puedes estar años y nadie te retroalimenta sobre tu trabajo, nadie te basifica, nadie te volvió a dar horas, nadie, digamos incluso, se pone al frente de la discusión para decir oigan cómo ver todos estos chicos ya tienen cuatro, cinco o seis años y no tienen una base. Tengo un conocido que lleva 15 años trabajando y no tiene ni una sola hora basificada; entonces son cosas que desconciertan mucho porque dices, a lo mejor como me toca la buena suerte de que este próximo semestre me basifiquen por lo menos un par de grupos a como un no me toque y me aviento 15 años como este colega y eso genera esa incertidumbre laboral...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

A partir de lo anterior se refleja un profundo contraste entre las exigencias impuestas a los docentes y la falta de apoyo de las autoridades educativas. Los profesores se enfrentan a exigencias de resultados óptimos en su labor, sin embargo, carecen de las herramientas, recursos y respaldo necesarios para cumplir con esas demandas.

Además, la falta de estabilidad laboral y la ausencia de retroalimentación o reconocimiento agravan aún más la situación. Los docentes se sienten atrapados en un sistema que no recompensa su esfuerzo ni les brinda oportunidades claras de avance.

En ocasiones la demanda de actividades extra para la movilidad laboral interna genera además de trabajo adicional, procesos administrativos que exponen en cierto grado, una suerte de simulación con respecto a las prácticas institucionales, generando emociones como frustración o estrés e incluso problemas éticos por cuestiones de culpa.

“... pues ya también les he dicho, yo les externo primero en saber que tipos de cursos que toman porque yo me voy al COSDAC, al Colegio de Bachilleres, a veces al de prueba, a veces si sale en la UNAM también lo tomo siempre que sean en línea por la carga laboral y por ejemplo me llama a atención que la mayoría de ellos (otros docentes) toman cursos de la CNDH entonces tengo entendido ya después de que pláticas con ellos que todavía puedes en un lapso renovar esos cursos y te sale como actualizado, o al corriente, entonces si por ejemplo yo tomé de la masculinidades y no sé qué el semestre pasado, en el próximo semestre puedo volver a sacar mi constancia y sale como si lo hubiera hecho en este semestre entonces son practicas nada éticas y pues el jefe con las actividades que tiene no se va aponer a constatar si los cursos son óptimos o no, otra cuestión que hemos comentamos y demás de forma muy sínica otros compañeros hacen evidente que habrán hecho uno que otro curso pero pagan para que se los hagan entonces eso deja en desventaja a otros que dicen que si quiero aprender a hacer mejor en mis clases o me hagan mejor profesora me desanima, porque digo sigo siendo pobre y no puedo pagarle a alguien para que me hagan mis cursos o que no conozco a alguien que no esté haciendo nada y se dedique a hacerme mis cursos, aunque también estaría poniendo en tela de juicio mi calidad moral y no lo haría, entonces si eso lo hemos externado a mis compañeros de cosas que deben ser reguladas debido a estas circunstancias si se metió una queja el semestre pasado de que habían inconsistencias en esas constancias y fue lo que escalamos con el director que son actividades no justas...”
C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... de pronto llegan y entregan este portafolios con una cantidad así súper impresionante de horas curso y que incluso dices, ¿a qué hora los hace?, y hay

quienes dicen que le pagan a alguien o sacan las respuestas de internet, pero pues ahí es donde no se vale, porque uno está tratando de hacer las cosas bien, porque es parte de la enseñanza también, pero la verdad es que no da la vida para hacer tantos cursos, por lo menos a mí no me alcanza...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

En este contexto, las emociones de los docentes son una reacción a las dinámicas de poder dentro de la institución educativa. La falta de reconocimiento y el apoyo insuficiente por parte de las autoridades, junto con la alta exigencia de resultados sin proporcionar los recursos necesarios, generan sentimientos de frustración y desvalorización. Como señala C "no es valorado tu trabajo por las autoridades que deberían respaldarte... pero te exigen resultados óptimos".

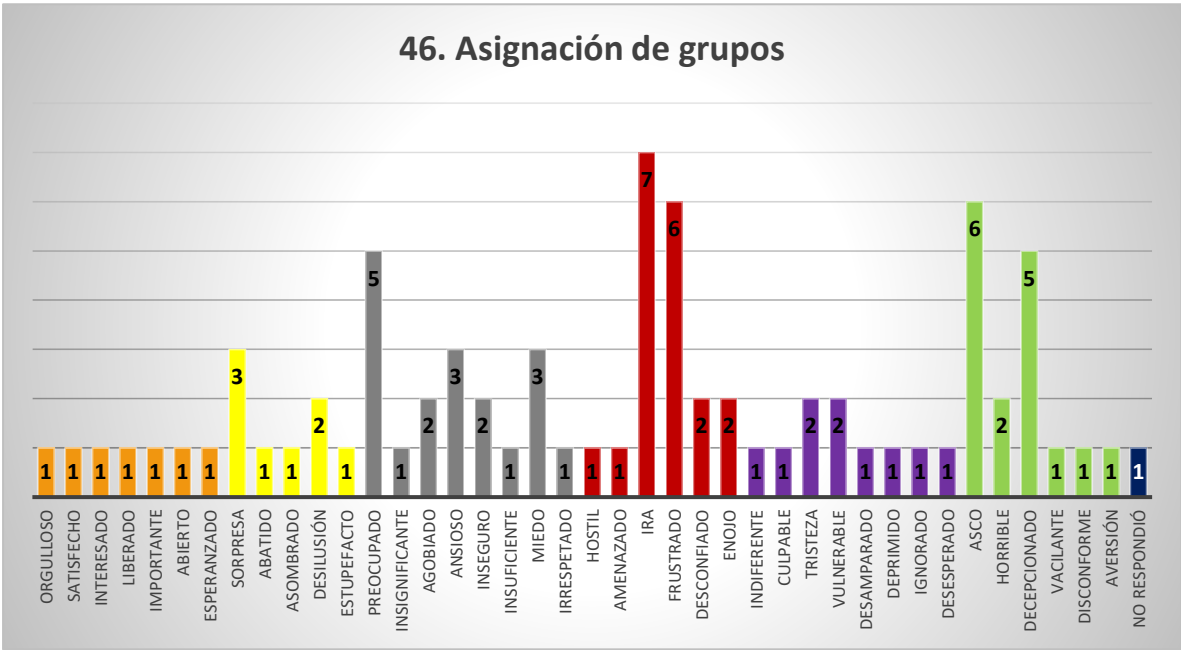
Las contradicciones entre las exigencias institucionales y las herramientas proporcionadas para cumplirlas crean un entorno de inseguridad y frustración. Estas tensiones estructurales se manifiestan en prácticas administrativas poco éticas y en la simulación de actividades, lo que aumenta el estrés y la desmotivación de los docentes.

3.1.2.2.3 Asignación de Grupos

Entre los procesos administrativos uno de los principales es la asignación de grupos pues en el ColBach los docentes tienen contrataciones por horas frente a grupo, de esta manera, para quienes buscan tener más horas laborales, existe un proceso de asignación que considera una serie de puntajes, de tal manera que, quien contenga el puntaje más alto, puede elegir grupos que no están cubiertos, ya sea por docentes que solicitan un permiso de ausencia u otras circunstancias.

Gráfica 8.

Proceso de asignación de grupos



Sobre el proceso de asignación de grupos sobresalen la ira, seguida de la frustración y del asco, y en un rubro más abajo la decepción y la preocupación. Si bien por repetición de emoción sobre salen la familia de la ira y el asco, la familia relacionada al miedo refiere menciones importantes. Lo que nos hace pensar que el método de asignación de grupos genera tensiones ya sea entre docentes (debido a la competencia por más grupos) o bien por desacuerdos con respecto al proceso.

La importancia de tener grupos se relaciona directamente en el salario, pues como se ha mencionado, el docente de EMS es remunerado por el trabajo por hora clase, en este sentido es lógico que, entre más grupos se tengan el salario es mayor.

El ColBach cuenta con una serie de lineamientos para la asignación de grupos vacantes, en este documento, se mencionan los requisitos que se deben cumplir para la

solicitud de grupos que no cuenten con docente asignado, ya sea por permiso médico u otra situación.

Es importante señalar que el docente puede concursar al inicio de cada semestre por grupos temporales para tener acceso a ello, cada profesor debe cumplir con un número determinado de puntos en los que se considera:

1. Cumplir con el perfil profesional requerido por la Institución para impartir la asignatura de su interés.
2. No impartir más de cuatro asignaturas.
3. El personal con nombramiento definitivo en la categoría más alta tiene mayor puntaje sobre los demás interesados.
4. Número de horas-curso acreditadas en los últimos cuatro periodos lectivos. Se demuestra mediante constancias de cursos.
5. Porcentaje promedio de asistencia efectiva a clases en los últimos cuatro semestres.
6. Escolaridad en el área del conocimiento requerida para impartir la asignatura de su interés.
7. Antigüedad efectiva en el desempeño de la función docente en la Institución. Se reporta en términos de años y días laborados.
8. Porcentaje promedio de avance programático en los últimos cuatro semestres (*Lineamientos Para la Asignación de Grupos Vacantes*, s. f.).

Bajo el peso de esta estructura laboral, las condiciones de cada grupo de docentes son variadas, de esta manera, los docente del grupo I, experimentaran distintas emociones a las del grupo II o III.

En este sentido Barbalet (en Hernández y Jardón 2021) señala que los individuos con mayores recursos materiales o poder tienen una mayor capacidad para influir en su futuro, lo que les otorga una sensación de seguridad y confianza en contraste con

aquellos que carecen de estabilidad laboral y medios, quienes tienden a experimentar sentimientos de incertidumbre y temor. Estas emociones no se limitan a lo individual, sino que también pueden ser compartidas, reflejando las condiciones estructurales similares a las que están expuestos los trabajadores.

Así, las emociones tienen tanto una ontología como una eficacia social, conectando fases de la estructura social a lo largo del tiempo. Son esenciales para entender la dinámica de las interacciones cotidianas y los procesos sociales más amplios, desempeñando un papel crucial en la configuración y el cambio de la estructura (Barbalet, 2001).

De esta manera, cada grupo de docentes experimentará emociones relacionadas a la dinámica de interacción que tenga con la estructura laboral en la que está inmerso, estas emociones pueden llevar a la movilización o a la acción colectiva con el fin de modificar la estructura.

“... para la asignación de grupos están los lineamientos, documentos foliados, sellados, membretados... todo es serio para ellos, menos cuando tienen que cumplir sus obligaciones...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... hay una incongruencia y por ende pues también va el factor económico en el sentido que para adquirir más horas o para las promociones tienes que entrar a un concurso que a veces es desigual porque parámetros como por ejemplo, los grados no te los dan, y te piden que hagas publicaciones pero tampoco te dan opción para que hagas publicaciones, o por ejemplo ni siquiera te dan a conocer las convocatorias si no estas pregunte y pregunte no te lo dicen, entonces esas cuestiones videntemente pues si desmerita...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... la cosa es que ni se terminan de ocupar los grupos porque se traslapa y pues eso impacta de alguna manera porque ya que se asigna, el profe se terminó sumando hasta las tercer semana, cuarta semana y si bien les va a lo mejor en la primera, pero eso implica también pues problemas en tu planeación del semestre, implica problemas en que ahora tienes que dar los contenidos a lo mejor de no sé, de 45

horas que pueda durar el curso total, a lo mejor lo tienes que dar en 35 porque no estuviste las primeras dos semanas o las primeras tres, entonces de algún modo creo que eso también es angustiante, que no solamente no tiene suficientes grupos sino que esta haya una competencia tan nociva que incluso uno pues dice pues le tengo que entrar porque si no voy a quedar fuera...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

La competencia por la asignación de grupos y la falta de transparencia y equidad en los procesos administrativos generan un ambiente emocionalmente tenso, afectando tanto a las relaciones entre los docentes como su percepción de justicia y reconocimiento.

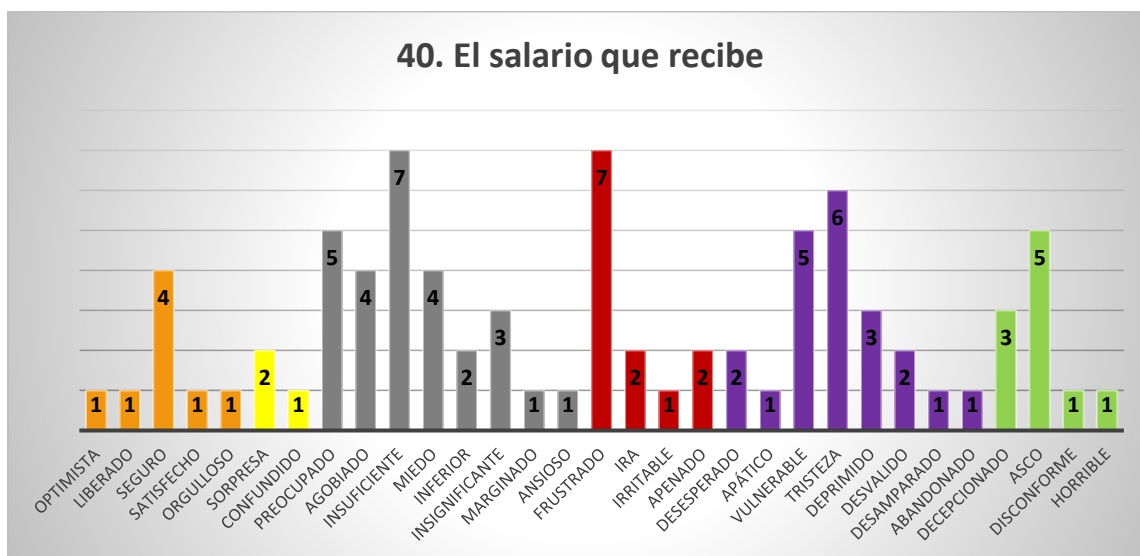
Barbalet (2001) destaca que las emociones están ligadas a las estructuras sociales y se reflejan en las dinámicas internas de los grupos docentes, en donde la competencia por la asignación de grupos y la falta de equidad en los procesos administrativos generan frustración y desánimo.

La estructura entonces se caracteriza por la falta de transparencia, la inequidad en la asignación de grupos y la competencia desleal. Este panorama subraya la necesidad urgente de revisar y reformar las estructuras y procesos administrativos para mejorar la equidad y el reconocimiento en el ámbito educativo.

3.1.2.2.4 Salario que recibe

Gráfica 9.

Salario que recibe



Las emociones expresadas con respecto al salario que recibe se repuntan con respecto a la familia emocional del miedo y la tristeza, las más mencionadas fueron insuficiente y frustrado, seguidas de tristeza. También aumentaron las emociones relacionadas con el asco y disminuyeron drásticamente las relacionadas con la felicidad.

En el caso presentado anteriormente, cuando rescindieron contratos del personal docente y administrativos, el impacto económico fue parte de los daños colaterales.

“... si, pero empezaron a comentar que había, sabes más a manera de reclamo, cuando teníamos las jornadas o las juntas que decíamos, hay es que está muy pesado esto que nos están pidiendo, trata de entendernos etc., pero era como un reclamo general que todos llegábamos a hacer como comentario, que yo directamente me hubiera sentado con mi jefa, este, a expresárselo, no, no, no, no, si esta última ves que pasó lo de mis horas, si tuve una plática con el actual coordinador

de la zona norte que se llama Felipe Huerta y a él le comenté, si le dije que derivado a sus acciones yo estaba en una situación de depresión, de angustia, que había días que no me podía ni siquiera de levantar de la cama, que llegué a tener momentos en los que quería morirme, que mi familia estaba preocupada, que no podía comer, que no podía dormir, eso se lo expresé a él, a él directamente... él me dijo, he, que él estaba muy orgulloso de haber sido parte del equipo de personas que habían tomado esa decisión porque para ellos nosotros implicábamos un gasto que hace muchos años era un pago extra en Colegio de Bachilleres, porque los administrativos hace mucho tiempo estábamos cobrando horas extras que no nos correspondían, entonces cuando él me dijo eso yo le dije yo lamentaba que él no se diera cuenta que él al haber tomado esa decisión había afectado a, ¿Cómo decirlo?, había afectado humanamente, que había de tras de sus malas decisiones personas y él me dijo que no, que él no coincidía en lo que yo le estaba diciendo, entonces yo le dije, pues te lo demuestro porque yo soy esa afectación humana, o sea yo soy esa persona que no puede dormir, soy esa persona que se la pasa llorando todo el día, soy esa persona que no se puede levantar de la cama soy esa persona a la que la acabas de arrebatarse la tranquilidad además de que la acabas de meter en muchos problemas de economía que no sabe cómo va a sacar a delante los gastos que le corresponden de su familia, yo soy esa afectación humana, pero, no me dijo nada, me dijo que él consideraba que, estaba bien lo que había hecho, y que si yo quería todavía era suficientemente joven para tomar otro camino..." A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

Aún para los que sólo fungen como docentes, el salario no remunera la totalidad del trabajo que se realiza, así mismo, las formas de contratación (pago por hora frente a grupo) no respeta lo mencionado en el artículo 127 constitucional o en el artículo 23 de los Derechos Humanos, los cuales buscan asegurar que las personas reciban un trato justo en el ámbito laboral, ya sea en el sector público o privado.

Por un lado, el artículo 127 establece límites y principios para las remuneraciones en el servicio público en México (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917), el artículo 23 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948),

refuerza la necesidad de equidad, protección contra el desempleo, y la garantía de condiciones laborales dignas a nivel global, incluyendo la remuneración, la cual debe ser suficiente para asegurar una vida digna tanto para la persona trabajadora como para su familia.

“... la carga laboral demasiada, con horas extra para preparar clases, corregir exámenes, atender a los estudiantes y en ocasiones a sus papás. El salario que percibimos no va acorde con el tiempo y esfuerzo invertidos, no sólo no tenemos apoyo de las autoridades, el salario no es suficiente...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... tenemos un sueldo muy miserable, de verdad miserable, este, eso significa que forzosamente tienes que ir a trabajar a otros lados para poder he, subsistir...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... yo tengo la idea que a mí me paga por hacer planeación por hacer todo y la clase es gratis, para que tú estés dentro de un aula, el trabajo detrás es ¡enorme!, ¿qué información voy a buscar, cómo se lo voy a ser digerible, cómo le voy a diseñar una actividad de tal forma que él se pueda este se puede interesar? y que lo pueda hacer, no le puedo exigir ahorita al menos en este nivel -hazte un ensayo- cuando carecen de las herramientas y lo que seguramente van a hacer es un copiar y pegar, entonces todo ese trabajo que está detrás, toda esa adecuación, yo considero que no, no es este remunerado lo suficiente...” E, 2 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

“... con el salario que percibo, es difícil cubrir los gastos corrientes, por ejemplo, con las horas que tengo ahorita no me alcanza, me apoyo con la beca de la maestría y me da angustia de pensar en el proceso y qué va a pasar de enero a agosto si no tengo grupos, y cubrir los gastos que tengo, la renta, los servicios, la comida, etcétera...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

Como se mencionó anteriormente, el trabajo frente a grupo conlleva actividades antes y después de ella, por lo que se requiere tiempo para el desarrollo del quehacer

docente y que, como también se ha mencionado, no se considera para la remuneración del trabajo.

No se debe olvidar que al final del día la docencia es un trabajo y que, como tal, debe ser remunerado con un salario digno. Por ello las instituciones sobre todo las del estado deben garantizar seguridad laboral.

Las emociones predominantes en torno a sus salarios se enmarcan en la familia emocional del miedo y la tristeza, con sentimientos recurrentes de insuficiencia y frustración. Estas emociones no solo reflejan un descontento con la remuneración económica, sino también una profunda angustia que afecta su bienestar personal y familiar.

La respuesta emocional de los docentes, manifestada en sentimientos de depresión y desesperanza, resalta la desconexión entre las políticas de contratación y remuneración y los principios fundamentales establecidos tanto en el artículo 127 constitucional como en el artículo 23 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Los testimonios anteriores dan cuenta de la manera en la que el propio Estado incumple sus obligaciones en materia de derechos humanos y constitucionales, pues infringe los derechos laborales de los docentes. Es de suma importancia que las instituciones educativas, especialmente las públicas y el Estado, reconozcan y valoren el trabajo docente con salarios dignos y condiciones laborales que permitan a los maestros tener un salario digno.

La violación de derechos laborales de los docentes se ha convertido en una fuente de molestia y angustia personal. Además ha generado una erosión de la confianza en las instituciones gubernamentales, tal como lo sugiere Barbalet (1993).

El incumplimiento del Estado en garantizar condiciones laborales dignas para los docentes resalta una desconexión alarmante entre las políticas de contratación y los principios fundamentales de equidad y justicia laboral. Este incumplimiento no sólo impacta en la confianza hacia las instituciones gubernamentales, sino que también tiene un impacto directo en la calidad de vida de los docentes, quienes se ven forzados a trabajar en condiciones que no sólo son indignas, sino también insostenibles.

El relato de A ilustra el daño humano que las decisiones administrativas pueden causar. La falta de empatía y comprensión por parte de los responsables de tomar estas decisiones refleja una deshumanización del proceso burocrático que contrasta fuertemente con la realidad vivida por aquellos que son directamente afectados.

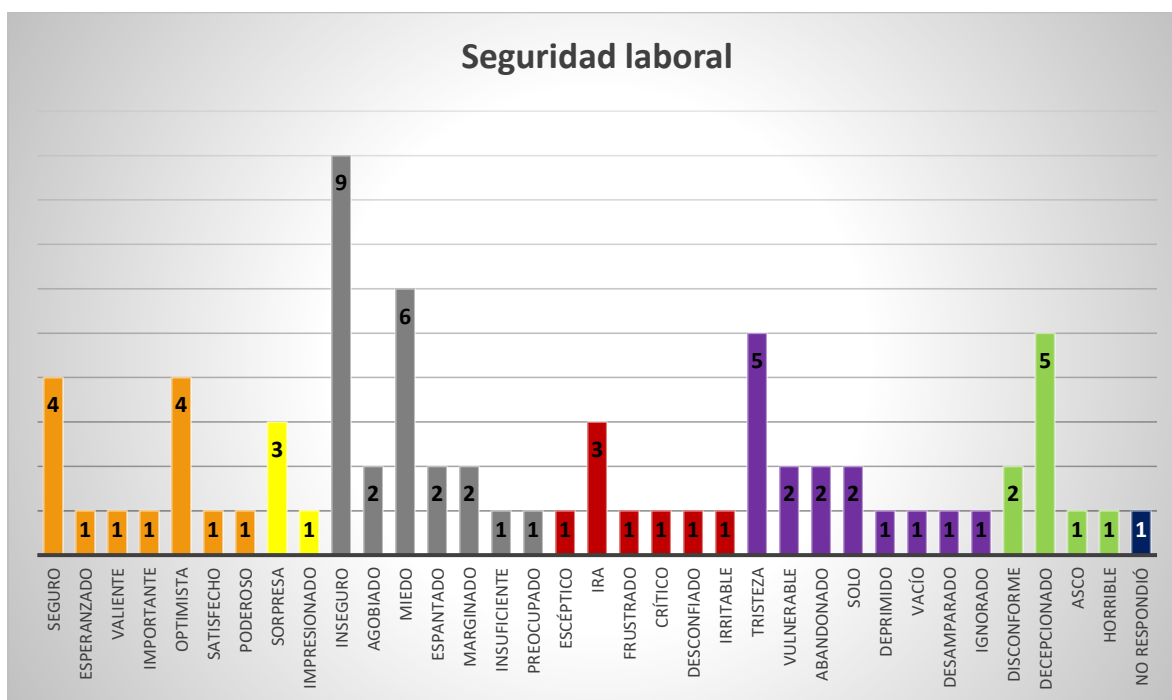
En conclusión, la situación descrita no solo refleja una grave crisis en la gestión de los derechos laborales de los docentes, sino que también pone en evidencia una ruptura en el tejido social de confianza que debería existir entre el Estado y sus trabajadores.

3.1.2.2.5 Seguridad Laboral

La seguridad laboral, entendida como la garantía de empleo constante y seguro, es un aspecto crucial para los trabajadores, no sólo del sector educativo. Para los docentes del ColBach, la precariedad en las formas de contratación y la falta de estabilidad laboral han generado incertidumbre y descontento entre el personal. La rescisión de contratos y la dependencia de esquemas de pago por hora, en lugar de contratos fijos, ha afectado la calidad de vida de quienes dependen de su empleo en esta entidad educativa. No se debe olvidar que al final del día la docencia es un trabajo y que, como tal, debe ser remunerado con un salario digno.

Gráfica 10.

Seguridad laboral



Sobre la seguridad laboral se refiere con mayor frecuencia al estado emocional “inseguro”, seguido del miedo, les siguen la tristeza y la decepción. La familia emocional más mencionada es la relacionada a la tristeza. La inseguridad laboral conlleva a muchas tensiones que llevan a la necesidad de la reivindicación de la labor docente.

“... en febrero pasado que pasó, que de que de la nada, de la nada me quitaron mis grupos, o sea entre en un peor estado de estrés ¿no? porque pues haber perdido de un momento a otro la estabilidad laboral esté por sobre carga de, pues de todas estas emociones pues yo he llegado a tener incluso depresión y de verdad todo derivado del trabajo, así, a veces digo, hay por qué no es por amor o no lo sé, de verdad derivado del trabajo yo he caído en cuadros de depresión bastante severos y pues yo los he tenido que trabajar en terapia...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... además del colegio tengo otro trabajo como asesora académica, nada más que ahí la contratación es diferente, es por meses o por medio año, al final hay que tener varias velitas encendidas, si se apaga una, está la otra, y si están las dos pues mejor,

aunque siempre tienes la incertidumbre de si te van a dar más grupos o si vas a volver a firmar contrato y pues es angustiante...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... ya los papás entraron al plantel 1 y golpearon maestras, las golpearon a las 2, una no quiso hacer nada y la otra está demandada por el colegio, porque ella este, cuando la golpean y todo pues pide que se aplique el reglamento general de alumnos y pues también que las autoridades la respalden pero nada de esto funciona, entonces hace un cierre de la avenida, pero desde dirección general desconocen la manifestación, entonces ninguna de las acciones que realizamos son reconocidas legalmente en nuestro país, en la Ciudad de México, y entonces el Colegio de Bachilleres levantó una demanda por haber incitado a la violencia, entonces ahorita ella está demandada, he, imagínate, no fue a mí pero si me siento impactada y me siento ofendida, o sea no le dieron el respaldo, o sea cualquiera puede, ¿cualquier papá va a llegar a golpearte? Ahora a veces hasta ya da miedo ser maestro, ¿Por qué? Porque no hay condiciones y seguridad y porque si esa falta de condiciones de seguridad surge nadie te va a apoyar, es más te van a poner el pie, la maestra tenía muchos años trabajando para el colegio, sólo por exigir el cumplimiento del reglamento, se quedó sin trabajo y con una demanda encima ...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... los nuevos profes que ingresan la forma o las opciones laborales que tienen es decir el tipo de contratación, las evaluaciones y demás, y al final, tienen que estar cada semestre esperando los comunicados para ver si pueden tener más grupos, pero si no, se quedan con poquitos grupos y por lo tanto la paga es menor, luego andan corriendo por que tienen que buscar en otras escuelas o planteles...” D, 5 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... si te pones a pensar, será que tengo que quedarme aquí bajo esas condiciones o tendría que buscar alguna otra alternativa de trabajo, pero si yo lo pienso que puedo buscar otras alternativas como docente en mayor o menor medida se viven en todas las instituciones por lo menos en escuelas públicas, en privadas pues se viven de otras formas, lamentablemente la situación educativa en México es muy infravalorada, aunque tengamos base, es por 3 o 4 grupos, son máximo \$3000.00 pesos a la quincena, eso no alcanza, y tampoco te queda mucho tiempo para buscar en otros lados...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

La inseguridad laboral tiene un impacto profundo y negativo en los docentes del ColBach, afectando tanto su bienestar emocional como su capacidad para tomar decisiones y planificar su futuro. La incertidumbre en torno a la estabilidad del empleo ya sea por la rescisión inesperada de contratos, el esquemas de pago por hora, o la falta de garantías sobre la continuidad laboral, genera una atmósfera de miedo, estrés y tristeza entre los profesores.

Según Barbalet (1993), la confianza es una emoción esencial que permite a las personas enfrentar la incertidumbre del futuro al proporcionar un sentido de certeza sobre lo que es esencialmente desconocido. Sin embargo, en un entorno laboral donde la seguridad está constantemente amenazada, esta confianza se ve afectada. Los docentes, al no poder confiar en la estabilidad de sus trabajos, se ven sumidos en un estado emocional “inseguro”, acompañado de miedo, tristeza y decepción.

Los testimonios de los docentes exponen cómo esta inseguridad laboral se traduce en angustia emocional y en cuadros de estrés y depresión. Por ejemplo, A relata cómo la pérdida inesperada de grupos de estudiantes le llevó a un severo estado de depresión, que ha tenido que tratar en terapia. Este tipo de experiencias no sólo afecta la salud mental de los docentes, sino que también deteriora su capacidad para desempeñar su trabajo con eficacia, afectando inevitablemente la calidad de la educación que pueden ofrecer a sus estudiantes.

Además, la constante necesidad de buscar empleos adicionales o mantener múltiples trabajos para compensar la falta de seguridad en el ColBach añade una capa adicional de estrés. Los docentes deben “tener varias velitas encendidas”, como señala B, viviendo en una constante incertidumbre sobre si podrán renovar contratos o asegurar suficientes grupos para mantener una estabilidad económica. Esta situación genera una

angustia constante, ya que el empleo en el ColBach por sí solo no garantiza un sustento económico suficiente, obligando a los docentes a buscar alternativas laborales en otros lugares.

También existe el temor de ser despedido o de enfrentarse a consecuencias legales injustas por simplemente “defender sus derechos” como lo narra C, pues se crea la percepción de que no hay un futuro seguro en su profesión.

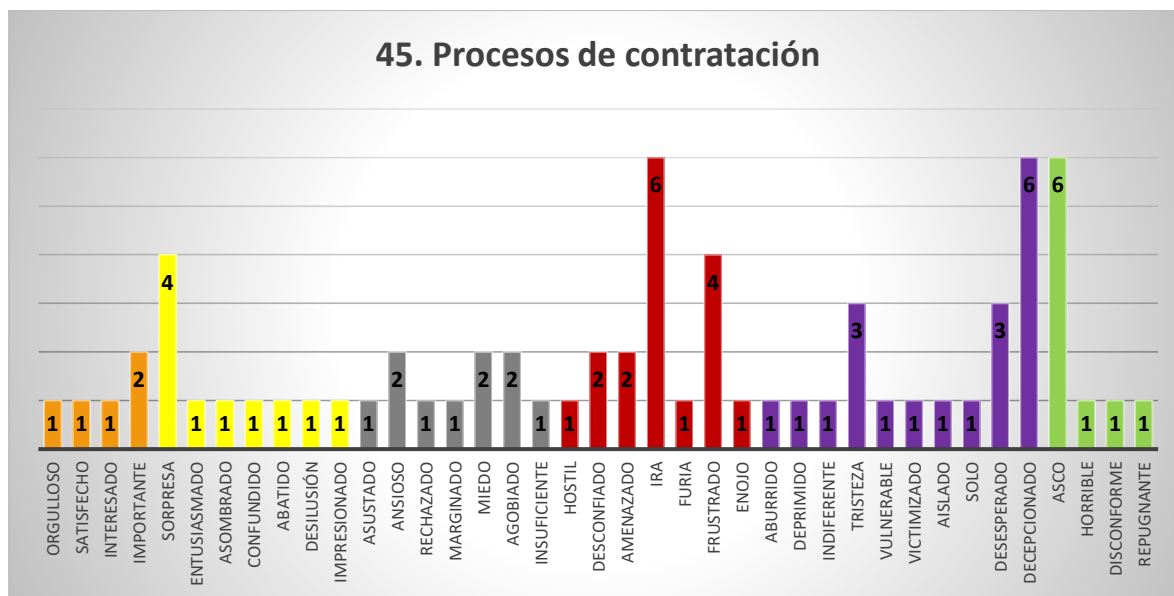
La inseguridad laboral en el ColBach tiene un efecto devastador en los docentes, afectando no solo su estabilidad económica, sino también su salud emocional y su capacidad para tomar decisiones a largo plazo. La falta de confianza en la continuidad de su empleo y la ausencia de apoyo institucional generan un entorno laboral tóxico, donde el miedo y la tristeza predominan. Esta situación no solo es perjudicial para los docentes, sino que también compromete la calidad de la educación en la institución.

3.1.2.2.6 Procesos de Contratación

La seguridad laboral y los salarios se relacionan con los procesos de contratación. En el ColBach no existe una población homogénea de docentes, se consideran por lo menos 3 categorías y están relacionadas a la contratación que se tiene. Estas categorías de docentes se relacionan de manera directa con los contextos políticos educativos pasados y es que, los docentes con mayor antigüedad perciben mejores condiciones laborales en comparación con las nuevas generaciones de docentes.

Gráfica 11.

Procesos de contratación



Así, sobre el proceso de contratación las emociones empatan entre la ira, la decepción y el asco, la familia emocional más referida es la tristeza. Resalta nuevamente el hecho de que las emociones negativas han aumentado y la felicidad se ha quedado atrás.

Por lo anterior podemos destacar que los procesos administrativos han impactado de manera negativa en los docentes, estas actividades y relaciones laborales generan malestares y a la vez exponen una precarización en cuanto al trabajo docente en sí, dejando de lado la actividad frente a grupo.

Es en estos aspectos en los que se requiere una regulación a partir de políticas educativas institucionales a fin de cubrir uno de los elementos centrales y más importantes en la educación, al docente.

En este sentido, cada grupo de docentes experimentará emociones relacionadas a la dinámica de interacción que tenga con la estructura laboral en la que está inmerso, estas emociones que a su vez pueden ser colectivas pueden llevar a la movilización o a la acción colectiva con el fin de modificar la estructura, sin embargo, las mismas

características de la estructura. También puede ocurrir que las emociones que se experimenten generen la no movilización.

“... de hecho mira pasó una cosa muy curiosa porque yo hice 2 veces el examen de relación y en ambos casos obtuve los puntajes más altos y de acuerdo a la nomenclatura de las horas vacantes en el primer caso me dijeron que las horas que elegí no eran definitividad y que por eso no me daban la plaza y en el segundo caso me dijeron que definitivamente no habían plazas, obtengo la plaza realmente creo yo que por pura suerte porque justamente se atravesó lo de la pandemia, entonces fue como “bueno ajustamos esto y me dieron la plaza, pero desde un principio a mí me la habían negado...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... también tiene que ver con el hecho de que forma en la que ingresé, pero no hubo un proceso de inducción de que hacer en tales casos con quien acudir y demás, no sabía realmente y como teníamos que actuar, a oídas instintivamente lo primero le digo a mi jefe de materia, pero sé que, si se lleva un procedimiento, si se levanta un reporte que yo tuve que haber firmado y en esa ocasión yo no lo hice, por ejemplo, o sea la cuestiones administrativas...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... pues ahora la tienen más difícil, la verdad desde ese punto de vista sí, porque, por ejemplo, cuando yo entré el que contrastaba era el jefe de materia, decía -a esa persona me sirve, adelante, si se queda- y ya después mandaba toda la información, ahora ya no, tienen que hacer examen, cursos, demostrar experiencia, que esto es una tontería, ¿cómo van a tener experiencia si no se les contrata?, pero bueno, ok, pasan el examen, pero ya nada más los contratan por un año, para basificar además de pasar el examen deben ser de los mejores y si tienen suerte les dan 9 o 10 horas (grupo) pero pues nada más, si quieren más grupos deben esperar a los comunicados y ahí pierden por nuevos, por no tener el puntaje para que les den más...” D, 5 años de antigüedad, contratación definitiva.

Los procesos de contratación de docentes en el ColBach han generado una serie de emociones que reflejan la insatisfacción y el malestar entre el personal docente. La estructura de contratación no sólo es compleja y desigual, sino que también está

impregnada de prácticas que contribuyen a la precarización del trabajo docente, afectando de manera directa la estabilidad emocional y laboral de los maestros.

Según la perspectiva teórica de Barbalet (en Hernández y Jardón, 2021), las emociones son profundamente influidas por las estructuras sociales y pueden ser experimentadas colectivamente en respuesta a condiciones estructurales similares. En el ColBach, estas emociones se manifiestan predominantemente en forma de ira, decepción y asco, con la tristeza como la familia emocional más mencionada, surgiendo en gran medida debido a los procesos de contratación desiguales y a las políticas administrativas que han impactado negativamente en las condiciones laborales de los docentes.

El sistema de contratación en el ColBach no es homogéneo, y se divide en al menos tres momentos temporales distintos, lo que refleja las diferencias en las condiciones laborales entre los docentes con mayor antigüedad y las nuevas generaciones. Los maestros con más años en la institución disfrutaban de condiciones relativamente mejores, mientras que los docentes recién incorporados enfrentan una serie de obstáculos, como contratos temporales, evaluaciones rigurosas, y una limitada posibilidad de acceder a plazas permanentes. Esta disparidad crea una sensación de injusticia y resentimiento entre los docentes que se han incorporado en los últimos años, quienes perciben que sus esfuerzos y méritos no son reconocidos de manera equitativa.

Los testimonios de los docentes destacan la frustración que sienten al enfrentarse a un proceso de contratación que parece diseñado para excluir o dificultar su permanencia. Un ejemplo concreto es el caso de C, a pesar de haber obtenido los puntajes más altos en dos ocasiones, fue inicialmente rechazado para una plaza debido a tecnicismos administrativos, obteniendo finalmente su puesto sólo por un golpe de

suerte durante la pandemia. Este tipo de experiencias no sólo son desalentadoras, sino que también refuerzan la percepción de que las decisiones administrativas están desconectadas de la realidad y las necesidades de los docentes.

Además, la falta de un proceso de inducción adecuado para los nuevos docentes agrava la situación. La ausencia de orientación sobre cómo manejar situaciones administrativas o a quién acudir en caso de problemas deja a los docentes en un estado de incertidumbre y vulnerabilidad. Este vacío institucional contribuye a la falta de confianza en las estructuras laborales y aumenta el sentimiento de inseguridad.

Los nuevos docentes deben pasar por una serie de exámenes, cursos y demostraciones de experiencia, lo que, irónicamente, se convierte en una barrera para aquellos que no pueden adquirir experiencia sin haber sido contratados previamente como lo señala D.

Los procesos de contratación en el ColBach no sólo afectan las condiciones laborales de los docentes, sino que también tienen un impacto profundo en su bienestar emocional. La estructura desigual de contratación y las prácticas administrativas han creado un entorno laboral que genera emociones negativas y desmoraliza a los docentes.

3.1.3 Otros niveles de trabajo

En el ColBach, los docentes no solo enfrentan la carga del trabajo en el aula, sino que también deben asumir una variedad de responsabilidades adicionales que, aunque esenciales para el funcionamiento de la institución y el desarrollo de los estudiantes. Existen tareas adicionales al trabajo frente a grupo en las que se debe invertir tiempo, esfuerzo y una planificación adecuada, algunas de estas actividades son: la planificación de clases, la corrección de exámenes, la atención personalizada a estudiantes y padres

de familia, y la participación en actividades extracurriculares y administrativas. Este trabajo, aunque fundamental para la calidad educativa, se realiza fuera del horario de clases y muchas veces no es compensado.

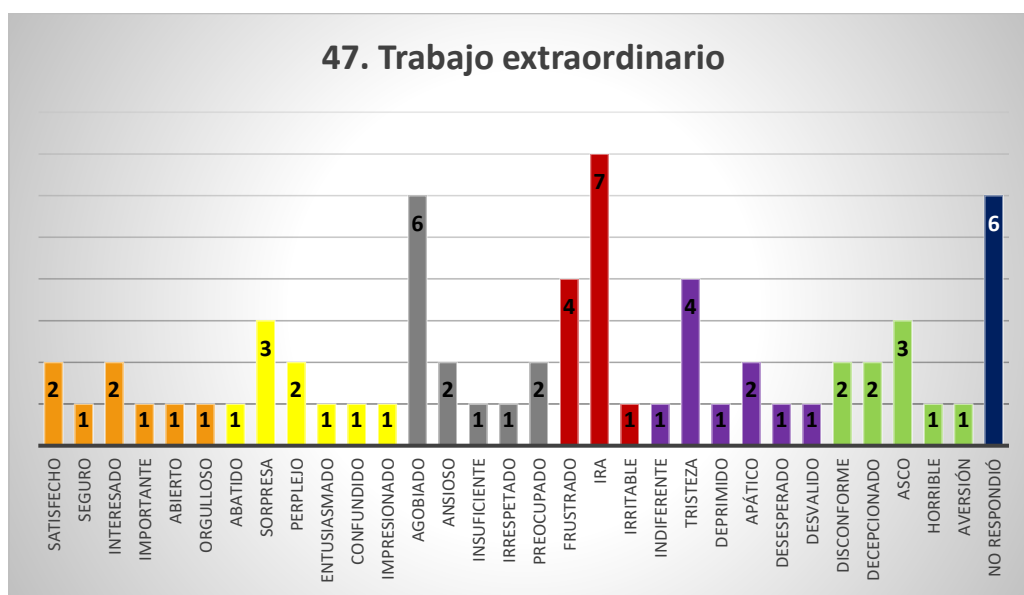
Por otro lado, ante la falta de un salario digno, surge la necesidad de los docentes de buscar empleos adicionales fuera del ámbito educativo para complementar sus ingresos. Este doble o triple empleo genera una sobrecarga de trabajo y afecta su bienestar.

3.1.3.1 Trabajo extraordinario

Otro elemento que se ha mencionado es el trabajo que antecede y precede al trabajo en el aula y algunas actividades de la labor docente que implican tiempo y esfuerzo, es así como el trabajo adicional al que se realiza para dar clases genera tensiones como lo veremos a continuación.

Gráfica 12.

Trabajo extraordinario (adicional al de aula)



El trabajo extraordinario a la docencia genera ira y agobio mayormente, cabe señalar que en este caso 6 docentes no respondieron. Las emociones indicadas por los docentes dan cuenta de lo abrumador que puede ser el trabajo extraordinario de la institución y en el caso de los docentes con menos horas frente a grupo genera la necesidad de buscar otras alternativas para cotear los gastos de la vida diaria, de esta manera se busca un segundo o tercer trabajo.

“... ahorita por ejemplo, que hablas de la transversalidad digo, además de que no hay tiempo para hacerlo, por las descargas y demás suponiendo, vamos a suponer así, en esos sueños que justo también plantean en los cursos, si hubiera ese tiempo ¿tú crees que se podría trabajar con colegas de otras áreas para hacer esa transversalidad? ...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... pues sí, porque siempre estoy trabajando, o sea de las personas que vivimos aquí en la casa soy la que por ejemplo tiene 2 trabajos, porque sólo con las horas (frente a grupo) pues no me alcanza, entonces tengo que trabajar en el administrativo y en el docente, pero además yo siempre me traigo trabajo a la casa o sea mi esposo llega y deja trabajo en el trabajo, o sea yo no, o sea yo siempre traigo trabajo a la casa, por ejemplo, este hoy, tengo que hacer el curso y este, llega mi esposo, y pues le tengo que, o sea estoy con el muy poquito tiempo, porque me tengo que regresar para acá o sea ya hasta sabe y ya, -mejor que se ponga a hacer sus cosas-, mañana y pasado es lo mismo tengo que estar en curso, sábado, tengo que estar en curso domingo también...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... no pues yo creo que trabajo lo doble fácilmente, o sea si yo doy clase 12 horas semanales, pues estaré trabajando otras 12 horas afuera... tienes que calificar a los chicos, tienes que hacer cursos, tienes que estar asistiendo a las jornadas, tienes que estar buscando material didáctico, tienes a hora con la plataforma, los chicos te escriben casi las 24 horas y les tienes que estar dando retro, entonces esté, o sea ponle que ya me apuro y ya diseñé, pero todavía tiene mucho de cosas que hacer y lo seguimos haciendo...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... pues mira ahora que fue lo de la pandemia por ejemplo, casi casi puedo decirte

que trabajábamos 24 por 7, así te lo pongo, o sea no tuvimos un horario y yo agarraba un par de horitas que siempre me agarro para hacer ejercicio, que es como lo único que me despejaba y siempre estaba trabajando todo el tiempo, entonces ahí he, no puedes ni dormir, a veces yo te juro que me voy a la cama pensando nada más en, en todo lo del trabajo, todas la cosas que tengo pendientes, este yo por ejemplo, desarrolle por estrés una enfermedad que ataca mi sistema inmunológico y todo es por trabajo, o sea de verdad que todo es por trabajo he, he tenido pues que someterme a tratamientos médicos, siempre es estrés, siempre es estrés por el trabajo, entonces pues obviamente afecta mis emociones, a veces he tenido que decir como sabes que no voy a hacer, literal a mi jefa le dije, sabes que no voy a hacer un curso más, no voy hacer, no ya no voy a hacer nada, de casi casi ni querer leer cuando me llegan los mensajes, ya me llega un mensaje, ya me puse bajo mucho estrés, etc., porque ya sé que va a pedir más cosas, pedir cosas y pedir cosas, y eso pues también me afecta mucho en las emociones ahora te digo eso pasó durante la pandemia, pero ahora que regresamos a las clases pues ya nos dijeron que también hay que quieren que sigamos trabajando en línea, entonces eso pues he, como que nos han querido obligar a que si el chico no puede ir al salón de clases lo atiendas en línea, o sea que... prácticamente nos están obligando a hacerlo a todos, ¿no?, he, que, y obviamente pues los trabajos no son los mismos, tienes que diseñar estrategias a él, entonces tienes otra vez más trabajo, yo la verdad por eso ahorita ya ni le quiero leer los correos a mi jefa porque sé que te llega de que oye a fulanito lo operaron y va a trabajar en línea y tu así como de que bueno, este, entonces ya anímicamente eso impacta y mucho..." C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

El trabajo adicional a la labor docente no sólo incrementa las responsabilidades de los profesores, sino que también genera un profundo impacto emocional y físico en ellos. Estos otros niveles de trabajo incluyen la planificación de clases, la evaluación de estudiantes, la participación en actividades institucionales y la necesidad de mantenerse al día con formaciones continuas, como cursos y talleres.

La sobrecarga laboral ligadas a las expectativas de la institución, que requieren que los docentes inviertan tiempo considerable fuera de las horas de clase para cumplir

con estas tareas. Por ejemplo, corregir trabajos, diseñar materiales didácticos y responder a los estudiantes a través de plataformas en línea son actividades que demandan muchas horas adicionales cada semana. Esta situación se agravó en contextos como el de la pandemia, donde la enseñanza en línea se sumó a las obligaciones habituales, extendiendo la jornada laboral a un punto insostenible. Los docentes, como menciona C, han llegado a trabajar prácticamente "24 por 7", lo que genera un estrés crónico que impacta su salud y bienestar general.

El desgaste emocional derivado de esta carga excesiva de trabajo se manifiesta en sentimientos de ira, agobio y agotamiento, factores que se asocian con el síndrome de burnout, un estado de agotamiento físico, mental y emocional causado por el estrés prolongado (López y Jacales, 2016). Este agotamiento afecta la capacidad de los docentes para desempeñar sus funciones, además de tener repercusiones en su vida personal, como se evidencia en el caso de A, quien menciona que lleva constantemente trabajo a casa, lo que limita su tiempo de descanso y su interacción con la familia.

Además, el hecho de que algunos docentes tengan que buscar empleos adicionales debido a su salario añade una capa más de estrés. La necesidad de tener un segundo o tercer empleo se convierte en una estrategia de supervivencia, pero también en una fuente de agotamiento y frustración.

Es importante señalar que en el artículo 123 constitucional, fracción XI, señala que en situaciones en que se requiera un aumento en las horas de trabajo, el salario por el tiempo extra se pagará con un incremento del 100% respecto a la tarifa normal. Sin embargo, el trabajo extra no debe superar las tres horas diarias ni realizarse más de tres veces seguidas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Existe una contradicción entre los derechos laborales y la situación cotidiana de los profesores, pues en la práctica, los docentes enfrentan una carga laboral que supera estas limitaciones, sin una compensación adecuada. La necesidad de trabajar en múltiples frentes no sólo sobrepasa el tiempo estipulado para las horas extraordinarias, sino que también se realiza sin un incremento salarial que refleje el esfuerzo adicional requerido.

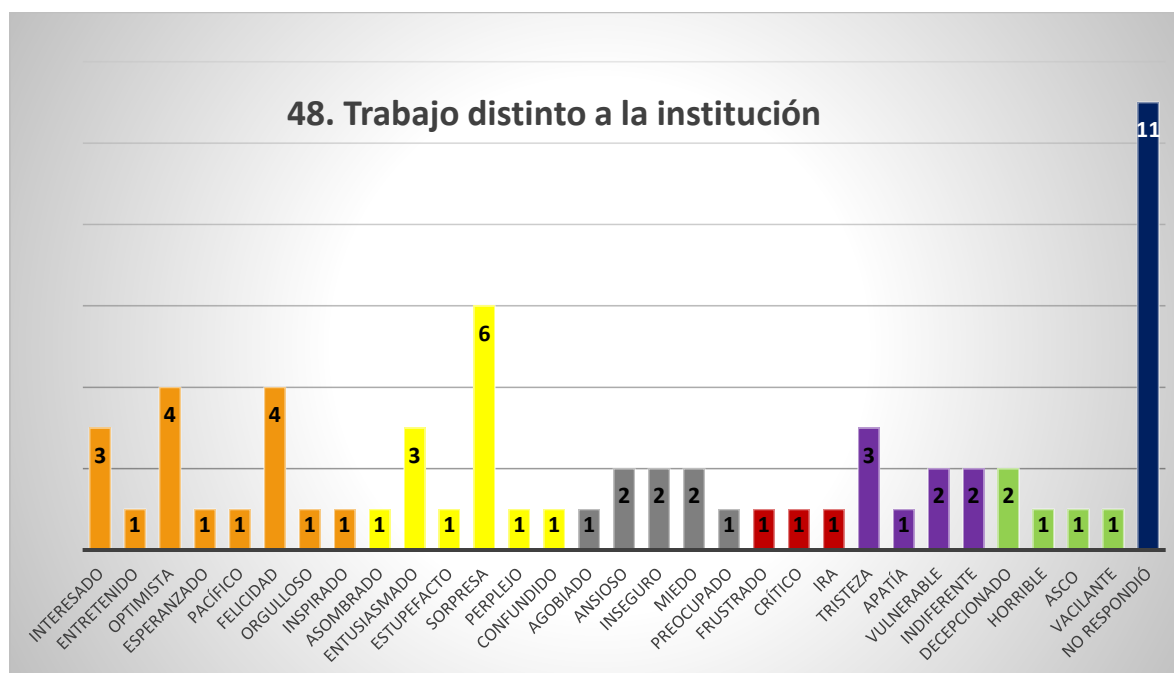
Por otro lado, se expone una forma de injusticia estructural. La institución exige a los docentes que dediquen tiempo significativo fuera del aula para cumplir con diversas tareas, sin considerar la adecuada compensación o el impacto en su bienestar. La discrepancia entre la teoría y la práctica no solo perpetúa una situación de inequidad, sino que también afecta la moral y la salud de los trabajadores.

3.1.3.2 Trabajo distinto a la institución

Los trabajos distintos a la docencia surgen como una respuesta a las limitaciones financieras, las aspiraciones profesionales y las condiciones del mercado laboral. Estos roles permiten a los docentes equilibrar sus necesidades económicas, sin embargo, generan desgaste físico y emocional.

Gráfica 13.

Trabajo distinto a la institución



En relación con el trabajo distinto a la institución se dio el mayor abstencionismo, no obstante, repunta la emoción de sorpresa seguido de optimismo y felicidad. Es curioso que a pesar de tener actividades adicionales al que se genera en las instituciones educativas, los docentes indican emociones positivas cuando se habla de la inversión de tiempo y esfuerzo en otros espacios.

Por un lado, esta dinámica permite que las tensiones sean más llevaderas, sin embargo, da muestra de que la docencia ha dejado de ser una labor valorada y remunerada adecuadamente, provocando que los profesores busquen otras alternativas de ingresos, ya sea vendiendo algún tipo de producto por catálogo, venta de alimentos, entre otras.

“... ahorita ya no, pero antes también le ayudaba a mi hermano en su panadería, y

pues era un, un dinerito más y es que como tenía pocas horas, pues no alcanzaba el dinero...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... yo llegué a vender cositas como de papelería, pero no a los alumnos, ellos ya tienen sus negocios también, jajaja, yo les vendía a maestras o secretarias, ya sabes que si la plumita, que si los clips con moñito, cosas así, me surtía en el centro y las vendía, pero pues era muy cansado porque tenía que ir a surtirme y luego preparar clases, evaluar ya sabes, todo eso y pues era pesado, ya ahorita tengo más horas y pues ya no me da tiempo de vender, aunque el dinero siempre falta...” D, 5 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... además del colegio, estoy haciendo la maestría, me gusta, pero por ejemplo ahí me apoya la beca, pero se acaba la beca y ¿qué voy a hacer si no me dan grupos el siguiente semestre, me gustaría hacer el doctorado, también hay beca, pero es mucho desgaste también...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

Los trabajos distintos a la docencia, como la venta de productos, la asistencia en negocios familiares, o la realización de estudios adicionales, permiten a los docentes generar ingresos adicionales y explorar nuevas oportunidades, pero también conllevan un desgaste físico y emocional significativo.

A pesar de que estos trabajos adicionales no están directamente vinculados con la docencia, los profesores a menudo experimentan emociones positivas como sorpresa, optimismo y felicidad al invertir tiempo y esfuerzo en estas actividades. Esto podría interpretarse como una fuente de satisfacción y una forma de aminorar las tensiones generadas por el trabajo docente.

Por un lado, la realización de trabajos distintos al ámbito educativo permite a los docentes manejar mejor las tensiones asociadas con este trabajo, pues sirven como una válvula de escape y una forma de ingresos adicionales, que resultan cruciales en un entorno donde las condiciones laborales no siempre son favorables.

Por otro lado, esta situación también refleja una realidad más sombría: la docencia ha dejado de ser una labor adecuadamente valorada y remunerada. La necesidad de buscar ingresos adicionales a través de trabajos externos subraya la insuficiencia de los salarios y la falta de reconocimiento del esfuerzo docente. Los testimonios de docentes que han tenido que recurrir a la venta de productos o realizar estudios adicionales, como maestrías y doctorados, muestran cómo la carga de trabajo se amplía más allá del aula. Estos esfuerzos adicionales no solo representan un desafío logístico y de tiempo, sino que también reflejan la precariedad económica que enfrentan muchos educadores.

3.1.4 Interacciones, estructura y conflictos

Además de las categorías abordadas anteriormente, surgió información relevante que si bien no fue considerada, impacta en la labor docente. Emergen varios aspectos críticos que reflejan las tensiones y desafíos que enfrentan los docentes en su entorno laboral. Estas experiencias abarcan temas de interacción y estructura institucional, violencia en el plantel y el reconocimiento y dignidad de la labor docente. A continuación, se exploran estas categorías para ofrecer una visión integral de la situación actual.

Interacciones, Estructura y Conflictos

Las experiencias compartidas por los docentes revelan un ambiente de trabajo marcado por una serie de problemas estructurales y conflictos interpersonales. La falta de claridad y apoyo en las directrices institucionales genera situaciones problemáticas, como se observa en el testimonio de A, quien relata una experiencia de "persecución" por parte de la administración debido a la recesión de su contrato como docente. Este

tipo de problemas refleja una estructura institucional deficiente en cuanto a la gestión y el apoyo a los docentes, creando un clima de incertidumbre y frustración.

“... no y además por ejemplo mi jefa de materia, mi directora yo sé que siempre formaron parte de este eslaboncito, pero pues como yo desconocí la indicación de que no podía dar clases aunque ya me habían dado a firmar mi horario, pues yo fui a dar clases así, sin paga y nada o sea fui y me sacaban a los chicos del grupo, este di, por ejemplo, si teníamos clase el miércoles, el martes les iban a decir que no se presentaran, o sea, fue como una especie de persecución criminal, y yo decía pues sólo les quiero dar clases, entonces parece que les fuera a vender droga, creo prefieren aventarlos ahí con la gente que está vendiendo droga a dejarlos pues que les den clase, fue una persecución muy fea...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

Además, se presenta un patrón de desconfianza y desprotección hacia los docentes. C expone cómo la función de tutor se convierte en una carga adicional sin el respaldo adecuado, y cómo las promesas de resolución por parte de las autoridades a menudo quedan sin cumplir. La falta de una verdadera comunicación y rendición de cuentas dentro de la institución acentúa la percepción de desamparo y desilusión entre el personal docente.

El siguiente testimonio indica una falta de confianza en los directivos actuales, quienes, según el relato, han contribuido a la "decadencia" de la institución. La crítica sugiere que muchos de los actuales directivos no tienen un conocimiento profundo de la institución, sus necesidades específicas, ni de la comunidad educativa. Esta falta de familiaridad y comprensión con el entorno escolar parece haber llevado a decisiones y políticas que no son adecuadas ni efectivas, impactando negativamente en el entorno institucional.

“... cuando llego a Colegio de Bachilleres me sorprende mucho saber que todavía hay juntas con los padres de familia y eso fue lo que motivó precisamente a esas

agresiones hacia las maestras, porque las agresiones fueron de padres de familia y alumnos, entonces realmente te dan un grupo como tutor, pero tampoco te dicen que puedes hacer, básicamente tu labor de tutor se reduce a llenar un formato, a dar la cara frente a los padres de familia en una junta, una única junta que hay y de ahí no puedes hacer nada, pero si eres quien recibe, como todas las cuestiones y pretenden que tu resuelvas los problemas que tienen los alumnos entonces hay también la función del tutor nunca se ve, entonces como que si estamos muy desprotegidos, muy expuestos al mismo tiempo...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

La crítica subraya un sentimiento de injusticia y desilusión, pues estas decisiones afectan su entorno laboral. El testimonio revela la necesidad de una reforma en la elección de los dirigentes de la institución.

Violencia en el Plantel

La violencia en el plantel es otro aspecto crítico que afecta la dinámica laboral en el ColBach. B describe una situación alarmante en la que la indiferencia de la administración frente a incidentes graves contribuye a un ambiente laboral hostil y peligroso. La ausencia de una respuesta adecuada ante situaciones de violencia y el miedo constante entre los docentes para expresar sus preocupaciones son indicativos de una cultura institucional que no prioriza la seguridad y el bienestar de su personal.

“... (Sobre el fallecimiento de una estudiante fuera del plantel) la directora ni siquiera fue para asomar la cara cuando se estaba muriendo en la banqueta, eso es a lo que nos tenemos que enfrentar todos, todos los días y uno no puede reclamar, no puede decir nada, tienes que ir con miedo al trabajo, y pues obviamente eso impacta en todos los sectores sociales...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... a través de los comentarios vamos percibiendo estos procesos y vamos interactuando buscar respuestas, es sorprendente que por ejemplo estas comisiones de ética que se supone que el Colegio debe tener no se dan a conocer, por ejemplo

uno de los problemas que se suscitaron en los semestres anteriores fueron agresiones hacia la profesoras que se hizo tendencia, hicimos paro y demás pero es sorprendente que nosotros como profesores no tenemos la facultad de pedir o solicitar que ciertas actitudes o comportamientos de los alumnos sean de alguna manera sancionados, desde que te gritan, te azotan la puerta, te roban tus cosas, son situaciones que como te comento no me han pasado directamente a mi afortunadamente pero si las he observado con mis compañeros entonces pues uno se queda a la expectativa y ahora que hacemos, que es lo que si podemos hacer, como lo podemos hacer y la institución o las autoridades de la institución siempre se excusan en que hay procedimientos y que por derecho a la educación a los alumnos no se les puede dejar sin escuela, no se les puede sancionar, que sus derechos humanos, entonces realmente si nos dejan atados de manos, no es que sea una inquisición como tal que se busque per si debería haber algún tipo de sanción, entonces estos mecanismos no están claros, por lo menos en el colegio no están claros e insiste o hay en el reglamento general tanto de trabajadores, alumnos como profesores la figura de una comisión de ética que es digamos la que delibera que sanciones van para cada parte y nunca te dicen quien está representando, se supone en teoría que la comisión debe estar formada por un alumno, un profesor y los directivos, sabemos nada más que están los directivos pero no sabemos quién es el profesor, no sabemos ni como se elige el alumno que debe estar en esa comisión entonces como nunca se hacer realmente el procedimiento tú no sabes a quien pedirle cuentas...” C, 25 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... a un amigo mío de aquí, un profe que una vez reprobó a alguien y llega el chico y le dice profe a poco no me va a pasar se levanta el suéter y trae una pistola, entonces son cosas sí ese chico entonces es ahí cuando te digo pues los abusos también vienen de allá para acá y sabes que dentro de la institución no hay nada que te de seguridad, estás expuesto a lo que los chicos te puedan hacer...” F, 3 años de antigüedad, contrato por tiempo definido.

C y F exponen la falta de mecanismos claros para sancionar comportamientos inadecuados de los alumnos y la insuficiente visibilidad de las comisiones de ética

contribuyen a un sentimiento de impotencia entre los docentes. Esta falta de transparencia y efectividad en el manejo de conflictos y comportamientos agresivos evidencia un fallo en la protección y el apoyo a los profesores, incrementando su vulnerabilidad en el entorno escolar.

Reconocimiento y Dignidad

El reconocimiento y la dignidad de la labor docente emergen como temas centrales en las experiencias relatadas. A expresa un deseo profundo de que la labor docente sea apreciada y reconocida adecuadamente. La falta de reconocimiento y la infravaloración del trabajo de los docentes, como lo señala C, contribuyen a una disminución de la moral y el compromiso profesional. Este descontento con la falta de respeto y valorización puede llevar a una mayor rotación de personal y a una reducción en la calidad de la enseñanza, al desalentar a los profesores de dedicarse plenamente a su vocación.

“... reconocimiento y dignidad, así te lo pongo... o sea que ellos de verdad apreciaran, significaran y reconocieran la labor docente porque si ni siquiera ellos lo hacen... entonces, en un mundo perfecto, tendría que haber dignificación y reconocimiento para el profesor...” A, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... Me gusta mi trabajo, lo amo, pero a veces es desgastante, ya no por el trabajo en sí, sino porque los chavos no te respetan, los padres no te respetan, los jefes no te apoyan y pareciera que ser maestro es un juego, dicen que tenemos muchas vacaciones, jeje, ojalá se dieran cuenta todo lo que se trabaja, si, un aumento de sueldo no estaría mal, pero el respeto a los maestros también es importante...” B, 7 años de antigüedad, contratación definitiva.

“... definitivamente lo que se tendría que ir esa situación de infravalorar mi trabajo, de no respetarlo, al igual que el de todos mis compañeros, el nulo respeto a nuestra labor hace muchas veces que uno decida ya no dedicarse a eso...” C, 25 años de

antigüedad, contratación definitiva.

La información presentada revela problemas significativos más allá de los esperados inicialmente. Las interacciones conflictivas, la violencia en el plantel y la falta de reconocimiento destacan la necesidad urgente de reformas estructurales y culturales en el Colegio de Bachilleres. La experiencia de los docentes refleja una situación donde la estructura institucional, la seguridad y el respeto hacia el personal docente requieren atención inmediata para mejorar el ambiente laboral y la calidad educativa.

Conclusiones

El trabajo docente en México es una profesión esencial que enfrenta numerosos desafíos estructurales. Para mejorar la calidad de la educación, es crucial abordar estas dificultades mediante políticas educativas integrales que fortalezcan la formación docente, mejoren las condiciones laborales y reduzcan las desigualdades educativas.

La dinámica sociopolítica del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México influye profundamente en las emociones de los profesores y en sus prácticas laborales. La estructura institucional, las políticas educativas y las relaciones de poder dentro de la comunidad educativa configuran un entorno que puede ser tanto estimulante como estresante para los docentes.

La interacción con estudiantes, pares, jefes directos y directivos, así como la gestión de conflictos y la satisfacción personal y profesional, están mediadas por estas dinámicas sociopolíticas. Los profesores deben laborar en un clima institucional que puede variar desde el apoyo y la cooperación hasta la indiferencia y la hostilidad, lo que a su vez afecta la manera en que llevan a cabo su trabajo y las emociones que experimentan en el aula y fuera de ella.

Las últimas reformas educativas, que pretendían modernizar y mejorar el sistema educativo, han tenido consecuencias inesperadas para el trabajo docente. La flexibilización laboral, la multifuncionalidad de tareas y la incertidumbre laboral han aumentado la precarización de las condiciones laborales de los docentes. Esto ha creado un ambiente de competencia y presión adicional, lo que ha contribuido a un mayor desgaste emocional y laboral.

Las condiciones laborales en el ColBach tienen un impacto significativo en las emociones de los profesores. La carga de trabajo excesiva, la falta de reconocimiento, la

inseguridad laboral y las remuneraciones insuficientes generan emociones como la frustración, el miedo y el agotamiento. Estas condiciones laborales adversas no sólo desmotivan a los profesores, sino que también pueden generar el síndrome de burnout, afectando su capacidad para enseñar de manera efectiva y comprometida.

Las consecuencias laborales que enfrentan los profesores como resultado de las emociones experimentadas en su quehacer docente son variadas. La falta de apoyo institucional y la sobrecarga de trabajo pueden llevar a una disminución en la calidad de la enseñanza, conflictos interpersonales y una mayor rotación de personal. Además, la necesidad de buscar empleos adicionales para complementar ingresos insuficientes puede resultar en una disminución del tiempo y la energía dedicados a la docencia.

Hay que mencionar, además que, las consecuencias personales que los profesores del Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México experimentan debido a las emociones vividas en su trabajo son igualmente graves. El estrés crónico, la falta de reconocimiento y la incertidumbre laboral pueden afectar su salud física y mental, sus relaciones personales y su satisfacción general con la vida. La lucha constante por mantener un equilibrio entre las demandas laborales y personales puede llevar a una erosión de la calidad de vida y a un sentimiento de desilusión con la profesión docente.

Con relación al trabajo frente a grupo, el aula es un escenario donde los profesores deben gestionar emociones intensas derivadas de la interacción con estudiantes, la lucha por el poder y estatus en el aula, y la resolución de conflictos. La carga emocional asociada a estas interacciones puede llevar a sentimientos de frustración e impotencia, afectando la motivación y el desempeño docente.

Por otro lado, las relaciones interpersonales entre profesores, con jefes directos y directivos, están marcadas por dinámicas de poder y estatus que influyen en las

emociones y el clima laboral. La aceptación entre pares puede generar un ambiente agradable, mientras que las tensiones por conflictos de poder pueden resultar en emociones negativas como la ira y la tristeza. La falta de apoyo y reconocimiento por parte de los superiores puede disminuir el estatus de los docentes y afectar su autoestima y efectividad en el aula.

Con respecto a la estructura institucional las condiciones laborales impuestas afectan directamente las emociones y prácticas de los profesores. La falta de aplicación de reglamentos, la sobrecarga de trabajo, la insuficiente formación y las remuneraciones injustas generan frustración y agotamiento. La inseguridad laboral y la necesidad de buscar empleos adicionales impactan negativamente en la calidad de vida y el bienestar emocional de los docentes.

Así mismo, los profesores deben realizar un trabajo emocional significativo para gestionar sus emociones y las de sus estudiantes de acuerdo con las normas sociales y laborales. Este esfuerzo constante puede llevar a la disminución de la motivación, satisfacción laboral y un riesgo aumentado de burnout.

Los procesos administrativos y de contratación en el ColBach están plagados de problemas de transparencia, equidad y justicia. La incertidumbre y la falta de claridad en estos procesos generan emociones de miedo y ansiedad, y pueden llevar a prácticas administrativas poco éticas y a una erosión de la confianza en las instituciones.

No hay que olvidar que la violencia en el colegio y la falta de mecanismos efectivos para abordarla crean un ambiente hostil y peligroso para los profesores. La falta de reconocimiento y dignidad en la labor docente contribuye a una disminución de la moral y el compromiso profesional, lo que puede tener consecuencias negativas en la calidad de la educación y en la retención de personal docente.

El trabajo docente en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México se ve afectado por una serie de factores estructurales, emocionales y relacionales que impactan negativamente en el bienestar de los profesores y en la calidad de la educación que pueden ofrecer. Es necesario que se implementen medidas para mejorar las condiciones laborales, el reconocimiento de la labor docente y la gestión de las emociones en el entorno laboral, de manera que se fortalezca el clima institucional y se promueva un entorno de trabajo saludable y productivo.

En suma, las emociones que experimentan los profesores como resultado de su trabajo no son meramente reacciones individuales, sino que están profundamente arraigadas en la vida social y moldeadas por sistemas de interacción y normas compartidas. La gestión emocional se ha convertido en una parte fundamental del trabajo docente, y la incapacidad para manejar adecuadamente estas emociones puede tener consecuencias negativas tanto para los docentes como para el proceso educativo en su conjunto.

Por lo tanto, es imperativo que se implementen políticas educativas integrales que fortalezcan la formación docente y mejoren las condiciones laborales, considerando, al mismo tiempo, la dimensión emocional del trabajo docente. Esto implica reconocer y abordar las emociones negativas que surgen en el quehacer docente y buscar mecanismos para promover emociones positivas que fortalezcan el compromiso y la motivación de los profesores.

Asimismo, es necesario que se promueva una cultura de prevención y atención de los factores de riesgo psicosociales en el lugar de trabajo, con el fin de preservar la salud mental y física de los docentes. Esto requerirá de una transformación en la manera en que se concibe y gestiona el trabajo docente, incluyendo una mayor transparencia y

equidad en los procesos administrativos y de contratación, así como la creación de mecanismos efectivos para abordar la violencia y mejorar la gestión de conflictos dentro de la institución.

En definitiva, el trabajo docente es una tarea compleja, por lo que se requiere de un enfoque holístico que aborde tanto las necesidades profesionales como las personales de los profesores. Solo mediante un reconocimiento y abordaje integral de las emociones en el trabajo docente se podrá lograr un clima institucional saludable y productivo, que permita a los docentes desempeñar su labor con efectividad y compromiso, y que asegure a los estudiantes una educación de calidad.

Referencias

- Aguilar, C. J. (2019). El quehacer de los maestros. Diario de Xalapa | Noticias Locales, Policiacas, Sobre México, Veracruz, y el Mundo. <https://www.diariodexalapa.com.mx/analisis/el-quehacer-de-los-maestros-3188787.html>
- Anagramático, A. (noviembre de 2022). *Abecedario Anagramático*. Obtenido de <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/subjetivacion>
- Apiquian, A. (abril de 2007). *Tercer Congreso de Escuelas de Psicología de las Universidades Red Anáhuac*. Obtenido de <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-30022/sindrome%20burnout.pdf>
- Ariza, Marina (2016). Introducción. En Ariza, Marina (Coord.) Emociones, afectos y sociología: Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina. (Primera Edición) IIS UNAM.
- Ariza, Marina (2016). Tonalidades emocionales en la experiencia de la migración laboral. En Ariza, Marina (Coord.) Emociones, afectos y sociología: Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina. (Primera Edición, pp. 315) IIS UNAM.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización*. Obtenido de Ediciones Paidós Ibérica, S.A: http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Ball_Unidad4.pdf
- Barbalet, JM (1993). Confidence: Time and Emotion in the Sociology of Action. Revista de teoría del comportamiento social 23 (3):229–247. https://www.researchgate.net/profile/Jack-Barbalet/publication/229707847_Confidence_Time_and_Emotion_in_the_Sociology_of_Action/links/5bf4cce8299bf1124fe21bbb/Confidence-Time-and-Emotion-in-

the-Sociology-of-

Action.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail

Barbalet, J. M. (1995). Climates of fear and socio-political change. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 25(1), 15-33.

Barbalet, J.M. (2001) *Emotion, Social Theory, and Social Structure. A Macrosociological Approach*. Cambridge University Press, England.

Barbalet, J., y Demertzis, N. (2013). *Collective Fear and Societal Change*. En Palgrave Macmillan UK eBooks (pp. 167-185). https://doi.org/10.1057/9781137025661_9

Bericat, E. (2000). *Dialnet*. Obtenido de La sociología de la emoción y la emoción en la sociología: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/5132>

Bericat, E. (2012). "Emociones". En *Sociopedia.isa*. ISA. Editorial Arrangement of Sociopedia.isa (2012): 1-13. International Sociological Association. <https://idus.us.es/handle/11441/47752>

Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.L.

Brito, O., & Orellana, R. (2021). Desempoderamiento Docente. Una mirada desde la experiencia de profesoras en etapa de jubilación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa; en Scielo*, 26(90), 867-886. Obtenido de <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/07/rmie.90.pdf>

Brown, B. (2007). *I Thought It Was Just Me (but it isn't): Making the Journey from «What Will People Think?» to «I Am Enough»* (Primera Edición). Avery.

Buitrago, R. E., & Cárdenas, R. N. (mayo-agosto de 2017). Emociones e Identidad Profesional Docente: Relaciones e Incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7208

Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 127 (México)
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Coordinación Sectorial de Planeación y Administración. Área de Estadística, 2024,
https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/Mapa_universo/Planteles-subsistemas.html

Cosas de Profes Oficial. (2022).
<https://www.facebook.com/search/top?q=cosas%20de%20profes%20oficial>.

Declaración Universal de los Derechos Humanos Art. 23 (Naciones Unidas)
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Del Canto, E., & Silva Silva, A. (2013). *Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales*. Obtenido de Revista de Ciencias Sociales: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Ponencia presentada en: I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. OEI. Lima, Perú. <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Díaz, R. (20 de Septiembre de 1992). *Colegio de Bachilleres, Modelo educativo*. Obtenido de https://sea.cbachilleres.edu.mx/doc/MOD_EDUCA_1992.pdf

Díaz, R. (2024, 16 abril). Proyecto Venus 2024 - Conoce la plataforma USICAMM. Estudioenmexico. <https://estudioenmexico.com.mx/proyecto-venus/#:~:text=El%20Proyecto%20Venus%202024%20tiene,de%20manera%20%C3%A1gil%20y%20eficiente>.

Díaz, JL y Flores, EO (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24 (4), 20-35.

- Doubront, L. (2021). Abordaje epistemológico en la investigación educativa para la aproximación, constructo, modelo o perspectiva teórica. 5, 354–372.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/152>
- Espinosa, R. M. (2014). *Repositorio UNAM*. Obtenido de Taller para docentes: manejo de las emociones en la educación primaria pública:
<http://132.248.9.195/ptd2014/agosto/0718284/Index.html>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). “Fundamentos del programa”; “Analizando nuestra práctica docente”. En: Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción, pp. 17-58, México: Paidós.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Franzé, J. (2004). *¿Qué es la política? Tres respuestas: Aristóteles, Webwe y Schmitt*. Madrid: Catarata.
- Goffman, E. (1972). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Gómez, F. I., & Viquez, L. A. (2019). *Repositorio UPN*. Obtenido de La dimensión emocional del profesor y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de primer grado de secundaria: <http://200.23.113.51/pdf/34986.pdf>
- Gutiérrez, S. (2016). El papel de las emociones en la conformación y consolidación de las redes y movimientos sociales. En Ariza, Marina (Coord.) Emociones, afectos y sociología: Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina. (Primera Edición, pp. 7-14) IIS UNAM.
- Hernández y Jardón (2021). "Hacer la vida" en el Norte. Confianza, miedo y estatus migratorio en un clima antiinmigrante. En López Sánchez, O.; Enríquez Rosas, R.

(coords.). Gestión emocional en procesos migratorios, políticos y de organización colectiva en Latinoamérica y México. Tlalnepantla de Baz, Estado de México: UNAM / ITESO.

Hochschild, A. (1979). Emotion, Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology* 85, núm. 3 (noviembre, 1979) 551-575. Chicago Journals. <https://www.jstor.org/stable/2778583>

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: The commercialisation of human feeling*. Los Angeles, CA: Universidad de California.

Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima*. Buenos Aires: Katz.

Hochschild, A. (7 de marzo de 2021). *El independiente.com*. Obtenido de <https://www.elindependiente.com/sociedad/2021/03/07/arlie-hochschild-las-mujeres-de-hoy-se-enfrentan-a-retos-que-no-se-afrontaban-en-los-anos-80/>

Huerta, A. (2008). La Construcción Social de los Sentimientos desde Pierre Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, III(5). <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211015579005.pdf>

INEE. (s. f.). Historia INEE - INEE. <https://www.inee.edu.mx/sobre-el-inee/historia-inee/>

Jasper, JM, (2012). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* , 4 (10), 46-66.

Jiménez, A. E., Jara, M. J., & Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Scielo*, 16(1), 125-134. <https://www.scielo.br/j/pee/a/5WW9BHj5Zc7RR9c5scP3pWN/?format=pdf&lang=es>

- Juárez, B. (12 de julio de 2021). *El Economista*. Obtenido de <https://www.eleconomista.com.mx/capitalhumano/Burnout-enfermedad-laboral-masiva-todavia-no-reconocida-por-Mexico-20210709-0058.html>
- Kemper, T. (1981). Social Constructionist and Positivist Approaches to the Sociology of Emotions. *American Journal of Sociology*, 87(2), 336-362.
- Kemper, T. D. (1991). Predicting Emotions from Social Relations. *Social Psychology Quarterly*, 54(4), 330–342. <https://doi.org/10.2307/2786845>
- Kemper, T. D. (2006). “Power and Status and the Power-Status Theory of Emotions”. En *Handbook of the Sociology of Emotions*, compilado por Jan E. Stets y Jonathan H. Turner, 87-113. *Handbooks of Sociology and Social Research Series*. Nueva York: Springer Science+Business Media LLC.
- Kemper, T. D. 2007. “Power and Status and the Power-Status Theory of Emotions” in Stets and Turner, *Handbook of the Sociology of Emotions*, Springer.
- La docencia: Enfermedades frecuentes de esta profesión. (s. f.). <https://www.eumed.net/rev/ced/02/cam6.htm>
- Lesme, Diana. (2011). Agentes de prevención de comportamientos autodestructivos en la escuela: acerca del malestar docente. *Eureka (Asunción) en Línea*, 8(1), 48-54. Recuperado em 03 de abril de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262011000100006&lng=pt&tlng=es
- Ley General del Servicio Profesional Docente. (11 de septiembre de 2013). Obtenido de https://www.ucol.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf

- Lineamientos para la asignación de grupos vacantes. (s. f.). Lineamientos de Carácter Interno. Recuperado 4 de mayo de 2024, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/493808/Lineamientos_para_la_Asignaci_n_de_Grupos_Vacantes_del_Colegio_de_Bachilleres.pdf
- López, A. S., y Jacales, J. E. (noviembre de 2016). *El Trabajo que Enferma: Un Malestar Progresivo en Académicos Universitarios*. Obtenido de Red Estrado: http://redeestrado.org/xi_seminario/
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (febrero de 2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsoccua_a2016_cap2-3.pdf
- Martínez, C. (2009). "La Docencia: Enfermedades Frecuentes De Esta Profesión", Cuadernos de Educación y Desarrollo, Servicios Académicos Intercontinentales S.L., (2). <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2009i224.html>
- Melucci, A. (1999). Teorías de la Acción colectiva. En Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. 25-54. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvhn0c2h>
- Mateu-Mollá, J. (2019, 16 octubre). La rueda de las emociones de Robert Plutchik: ¿qué es y qué muestra? Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/psicologia/rueda-emociones-robert-plutchik>
- Mead, George (1934). *Espíritu, Persona y Sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós, 1957.
- Montero, M. (1992). *Permanencia y Cambio de Paradigmas en la Construcción del Conocimiento Científico*. Venezuela: Universidad Simon Bolivar.

Muñoz, M. A. (2018) La Reforma educativa de 2013: control y autonomía del trabajo docente en escuelas secundarias públicas en Guadalajara. Universidad de Guadalajara

http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2018/la_reforma_educativa.pdf

Primer Año de Actividades del Colegio de Bachilleres. (s. f.). No. 13;

<http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res013/txt11.htm#:~:text=El%20d%C3%ADa%20de%20febrero,n%C3%BAmero%20%2C%20%22Iztacalco%22>

Olivier, Guadalupe (2022). De la política educativa a la política de la educación. En Lucía Rivera y Roberto González Villarreal, Política de los procesos socioeducativos, crítica y fuga. México, UPN-Horizontes Educativos. Capítulo #, pp.79-102. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/639-politica-de-los-procesos-socioeducativos-critica-y-fuga>

Ortiz, C. A., Flores, R. A., & Lizarraga, M. E. (2022). Encuentros y desencuentros En el proceso laboral Percepción docente en el contexto de la pandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 407-432. Obtenido de https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/04/RMIE_93.pdf

Planteles EMS 2022-2023. (s. f.). https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/Mapa_universo/Planteles-subsistemas.html

IPSIA, I. (2022, 17 mayo). La rueda de las emociones - IPSIA Psicología. IPSIA Psicología. <https://www.psicologosmadrid-ipsia.com/la-rueda-de-las-emociones/>

Pole, K. (2009) "Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas". En Renglones, revista

arbitrada en ciencias sociales y humanidades, núm.60. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Puig, N., Lagardera, F., & Juncà, A. (2001). Enseñando sociología de las emociones en el deporte. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(64), pp. 69-77. Obtenido de <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301952>.

Río, L. M. (2002). *Repositorio UNAM*. Obtenido de El aprendizaje y las emociones: <http://132.248.9.195/ppt2002/0311766/Index.html>

Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (comps.). Rockwell, Elsie. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO-Libro digital, pp. 489-520. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvn96f7w.21>

Rockwell, E. (2017, 20 enero). México: la reforma educativa en debate. *El País*. https://elpais.com/elpais/2017/01/20/contrapuntos/1484926210_148492.html

Sánchez, M. (junio de 2005). La metodología en la investigación cualitativa. (M. S. XXI, Ed.) México. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10469/7413>

Sánchez, T. (2016). *Jóvenes al Volante. Tres miradas en torno a los conductores de taxis pirata en Cuautepec*. México: UACM.

Saucedo Martínez, N., Chávez Larios, J. A., Acosta Cabrera, A., & Acosta Cabrera, A. (2023). El Periodo Neoliberal en México y sus Efectos en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2509-2535. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7905

Schmitt, C. (1984). *El concepto de lo Político*. Buenos Aires: Folios Ediciones.

- Scribano, A. (2007). La sociedad hecha callo: Conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones. En A. Scrivano (Comp.), Mapeando interiores. Cuerpo, conflicto y sensaciones (págs. 119-143). Córdoba: Jorge Sarmiento Editor.
- Sub Secretaría de Educación Media Superior. (24 de Septiembre de 2023). <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es/sems/colbach>
- Silva, C., & Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(140). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763975>
- Secretaría de Gobernación, A c (2020). NYCE SG. Obtenido de <https://www.sige.org.mx/nom-035-stps-2018-factores-de-riesgo-psicosocial-en-el-trabajo-identificacion-analisis-y-prevencion/>
- Souza, E. C., & Sousa, R. C. (noviembre de 2016). *Conversaciones con Mujeres: Trabajo Docente y Salud de Profesoras con Grupos Multi Grado*. Obtenido de Red Estrado: http://redeestrado.org/xi_seminario/
- Tardif, M (2014). Los docentes ante el saber. En Tardif, M. (2014). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2002) Nuevos docentes y nuevos alumnos. Conferencia Regional. El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. UNESCO: Brasilia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134675>
- Trujillo, J. A. (2019). Las reformas al artículo 3o constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo? Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de Maestros En Servicio. <https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/TP04-1-05-Trujillo.pdf>

- Vallina, J. M. (2016). *Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54631>
- Vergara, G. (2009). Conflicto y emociones. un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión. En *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s): hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160217050705/03conflicto.pdf>
- Zeballos, Z. R., Márquez, E., & Castillo, R. (2017). La Precarización y Flexibilización del Trabajo Profesional Docente en México. Eumed.net. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/desigualdad/49-la-precarizacion-y-flexibilizacion.pdf>

Anexos

Anexo 1

Experiencia profesional docente en Educación Media Superior

El presente instrumento corresponde a una investigación realizada con fines académicos, correspondiente a la Maestría en Desarrollo Educativo, de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Todas las respuestas serán confidenciales.

Con este cuestionario se busca conocer las experiencias profesionales que han vivido los profesores en el desarrollo de su quehacer docente

Edad

Género

a) Femenino b) Masculino c) Otro

Antigüedad

Área de formación a la que pertenece

Comunicación

Matemáticas

Ciencias experimentales

Ciencias Sociales

Humanidades (Filosofía, ética, lógica)

Desarrollo Humano

Físico - Matemáticas Químico-Biológicas

Económico-Administrativas

Humanidades y Artes (Humanidades/Interdisciplina)

Plantel

Horas frente a grupo definitivas

Horas frente a grupo temporales

Por favor responda las siguientes preguntas con base a su experiencia laboral seleccionando sólo una de las respuestas presentadas.

1. ¿Labora en más de un plantel del mismo subsistema?

a) Si b) No

2. En caso de laborar en más de un plantel del subsistema, por favor indique en cuántos

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 o más

3. ¿Además del trabajo docente tiene otro empleo?

a) Si b) No

4. ¿Qué razón tendría para tener otro empleo además de la docencia?

5. ¿Cuánto tiempo invierte de traslado desde su hogar a su lugar de trabajo?

a) 30 minutos b) De 30 minutos a 1 hora
c) Entre 1 y 2 horas d) Más de 2 horas

6. ¿Cómo considera que son las condiciones de infraestructura en el plantel en el que labora?

a) Buenas b) Malas c) Regulares

7. ¿Cómo considera las condiciones del aula para trabajar?

a) Buenas b) Malas c) Regulares

8. ¿Considera que las horas que labora en el semestre actual remunera lo suficiente para vivir de manera digna?

- a) Si b) No

9. Por favor explique el porqué de su respuesta anterior

10. ¿Las horas que labora generan una carga de trabajo excesiva?

- a) Si b) No

11. Por favor explique el porqué de su respuesta anterior

12. ¿Cuánto tiempo invierte a su trabajo fuera del horario laboral?

- a) De 30 minutos a 1 hora b) De 1 a 2 horas
c) De 2 a 3 horas d) Más de 3 horas

13. ¿Los recursos que utiliza para complementar su labor docente fuera de la institución son remunerados?

- a) Si b) No

14. ¿La institución donde labora le proporciona los recursos suficientes para realizar su trabajo?

- a) Si b) No

15. ¿En su estancia en la institución ha sufrido algún tipo de violencia?

- a) Si b) No

16. En caso de haber sufrido violencia, ¿quién le ha violentado?

17. ¿Cuándo ha sufrido violencia ha recibido apoyo por parte de alguna autoridad educativa?

- a) Si b) No c) Parcialmente

18. ¿Siente seguridad en su lugar de trabajo?

- a) Si b) No c) Parcialmente

19. ¿Ha temido por su seguridad o integridad en su lugar de trabajo?

- a) Si b) No c) En ocasiones

20. ¿Su trabajo le proporciona estabilidad laboral?

- a) Si b) No c) Parcialmente

21. ¿Cómo considera el proceso de asignación de grupos cada semestre?

- a) Bueno b) Regular c) Malo

22. ¿Cómo considera el proceso administrativo para la asignación de grupos?

- a) Bueno b) Regular c) Malo

23. ¿El subsistema en donde labora le proporciona capacitación docente pertinente con respecto a las exigencias de actualización que le solicita?

- a) Si b) No

24. ¿Además del trabajo frente a grupo la institución solicita actividades adicionales no remuneradas?

- a) Si b) No

25. ¿Cómo considera el trato con sus pares?

- a) Buena b) Mala c) Regular

26. ¿Cómo considera la relación con su jefe inmediato?

a) Buena b) Mala c) Regular

27. ¿Cómo considera su trato con los directivos de la institución?

a) Buena b) Mala c) Regular

28. ¿Cómo considera su relación con el personal administrativo?

a) Buena b) Mala c) Regular

29. ¿Cómo considera el trato con el personal de intendencia?

a) Buena b) Mala c) Regular

30. ¿Cómo considera el trato con el personal de vigilancia?

a) Buena b) Mala c) Regular

31. ¿Cómo considera su interacción con los estudiantes?

a) Buena b) Mala c) Regular

32. ¿Considera que recibe apoyo adecuado por parte de sus compañeros de trabajo?

a) Si b) No c) En ocasiones

33. Además de la relación con los estudiantes y personal de la institución, ¿con cuáles otras personas interactúa dentro de la escuela?

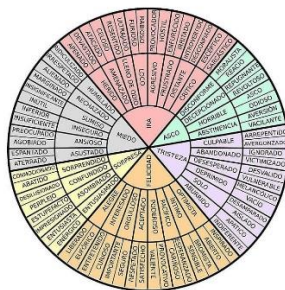
34. ¿Considera que recibe apoyo adecuado por parte de los directivos del plantel?

a) Si b) No c) En ocasiones

Con base en la rueda de las emociones, diseñada a partir del esquema de Robert Plutchik, elige aquellas con las que más te identifiques en cada caso que se plantea.

Puedes elegir más de una emoción.

Rueda de las emociones



Su trabajo su trabajo frente a grupo:

La interacción entre pares:

Su relación con su jefe directo:

Su relación con los directivos del plantel:

El proceso administrativo:

El salario que recibe:

El tiempo que invierte fuera del horario laboral:

La exigencia por parte de las autoridades:

Su seguridad laboral:

Los procesos administrativos:

Los procesos de contratación:

La asignación de grupos:

El trabajo extraordinario en la institución:

El trabajo en un lugar distinto a la institución:

Anexo 2

Experiencia laboral docente. Entrevista

La presente guía se desarrolla para complementar los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas y conocer más a fondo las emociones que experimentan los profesores en el ejercicio de la labor docente.

Nombre/ seudónimo

Plantel de adscripción (y en que otro labora)

Antigüedad

Tipo de contratación

Área

Horas frente a grupo (a tiempo fijo y temporales)

1. ¿Cómo ha sido su experiencia durante el trabajo frente a grupo?
2. ¿Cuál ha sido su experiencia con la interacción con otras personas que laboran en el Colegio?
3. ¿Qué opina respecto al salario que reciben los profesores de Bachilleres?
4. ¿Cómo considera su experiencia con los procesos administrativos de USICAM
5. ¿Cómo considera su experiencia con los procesos administrativos dentro del plantel? (asignación de grupos, evaluación, etc.)
6. ¿Cómo afecta en su vida privada el tiempo que invierte fuera del Colegio para laborar?
7. ¿Cuál ha sido su experiencia con respecto a la exigencia de las autoridades en comparación con el trato y el salario que recibe?
8. ¿Cómo impacta su seguridad laboral en su vida?
9. ¿Cómo fue su proceso de contratación?
10. ¿Qué opina de la manera en que se asignan los grupos?

Anexo 3

Consentimiento Informado.

Entrevistas a profundidad

Estimada _____:

Mi nombre es Luz María Ledesma Reyes y soy estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo con especialidad en Política Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Como parte de mi investigación, llamada: "XXXXXXXXXX" estoy realizando una serie de entrevistas a docentes de del Colegio de Bachilleres con el fin de conocer sus experiencias en el desarrollo de su labor profesional.

A través de este documento, que forma parte del proceso para la obtención del Consentimiento Informado, me gustaría invitarle a participar en la investigación. Antes de decidir, quiero explicarle por qué se estoy realizando este estudio y en qué consistirá su participación. Por favor, tómese el tiempo que necesite para leer la siguiente información y si tiene alguna pregunta el respecto, no dude en plantearla.

Esta investigación se realiza exclusivamente con fines académicos y tiene como objetivo principal, conocer las experiencias que tienen los docentes en el desarrollo de su labor profesional y lo que conlleva dentro y fuera del aula y la institución.

Usted está siendo invitada a formar parte de esta investigación, por ser un profesional en el ámbito educativo. Su participación es voluntaria, anónima y confidencial; y consistirá en contestar, de manera oral, lo más detalladamente posible, una batería de preguntas relacionadas con su experiencia.

Los resultados de la investigación serán expuestos de manera anónima como parte de mi tesis de grado y también podrán ser publicados en revistas de investigación científica o presentados en congresos, siempre respetando su anonimato y usando partes de su testimonio que se transcribirán de manera literal, pero omitiendo toda referencia o información que pueda hacerle reconocible. Si está de acuerdo en participar, le pido que escriba su nombre y firme el formato de Consentimiento Informado al final de este.

Para más información puede dirigirse al correo: luzledesmareyes@gmail.com

Al firmar este documento está diciendo que:

- Está de acuerdo con participar en la entrevista.
- Le hemos explicado la **información** que contiene este documento y hemos contestado todas sus preguntas o dudas respecto de la investigación.
- Usted sabe que:
- No tiene que contestar preguntas que no quiera contestar.
- En cualquier momento, puede dejar de contestar nuestras preguntas.

Fecha: _____

Nombre y firma