

**“SOBRE LA SALUD Y LA ENFERMEDAD EN EL PERSONAL DOCENTE DEL COLEGIO ANTONIO VILLAVICENCIO: UNA MIRADA AL MALESTAR DOCENTE DESDE LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS”**

**AUTOR:**

**CARLOS ALBERTO ABRIL MARTINEZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:  
ESPECIALISTA EN GERENCIA Y PROYECCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN.**

**UNIVERSIDAD LIBRE**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**CENTRO DE INVESTIGACIONES E INSTITUTO DE POSTGRADOS**

**BOGOTÁ, 2012**

**“SOBRE LA SALUD Y LA ENFERMEDAD EN EL PERSONAL DOCENTE DEL COLEGIO ANTONIO VILLAVICENCIO: UNA MIRADA AL MALESTAR DOCENTE DESDE LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS”**

**GESTION E INVESTIGACION DE LA EDUCACION**

**CARLOS ALBERTO ABRIL MARTINEZ**

**DOCENTE ASESOR:**

**MARCELA CAMPOS SÁNCHEZ**

**UNIVERSIDAD LIBRE**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**CENTRO DE INVESTIGACIONES E INSTITUTO DE POSTGRADOS**

**PROGRAMA: ESPECIALIZACION EN GERENCIA Y PROYECCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ, 2012**

---

---

---

**Firma Aceptación presidente del jurado**

---

---

---

**Firma Aceptación del jurado**

---

---

**Firma Aceptación jurado**

---

---

**Fecha de Sustentación**

## TABLA DE CONTENIDO

RAE	PÁG. 9
INTRODUCCIÓN	PÁG. 11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	PÁG. 12
2. ANTECEDENTES	PÁG. 15
3. JUSTIFICACIÓN	PÁG. 25
4. OBJETIVOS	PÁG. 28
4.1 Objetivo General	PÁG. 28
4.2 Objetivos Específicos	PÁG. 28
5. MARCO DE REFERENCIA	PÁG. 29
5.1 Cuerpo y Síntoma	PÁG. 30
5.2 Sobre el estrés	PÁG. 32
5.3 El síndrome de Burnout	PÁG. 35
5.4 El malestar docente	PÁG. 37
5.5 Rol y función docente	PÁG. 41
5.6 Sobre el trabajo docente	PÁG. 44
5.7 Escuela: la encrucijada entre lo institucional y el llamado a Convertirse en una organización	PÁG. 46
5.8 Lo institucional	PÁG. 46
5.9 El problema	PÁG. 48
5.10 Lo organizacional	PÁG. 48
5.11 Sobre el liderazgo	PÁG. 52
6. MARCO POLÍTICO	PÁG. 55
7. DISEÑO METODOLÓGICO	PÁG. 58
7.1 Enfoque de la Investigación	PÁG. 59
8. RESULTADOS	PÁG. 62
8.1 FASE INICIAL O DE ENTRADA	PÁG. 62
8.1.1 Caracterización de la población y del contexto	PÁG. 62

8.1.2 Acerca del personal docente del colegio Antonio Villavicencio	PÁG. 62
8.1.3 Bitácora del proceso investigativo	PÁG. 62
8.1.4 Estoy no estoy...algo no marcha en mi labor	PÁG. 63
8.1.5 Instrumentos para la recolección de información	PÁG. 64
8.1.6 Registro diario de campo	PÁG. 64
8.2 Fase 2: Aplicación de instrumentos	PÁG. 66
8.2.1 Encuesta general, análisis de información obtenida	PÁG. 66
8.2.2. Aplicación y resultado iniciales del primer instrumento	PÁG. 67
8.2.3 Resultados y análisis de respuestas maestras sede A y B	PÁG. 68
8.2.4 Resultados y análisis de respuestas maestros sede Ay B	PÁG. 80
8.3 Identificación de docentes para profundización a través de entrevistas semi-estructuradas	PÁG. 93
8.4 Realización de entrevistas semi-estructuradas	PÁG. 94
8.5 Fase 3: Análisis discursivo y diseño de plan de intervención al interior de la institución educativa	PÁG. 98
8.5.1 Primera categoría: Relación docente – entorno	PÁG. 98
8.5.2 Segunda categoría: Interacciones	PÁG. 105
8.5.3 Tercera categoría: Docencia como elección profesional	PÁG. 110
8.5.4 Cuarta categoría: Temporalidad	PÁG. 114
8.5.5 Quinta categoría: Concepto de sí y representación sobre la docencia	PÁG. 115
8.5.6 Sexta categoría: Factores de protección y realización personal	PÁG. 119
8.5.7 Séptima categoría: Proceso salud-enfermedad	PÁG. 122
8.5.8 Octava categoría: Gestión directiva	PÁG. 126
9. Conclusiones	PÁG. 129
9.1 De la reacción individual al malestar organizacional: una interpretación incluyente	PÁG. 132
10. PROPUESTA PROGRAMA DE BIENESTAR DOCENTE	
COLEGIO ANTONIO VILLAVICENCIO	PÁG. 137
10.1 PROPUESTA PROGRAMA DE BIENESTAR DOCENTE COLEGIO ANTONIO VILLAVICENCIO	PÁG. 139
GLOSARIO	PÁG. 147

**LISTADO GRÁFICAS**

Gráfica 1. Factores determinantes del malestar docente	PÁG. 39
Gráfica 2. Relación Organización entorno	PÁG. 50
Gráfica 3. Elementos comprensivos del liderazgo	PÁG. 53

**GRÁFICAS RESULTADOS Y ANALISIS DE RESPUESTAS MAESTRAS SEDES A Y B**

Gráfica 4. Si las condiciones no son adecuadas para mi trabajo, generalmente me las arreglo para cambiarlas	PÁG. 69
Gráfica 5. Tengo que trabajar según instrucciones u órdenes vagas	PÁG. 70
Gráfica 6. Estoy expuesto a hostilidad y conflicto por parte de la gente con la que trabajo	PÁG. 70
Gráfica 7. La gente con la que trabajo se interesa personalmente en mí	PÁG. 70
Gráfica 8. A mi jefe le preocupa el bienestar de sus subalternos	PÁG. 71
Gráfica 9. Mi jefe me apoya cuando hay algún problema	PÁG. 71
Gráfica 10. Trabajo en equipo y percepción laboral en compañeros	PÁG. 72
Gráfica 11. Percepción sobre recurso tiempo	PÁG. 72
Gráfica 12. Reconocimiento a la labor de parte de estudiantes y familiares	PÁG. 73
Gráfica 13. Hacer el mejor esfuerzo en el trabajo realmente da buenos resultados al final	PÁG. 73
Gráfica 14. La mayoría de los problemas personales que encuentro en mis alumnos son fáciles de resolver	PÁG. 74
Gráfica 15. Concepto y sentir de la labor docente	PÁG. 74
Gráfica 16. En nuestra sociedad ser docente es un honor	PÁG. 74
Gráfica 17. Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo	PÁG. 75
Gráfica 18. Me mortifica no poder ganar suficiente dinero como para mantenerme a largo plazo	PÁG. 75
Gráfica 19. La presión continua de trabajo suele ponerme tenso(a) y/o deprimido(a)	PÁG. 75
Gráfica 20. Relación con estudiantes	PÁG. 76
Gráfica 21. Los conflictos con los padres me generan malestar	PÁG. 76
Gráfica 22. El trabajo intersectorial me genera conflictos	PÁG. 77
Gráfica 23. Me agrada atender estudiantes con dificultades personales	PÁG. 77
Gráfica 24. Me siento preparado para educar estudiantes con problemas emocionales	PÁG. 77
Gráfica 25. Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo	PÁG. 78
Gráfica 26. Convierto los obstáculos en experiencias positivas	PÁG. 78
Gráfica 27. Me gustan los retos, aunque esto signifique “ir contra la corriente”	PÁG. 78
Gráfica 28. Mis amigos/familia me ayudan a sentirme mejor cuando he tenido un día duro en el trabajo	PÁG. 79

**GRÁFICAS RESULTADOS Y ANALISIS DE RESPUESTAS MAESTROS SEDES A Y B**

Gráfica 29. Si las condiciones no son adecuadas para mi trabajo, generalmente me las arreglo para cambiarlas	PÁG. 81
Gráfica 30. Tengo que trabajar según instrucciones u órdenes vagas	PÁG. 81
Gráfica 31. Estoy expuesto a hostilidad y conflicto por parte de la gente con la que trabajo	PÁG. 82
Gráfica 32. Mi jefe me expone a hostilidad y conflicto	PÁG. 82
Gráfica 33. La gente con la que trabajo se interesa personalmente en mí	PÁG. 82
Gráfica 34. A mi jefe le preocupa el bienestar de sus subalternos	PÁG. 83
Gráfica 35. Mi jefe me apoya cuando hay algún problema	PÁG. 83
Gráfica 36. Trabajo en equipo y percepción laboral en compañeros	PÁG. 83

Gráfica 37. Percepción sobre recurso tiempo	PÁG. 84
Gráfica 38. Si volviera a vivir, volvería a ser docente	PÁG. 84
Gráfica 39. Reconocimiento a la labor de parte de estudiantes y familiares	PÁG. 85
Gráfica 40. La mayoría del tiempo los estudiantes escuchan atentamente la clase que yo dicto	PÁG. 85
Gráfica 41. Agrado por el trabajo y valoración por el esfuerzo	PÁG. 86
Gráfica 42. La mayoría de los problemas personales que encuentro en mis alumnos son fáciles de resolver	PÁG. 86
Gráfica 43. Concepto y sentir de la labor docente	PÁG. 87
Gráfica 44. En nuestra sociedad ser docente es un honor	PÁG. 87
Gráfica 45. Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo	PÁG. 88
Gráfica 46. Me mortifica no poder ganar suficiente dinero como para mantenerme a largo plazo	PÁG. 88
Gráfica 47. La presión continua de trabajo suele ponerme tenso(a) y/o deprimido(a)	PÁG. 88
Gráfica 48. Relación con estudiantes	PÁG. 89
Gráfica 49. Los conflictos con los padres me generan malestar	PÁG. 89
Gráfica 50. El trabajo intersectorial me genera conflictos	PÁG. 90
Gráfica 51. Me siento preparado para educar estudiantes con problemas emocionales	PÁG. 90
Gráfica 52. Me agrada atender estudiantes con dificultades personales	PÁG. 90
Gráfica 53. Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo	PÁG. 91
Gráfica 54. Convierto los obstáculos en experiencias positivas	PÁG. 91
Gráfica 55. Me gustan los retos, aunque esto signifique “ir contra la corriente”	PÁG. 91
Gráfica 56. Mis amigos/familia me ayudan a sentirme mejor cuando he tenido un día duro en el trabajo	PÁG. 92
Gráfica 57. Relación entre condiciones laborales e insatisfacción laboral	PÁG. 126
Gráfica 58 Factores determinantes del malestar docente en el Colegio Antonio Villavicencio	PÁG. 132
Gráfica 59. Factores determinantes para un clima de bienestar docente	PÁG. 140
Gráfica 60. Fases programa de bienestar docente Colegio Antonio Villavicencio	PÁG. 141

## LISTADO TABLAS

Tabla 1. Frecuencia de incapacidades y número de días perdidos 2010	PÁG. 21
Tabla 2. Frecuencia de incapacidades y número de días perdidos primer trimestre 2011	PÁG. 22
Tabla 3. Estadística de enfermedades número de casos vigencia 2010	PÁG. 23
Tabla 4. Nivel de Estrés según profesión	PÁG. 34
Tabla 5. Elementos aprendizaje organizacional	PÁG. 52
Tabla 6. Distribución de personal docente por género, sede, jornada y decreto de vinculación	PÁG. 52
Tabla 7. Diario de campo	PÁG. 70
Tabla 8: Encuesta aplicada al personal docente del colegio Antonio Villavicencio	PÁG. 66
Tabla 9: Distribución de encuestas según sede y jornada	PÁG. 67
Tabla 10: Resultados encuesta aplicada a mujeres docentes sede a y b, jornada mañana y tarde, colegio Antonio Villavicencio	PÁG. 69
Tabla 11: Resultados iniciales: encuesta aplicada a hombres docentes sede a y b, jornada mañana y tarde, colegio Antonio Villavicencio	PÁG. 80
Tabla 12: Criterios selección docentes entrevistados	PÁG. 93
Tabla 13: Categorías de análisis construidas a partir de las entrevistas semi estructuradas entrevistados	PÁG. 97
Tabla 14: Condiciones de infraestructura sede A y B colegio Antonio Villavicencio	PÁG. 99
Tabla 15: Configuraciones MISPE (Matriz interpersonal del sí mismo)	

profesional del enseñante) de Ada Abraham  
Tabla 16: Concepciones salud-enfermedad docentes entrevistados

PÁG. 116  
PÁG. 124

#### **LISTADO MAPAS**

Mapa 1. Sector Villa Gladys – Laureles

PÁG. 98

	<b>RAE</b>  <b>FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b>  <b>INSTITUTO DE POSTGRADOS</b>  <b>CENTRO DE INVESTIGACION</b>
<b>TITULO</b>	<b>“SOBRE LA SALUD Y LA ENFERMEDAD EN EL PERSONAL DOCENTE DEL COLEGIO ANTONIO VILLAVICENCIO: UNA MIRADA AL MALESTAR DOCENTE DESDE LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS”</b>
<b>AUTOR</b>	CARLOS ALBERTO ABRIL MARTINEZ
<b>PALABRAS CLAVES</b>	MALESTAR DOCENTE, GESTION EDUCATIVA, PROCESO SALUD ENFERMEDAD
<b>DESCRIPCION</b>	<p>Investigación cualitativa en la que se abordó la problemática del malestar en los docentes del Colegio Antonio Villavicencio de la localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá. Partió del reconocimiento de diversos fenómenos que afectaban la percepción de los docentes sobre el clima laboral y que se relacionaba con la aparición de síntomas que afectaban su salud.</p> <p>Se realizó un acercamiento que buscó identificar la forma en que los docentes subjetivan su situación laboral y relacional respecto de: directivos, estudiantes, padres de familia y estudiantes, así como sus estilos de afrontamiento en situaciones difíciles.</p>
<b>FUENTES BIBLIOGRAFICAS</b>	<p>ABRAHAM Ada: “El enseñante es también una persona: Conflictos y tensiones en el trabajo docente” Gedisa editorial, Barcelona 2000, Primera impresión, ESF Paris 1984</p> <p>DIAZGRANADOS, Silvia; GONZALEZ, Constanza y JARAMILLO, Rosa. “Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito”. rev.estud.soc</p> <p>ESTEVE José María, “El Malestar del Docente”, Paidós, Buenos Aires 1994.</p> <p>FREUD Sigmund, “El malestar en la cultura” en: FREUD Sigmund, Obras completas, Tomo XXI, Editorial Amorrortu, Buenos Aires 1937.</p> <p>GARCÍA ÁLVAREZ, MARÍA TERESA; SAN FABIÁN MAROTO, JOSÉ LUIS (Contributor). Condicionantes socio-profesionales de la salud docente. España: Ediuno - Universidad de Oviedo, 2005.</p>
<b>CONTENIDO</b>	<p>ANTECEDENTES: Se realizó búsqueda de estudios nacionales e internacionales sobre el tema identificando que la problemática cuestiona actualmente a gobiernos y organismos internacionales.</p> <p>JUSTIFICACIÓN : hace referencia a la pertinencia del estudio y la necesidad que desde instancias políticas se inicien acciones de prevención e intervención frente a la problemática.</p> <p>MARCO DE REFERENCIA: Se ubican tres bases conceptuales fuertes: el psicoanálisis que plantea el malestar en los sujetos a partir de integración a lo cultural, y al papel que en</p>

	<p>ese malestar juegan las relaciones interpersonales. En segundo lugar la noción de estrés delimitada por Lazarus y Folkman en 1986 que lo define como "... el resultado de la relación entre el individuo y el entorno. Evaluado por aquel como amenazante, que desborda sus recursos debido a la presencia de demandas de tareas, roles interpersonal y físico. Y pone en peligro su bienestar", y el concepto de Síndrome de Burnout en el que el sujeto experimenta manifestaciones mentales "sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal", físicas "cefaleas, insomnio, alteraciones gastrointestinales y taquicardia, entre otras" y conductuales. "el bajo rendimiento personal, el distanciamiento afectivo de los compañeros y clientes, y conflictos interpersonales frecuentes en el trabajo y con la familia"</p> <p>RESULTADOS: Se graficaron los resultados de las encuestas realizadas y se categorizaron y analizaron ocho factores asociados al malestar docente en el colegio Antonio Villavicencio: Relación docente – entorno, Interacciones, Docencia como elección profesional, Temporalidad, Concepto de sí y representación sobre la docencia, Factores de protección y realización personal, Proceso salud-enfermedad, Gestión directiva.</p>
<b>METODOLOGIA</b>	<p>Abordaje cualitativo con tres fases</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fase inicial o de entrada: esta fase implicó la búsqueda bibliografía y el diseño de instrumentos. la búsqueda bibliográfica se enfocó a identificar estudios de carácter cualitativo a nivel nacional e internacional sobre el tema. Los instrumentos fueron de dos tipos: a. Una encuesta general en la que se identificarán aspectos corrientes relacionados con la percepción de los maestros y maestras de la institución educativa sobre: el ambiente institucional, las situaciones estresantes, y los estilos de afrontamiento.</li> <li>2. Fase 2: Aplicación de instrumentos con las siguientes etapas: a. Encuesta general, análisis de información obtenida. b. Identificación de docentes para profundización a través de entrevistas semi-estructuradas c. Realización de entrevistas semi-estructuradas</li> <li>3. Fase 3: Análisis discursivo, realización de grupo focal y diseño de plan de intervención al interior de la institución educativa. Este análisis se llevó a cabo utilizando la herramienta tecnológica Atlas.ti 6.2</li> </ol>
<b>CONCLUSIONES</b>	<p>La identificación de malestar docente en el colegio Antonio Villavicencio señala que este proceso es multicausado, por lo que la intervención debe ser interdisciplinar y liderada desde las instancias de gestión. La recomposición de la representación del docente entre la comunidad educativa, puede permitir que el personal docente reconozca en su labor una enorme posibilidad de satisfacción laboral y realización personal y no solamente una fuente de ingresos y supervivencia. Es necesario fortalecer el PEI institucional, la identificación de toda la comunidad con él, y el trabajo en equipo basado en una comunicación efectiva.</p>
<b>FECHA</b>	<b>MARZO 10 DE 2012</b>

## INTRODUCCIÓN

La escuela es el espacio laboral por excelencia de los docentes, en ella tienen la posibilidad de desarrollarse como profesionales. Es además el espacio para articular su proceso formativo en una práctica transformadora de la sociedad.

No obstante, el cambio social experimentado los últimos treinta años ha implicado una transformación en el quehacer docente. Las demandas que día a día reciben las maestras y maestros de las instituciones educativas son contradictorias y muchas veces ilógicas, lo que redundante en una ambigüedad de lo que se espera de ellos, ¿deben ser a la vez amigos de sus estudiantes y figuras correctivas? ¿Deben alcanzar los objetivos curriculares y a la vez conocer a profundidad sus estudiantes?, preguntas aleatorias de un sinfín que pueden formularse, si se toma el trabajo de analizar minuciosamente el rol social encargado a la escuela y sus maestros.

Socialmente hay un discurso bi-direccionado respecto de los docentes y su profesión; por un lado, aquel que nombra a los maestros como los adalides de la socialización, del respeto por el niño y de la conjunción entre conocimiento y experiencia. Por otro lado, circula un discurso que afirma que son anacrónicos, que no poseen una didáctica acorde a los tiempos modernos, que no se adaptan a la era de la información, y que por ende, en poco tiempo podrían ser reemplazados.

Paralelamente la sociedad ha abandonado a la escuela, la acusa de gran cantidad de los males que la aquejan, y esta imputación es desplazada directamente a los docentes. Ante esa confrontación el maestro responde; día a día aumentan las deserciones, maestros recién nombrados prefieren buscar otras alternativas laborales, y respecto de los que quedan en el sistema educativo, se incrementan las incapacidades prescritas, así como los casos de pensión por incapacidad definitiva. La situación retratada se repite en las grandes ciudades, no solo de Colombia, sino de Suramérica y el mundo en general.

Cada espacio institucional debe afrontar su cotidianidad, en ese sentido debe reflexionar sobre lo que acontece en él buscando garantizar el cumplimiento de su misión, pero a la vez, la posibilidad de realización personal de aquellos que en él cohabitan y desarrollan su vida laboral. En ese sentido, el presente documento busca evidenciar parte de ese proceso, que solo se inicia en el momento en que una comunidad empieza a cuestionarse por las razones de su malestar; trascendiendo la solución inmediata y ajena a su propio devenir, por ejemplo, cuando se busca externamente a aquel que le resuelva su problema.

En manos de cada equipo docente está la posibilidad de generar condiciones que propicien la equidad, el bienestar común, la realización colectiva y personal, a partir de la existencia de un proyecto pedagógico común, de limar asperezas y ver en el otro un posible acompañante en la aventura de formar ciudadanos y ciudadanas en un mundo cambiante.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La aparición de enfermedades, entre el personal docente de las instituciones educativas distritales, es una de las problemáticas que afectan el normal desarrollo de las actividades académicas. Inicialmente se presentan síntomas que afectan el desempeño de los docentes durante el desarrollo de sus clases, muchas veces esto se agrava y lleva a la prescripción de incapacidades que generan ausentismo justificado. Posteriormente, en algunos casos, se diagnostica la enfermedad que, ocasionalmente, tiene como consecuencia que el docente sea pensionado por una incapacidad manifiesta para el ejercicio de su quehacer como maestro. Entre las enfermedades que más aquejan al personal docente se encuentran: trastornos musculoesqueléticos, del sistema circulatorio (varices), cuadros depresivos, hipertensión arterial y pérdida de la voz entre otros.

Esta situación no aqueja únicamente a los maestros y maestras de la ciudad de Bogotá, ha sido reconocida en diferentes países donde se ha nominado de diferente manera: El síndrome de agotamiento profesional (SAP), o síndrome de Burnout en Norteamérica, malestar docente en Francia y Argentina, estrés laboral, síndrome del quemado entre otros.

En relación al llamado malestar docente, Cordié señala que es una manifestación de la “fobia escolar”, de la que dice: *“la mayoría de ellos (los maestros) atribuía el desencadenamiento de su fobia escolar al estrés inherente a la profesión: presión de los superiores jerárquicos, demandas paradójicas de la institución, de los padres, de los alumnos...Se necesitó de un largo trabajo de reflexión en el grupo para que saliera a relucir la implicación personal del sujeto: en efecto posicionarse como víctima de un sistema permite ocultar la propia responsabilidad”*<sup>1</sup>

¿Hasta qué punto esas manifestaciones sintomáticas no solo hablan de desajustes orgánicos de un individuo, sino de una dinámica institucional en la que el maestro está sobrecargado de trabajo? En ese sentido, es reconocido desde diferentes instancias que la labor docente se ha transformado: ya no se limita a dar una clase a estudiantes perfectamente sentados en sus lugares, sino que implica tratar con gran variedad de estudiantes, con historias disímiles, muchas veces con orígenes absolutamente diferentes, lo que de entrada implica un proceso de caracterización y de valoración inicial que supera ampliamente el proceso de adaptación de los estudiantes al medio escolar, y de los docentes a los grupos en los que les corresponderá asumir su función.

Actualmente no solo se le exige al docente que propicie la construcción de conocimientos en sus estudiantes, también debe constatar la adquisición de habilidades y capacidades en su integración social. A esto se añade, el encargo social de propiciar la apropiación de los valores humanos y sociales, propios de la comunidad de la cual él mismo, con sus estudiantes, hace parte, y que en general son contradictorios con las decisiones cotidianas que debe tomar. Finalmente ser docente implica el cumplimiento de una serie de funciones administrativas que inciden en el estado emocional de los maestros, ya que desde su punto de vista dichas funciones deberían ser asumidas por otros estamentos.

---

<sup>1</sup> Cordié, A.: “Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis”. Buenos aires 1998 pág. 10

El itinerario de los cambios respecto de la función docente, se relaciona con los procesos de reformas educativas, que inciden directamente en las funciones del personal docente, en la representación social que el entorno tiene de él y en su propia percepción de su función: *“Hemos afirmado que en América Latina se ha dado un proceso de reforma de la educación básica que se ha generalizado en los noventa. Como otros sistemas —el político, el económico— el que se refiere a los procesos educativos se ha mantenido en movimiento, ya desde la aplicación de políticas sobre algún nivel o aspecto o bien desde los actores, quienes según sus circunstancias e intereses idearon, aplicaron o establecieron modificaciones en sus tareas cotidianas. Lo que hoy sucede en los sistemas educativos de América Latina es el resultado de un continuo proceso de modificación del papel de la educación en el desarrollo de un país. Continúa estando presente la consideración de que la educación aporta beneficios a corto y largo plazo no sólo a los sujetos, sino también al sistema en su conjunto. Aunque las características y énfasis hayan variado, el paradigma desarrollista parece tener en algunos momentos una clara referencia en los discursos oficiales en torno a la educación (seguro que aquí vendrían bien los respectivos discursos, tanto de organismos internacionales como de secretarios, ministros y presidentes).”*<sup>2</sup>

De acuerdo a lo anterior, la presente propuesta investigativa pretende indagar en el espacio local de la comunidad educativa del colegio Antonio Villavicencio, la presencia o ausencia de indicadores de malestar docente, las explicaciones que desde el personal docente se construyen de los fenómenos sintomáticos y las alternativas al mismo. Todo lo anterior con el fin de interrogar y propiciar alternativas relacionales ante la dinámica escolar actual, en dicho espacio local.

Para realizar estas indagaciones, es fundamental iniciar procesos de análisis institucional, de aspectos grupales e individuales, que permitan identificar “in situ”, los factores determinantes del “malestar docente” previo a lo sintomático. Es de señalar que esta institución es de carácter público, se ubica en la localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá, cuenta con tres jornadas y dos sedes, en el apartado referido a la caracterización de la población y del contexto se profundizará en estos aspectos.

Finalmente surgen algunos interrogantes orientadores del proceso: ¿Qué papel puede ocupar un directivo de una institución educativa en la generación de instrumentos que propicien la identificación temprana de síntomas del malestar docente? ¿Qué tipo de liderazgo debe asumir un directivo para que la institución que guía sea saludable en todos los aspectos? ¿Cómo concretizar una rectoría que parta del bienestar docente como estrategia de éxito institucional ?

Tales son los interrogantes que guiarán la propuesta investigativa, y que articulados aspiran a identificar los determinantes del malestar docente en el colegio Antonio Villavicencio.

---

<sup>2</sup> Díaz Barriga, A. y Inclán Espinosa C.: “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos” En Revista Iberoamericana de Educación: Profesión docente Enero - Abril 2001

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿De qué manera las condiciones laborales del personal docente del colegio Antonio Villavicencio, inciden en el sofocamiento de su palabra y su deseo, propiciando la aparición de malestar docente y, con el tiempo, de enfermedades físicas, psíquicas y en su integración social?

## 2. ANTECEDENTES

*“ pese a tener el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca, los profesores con mayores niveles de preparación y unas dotaciones financieras y materiales impensables hace muy poco tiempo, prevalece un sentimiento de crisis, e incluso un generalizado desconcierto entre los profesores y los padres de los alumnos al constatar que la enseñanza ya no es lo que era”.*

*José Manuel Esteve  
2005*

El diccionario de la real academia de la lengua española define la salud como el “Estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones”, esta referencia no toma en cuenta dimensiones como lo psicológico o lo social. Incluso la referencia al entorno es limitada.

La ampliación de esta definición le ha tomado miles de años al ser humano. Desde explicaciones míticas, a aquellas referidas a la incidencia de un ser superior, la conceptualización basada en una mirada científica definió la salud de manera negativa, ella fue considerada la ausencia de una entidad morbosa, es decir de una enfermedad, o de algún tipo de invalidez.

En 1948, al momento de constituirse la Organización Mundial de la Salud (OMS), se definió la salud como *“un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.El goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social.La salud de todos los pueblos es una condición fundamental para lograrla paz y la seguridad, y depende de la más amplia cooperación de las personas y de los Estados.Los resultados alcanzados por cada Estado en el fomento y protección de la salud son valiosos para todos.”*<sup>3</sup>. Es de señalar que esa definición fue planteada en 1946 por Stampar, y se le criticó el carácter absoluto de la definición; al utilizar las palabras completo estado, se niegan los niveles o grados en que la salud puede verse afectada, la incapacidad que produce la enfermedad y la valoración que de su situación realiza el sujeto.

Diez años después, en 1956, René Dubos sugirió una definición en la que enfatizó las dimensiones física y mental, en un estado ideal ambas posibilitan un estar en el que no hay incomodidades ni dolores, y que permite adaptarse adecuadamente al ambiente del cual se hace parte. Iniciando la década del sesenta Herbert Dunn incluye la dimensión espiritual en el concepto de salud, es también importante para él, la aportación del entorno para garantizar el estado de salud del individuo.

En 1978, la Organización Mundial de la Salud (OMS), se reiteró en la definición de salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o

---

<sup>3</sup>Acta de constitución de la OMS, La Constitución fue adoptada por la Conferencia Sanitaria internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946, firmada el 22 de julio de 1946 por los representantes de 61 Estados (Off. Rec. WldHlthOrg.; Actes off. Org. mond. Santé, 2, 100), y entró en vigor el 7 de abril de 1948. Ver en: <http://www.who.int/governance/eb/constitution/es/index.html>

enfermedades". García Álvarez identifica tres componentes esenciales en su conceptualización *"El concepto de salud implica: 1. Lo subjetivo (creencia y percepción del bienestar) 2. Lo objetivo (funcionalidad orgánica) y 3. Lo adaptativo (integración bio-psico-social)"*<sup>4</sup>

En ese orden de ideas los aspectos contextuales y relacionados con el entorno fueron paulatinamente tomados en cuenta al momento de definir la salud y su correlato, la enfermedad. En relación al trabajo de los maestros y maestras es evidente que su labor se halla inmersa en una red de relaciones en las que se destaca lo pedagógico, lo cultural, lo económico, lo social, lo político, lo psicológico, e incluso lo tecnológico, que viene a cuestionar paradigmas previos, lo que necesariamente incide en la manera de interpretar los hechos del aula y la manera de afrontarlos.

A nivel de lo político un momento de especial importancia, fue aquel en el que los sistemas de gobierno reconocieron en la educación un mecanismo ideal en el proceso de control social, así como espacio en el que se entrenaba y formaba mano de obra para alimentar el sistema económico de los países.

En relación a la historia del control social y al papel asignado a la escuela, Cunningham recuerda la acción estatal en Inglaterra respecto de los llamados hijos de los pobres: *"Los niños son el futuro de la sociedad y ningún Estado responsable puede ser prescindente de su futuro. Los niños del Estado fueron inicialmente aquellos de los que se encargó la Ley de Pobres, al igual que "los hijos de los pobres" -la frase supone una conveniente elasticidad y puede ser ampliada para incluir en ella a todos aquellos niños cuyas vidas el Estado, en cierta forma controla- los niños que trabajan, ahora regulados por las Actas Industriales; los niños que bajo la última legislación del siglo XIX asistían compulsivamente a la escuela y los niños en cuyo nombre la Sociedad Nacional para la Prevención de la Crueldad con los Niños, promovía una legislación para prevenir la crueldad y el abandono en el hogar"*.<sup>5</sup>

En ese contexto es claro que los maestros cumplían una función para salvaguardar el orden social imperante. A partir del fortalecimiento de la identidad nacional y de la transmisión de las buenas formas de comportamiento, lo que tenía en su base aquel disciplinamiento de los cuerpos tan bien descrito por Foucault. A pesar de esa tarea tan determinante, los maestros y maestras tenían un control casi que total sobre su labor, lo que lo ubicaba en un estatus social de similar importancia al del sacerdote e incluso al del gobernante. No obstante, con el crecimiento poblacional, la consolidación de las ciudades como espacio vital en la época moderna, los avances en la pedagogía y la psicología del niño, así como la necesidad del estado de formar ciudadanos adaptados a su normatividad, la labor del docente se fue transformando sucesivamente. Esta situación ha estado acompañada de un crecimiento paulatino en los procesos de control en la labor de los docentes manifestado en: la imposición de didácticas, de contenidos curriculares, de formulación de objetivos, entre otros.

---

<sup>4</sup> García Álvarez, María "Condicionantes socio-profesionales de la salud docente" Tesis maestría 2005 pág. 85

<sup>5</sup> Cunningham, H. "Los hijos de los pobres, la imagen de la infancia desde el siglo XVII" En La Historia de la niñez. "Lawrence ErlbaumAssociates" 1996. Fragmento difundido por el IIn en la siguiente dirección: [http://www.iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/Los\\_hijos\\_de\\_los\\_pobres.pdf](http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Los_hijos_de_los_pobres.pdf)

La realidad mencionada no es singular a un país en especial, son numerosas y múltiples las referencias de afectaciones de la salud de los educadores, en su tesis doctoral García nombra tres estudios relevantes, por un lado el realizado por Brodbelt en 1973, titulado: "Teachers' Mental Health: ¿Whose Responsibility?" (Salud mental de los profesores: ¿de quién es la responsabilidad?), en ese estudio se concluyó que el 35,7% de los 379 docente entrevistados presentaban algún tipo de *"desequilibrio psíquico moderado y el 29% perturbaciones psiquiátricas serias"*<sup>6</sup>. En una segunda referencia, de un estudio realizado en Francia por Amiel nos dice: *"...en una investigación sobre patologías del mundo docente, abarcó a 559 maestros franceses y comprueba que el 10% de los mismos sufre perturbaciones claras, que las mujeres docentes tienen una salud mental más frágil y que los docentes de la escuela elemental son más frágiles que los de los otros ciclos."*<sup>7</sup> Finalmente reseña el estudio de Cooper y Lewis: quienes, utilizando el Rorschach, concluyen que *"el 42% de profesores poco aceptados y el 47% de los mejor aceptados estaban seriamente desajustados"*<sup>8</sup>

Diversos estudios en diferentes países de Latinoamérica, señalan las enfermedades entre los maestros y maestras como una de las problemáticas que inciden en la imposibilidad de alcanzar una educación de calidad en el continente. En el caso de México, Rivero Rodríguez y Cruz Flores señalan: *"Las funciones que realizan los profesores desde el inicio hasta el final del curso, y ocasionalmente, en su tiempo libre, al permanecer de pie, escribir mucho, elevar la voz, realizar tareas fuera de su horario de trabajo, laborar jornadas superiores a 48 horas, entre otras; aunadas a las relaciones que ineludiblemente han de establecer con personas (alumnado, padres de familia, administrativos y directivos), conllevan a que éstos tiendan a manifestar algún malestar o daño de tipo psíquico y psicosomático, como son: ansiedad, trastornos músculo esqueléticos, lumbalgias, hipertensión, estrés laboral, depresión u otras manifestaciones en el organismo"*<sup>9</sup>

Por otro lado en un estudio brasilero, el Departamento Interamericano de Estudios e Investigación Salud y Ambiente de Trabajo (DIESAT) realizó una investigación con el fin de evaluar las condiciones de trabajo y salud en maestros de instituciones privadas y públicas en el estado rio grande du sud: *"...investigando más de 1.600 maestros de escuelas primarias, escolares y universitarios que trabajan en las instituciones del estado y privadas, demostró que los maestros tienen dificultad para dormir, se encuentran actitudes de enojo y ansiedad. El dolor, la ronquera y la pérdida de voz, enfermedades osteoarticulares, migrañas y gastritis, fueron las principales quejas de la enfermedad del trabajo y la gran mayoría de los encuestados informó la fatiga y el agotamiento en los seis meses anteriores"*<sup>10</sup>.

En dicho estudio se concluyó que el principal factor que afecta la salud de los maestros de las escuelas públicas y privadas, están relacionados con el lugar de trabajo: *"Los profesores presentan*

---

<sup>6</sup> García Álvarez, María "Condicionantes socio-profesionales de la salud docente" Tesis maestría 2005 pág. 88

<sup>7</sup> *Ibíd.* pág. 123

<sup>8</sup> *Ibíd.* pág. 124

<sup>9</sup> Rivero Rodríguez, Luis Fernando y Cruz Flores, Cecilia: "Trastornos psíquicos y psicosomáticos: problemática de salud actual de los docentes mexicanos". Salud de los Trabajadores. [online]. dic. 2008, vol.16, no.2 [citado 03 Junio 2011], p.73-86

<sup>10</sup> De Carvalho, MeneguelBardou, Marcia "Elmaestro - un profesional / Su salud y la educación en la escuela" Tesis doctoral, USP, en 1995

*mayor riesgo en bienestar psicológico y más burnout (Desgaste profesional) que el grupo de referencia. Es probable que este resultado en relación al bienestar psicológico, se explique por tensiones crónicas presentes en las condiciones laborales de los profesores y por la naturaleza de su actividad. La auto eficacia individual y colectiva en los niveles encontrados (medianas y bajas) no protegen de los estresores laborales percibidos, especialmente de aquellos de carácter crónico, como los que fueron evaluados con la escala de burnout, y son consistentes con el hallazgo de altos niveles de burnout experimentados por los profesores en este y otros estudios anteriores*<sup>11</sup>.

Un antecedente de importancia fueron las primeras jornadas nacionales de malestar docente, realizadas en Argentina en 1999, ese encuentro fue organizado por la Confederación de Trabajadores de la República Argentina: CTERA. En ellas se planteó la necesidad de asumir una postura activa respecto de las condiciones laborales, trascender la actitud de queja y plantear soluciones. El primer aspecto fue llevar a lo local las reflexiones, ya que el contexto de globalización minimiza e incapacita a las comunidades frente a la inconmensurabilidad de los fenómenos globales: *“Nos dimos cuenta que era necesario terminar con la queja si lo que queríamos era empezar a hacer un cambio. Descubrimos, además, que ese cambio debía partir de lo local. Ahora, lo local es considerado como una categoría de análisis para la relación con lo global, pero comenzó siendo nuestra angustia interna. Lo local estaba dentro nuestro, de nuestro cuerpo, se expresaba en el sufrimiento que sentíamos y sentimos todos los días, que no es reconocido a veces ni siquiera por nosotros mismos; para verlo tiene que estallar en locura, en un cáncer o en un accidente*<sup>12</sup> Por otro lado, reconocer que a pesar del aislamiento social de los docentes, en la educación existe un aspecto dinámico, inacabado y en constante fluir, este carácter posibilita la movilización y la transformación permanente, lo que da esperanzas para asumir la reflexión sobre el fenómeno.

Un estudio exploratorio de especial relevancia, fue el coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), en el mismo se intentan identificar las “Condiciones de Trabajo y Salud Docente”, en Argentina, Ecuador, Perú, México Chile y Uruguay. Publicado en 2005 tuvo como objetivo ampliar la comprensión sobre la situación docente y determinar los factores que inciden en su desempeño. La decisión de realizar ese estudio está enmarcada en el reconocimiento de la labor docente como estrategia fundamental para alcanzar los objetivos que en educación se ha trazado la UNESCO, específicamente el de adecuarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de nuestra época. Se destaca en este estudio la referencia al reciente reconocimiento de la docencia como una profesión, situación que se contrastaba con la idea anterior que ésta respondía más aun servicio social, casi religioso: *“Esta interpretación de la docencia como apostolado lleva, implícitamente, un sentido intrínseco de sacrificio y renuncia. Trabajar en condiciones inadecuadas, recorrer enormes distancias hasta su escuela, contar con recursos didácticos rudimentarios, padecer enfermedades*

---

<sup>11</sup> *Ibíd.*, 1995

<sup>12</sup> Martínez Deolidia: “Malestar docente e identidades culturales. Debates abiertos”. En *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas*. Buenos aires Noveduc 2004

*derivadas del ejercicio, etc. era parte de lo que estaba (o aún está) dispuesto a aceptar aquel o aquella que decidía optar por la docencia”<sup>13</sup>*

A nivel metodológico el estudio contó con la participación de especialistas de los países mencionados, quienes diseñaron instrumentos a aplicar en los diferentes países y que podrían ser contrastados, se destacó la realización de talleres, la aplicación de una encuesta y de entrevistas a directores de escuela: *“La encuesta autoaplicada a los docentes consta de 161 variables, que incluyen: datos generales de filiación demográfica, preguntas sobre tiempos de trabajo y descansos, factores de exigencia ergonómica, percepción de la carga de trabajo con estudiantes, factores de satisfacción laboral (relaciones sociales de trabajo, autonomía, creatividad, valoración del trabajo), exposición a violencia en la escuela, uso del tiempo libre, problemas de salud diagnosticados y percibidos, Escala de Burnout, impacto de problemas de salud sobre el desempeño docente”<sup>14</sup>.*

De esa manera el acercamiento investigativo se centró, por un lado, en la percepción de los docentes y directores de las escuelas, quienes debían responder interrogantes acerca de las condiciones laborales y la prevalencia de síntomas y enfermedades entre los maestros, y, por otro lado, en la observación directa de las condiciones de las escuelas. En el estudio se tomaron en cuenta variables de tipo: tiempo de trabajo vs tiempo de descanso, necesidad de trabajos externos o complementarios para suplir necesidades básicas, exigencias ergonómicas, relaciones con los superiores y con los pares, el entorno social como factor relevante en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, entre otras.

Como hallazgos generales se identificó un perfil patológico con tres grandes categorías: *“problemas de salud asociados a las exigencias ergonómicas, problemas de salud mental y problemas de salud general en que adquieren relevancia las enfermedades estacionales y las enfermedades crónicas”<sup>15</sup>.* En relación a las condiciones laborales se destaca la gran cantidad de horas de trabajo destinadas a la labor docente, la vinculación a otros espacios laborales y la sobrecarga que las labores domésticas generan en los maestros encuestados

En el 2009, León Paime publica en la revista Innovar el artículo: *“Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica”*, su metodología consistió en la revisión de las publicaciones que sobre el tema circulan en diversas redes electrónicas de intercambio académico, identificando categorías, subcategorías y hallazgos generales sobre el tema. Termina por plantear la expresión “angustia docente” como eje respecto del cual se pueden plantear investigaciones a nivel local: *“La angustia docente, entonces, se vuelve un concepto representacional que sirve para explicar la forma como se categorizan y se perciben los problemas de atención que involucran a estos sujetos escolares.”<sup>16</sup>*

Este autor señala además, la necesidad de diferenciar el fenómeno que se ha presentado históricamente en el llamado primer mundo, y lo que acontece en Latinoamérica, ya que existen diferencias profundas en ambas situaciones, que no pueden ser reducidas a aspectos culturales, y en las que hay que tomar en cuenta componentes de índole político, económico, social e histórico

---

<sup>13</sup> Robalino Campos Magaly, y Körner Anton, Coordinadores: Condiciones de trabajo y salud docente: Estudio de Casos en ARGENTINA, CHILE, ECUADOR, MEXICO, PERU Y URUGUAY, UNESCO: OREALC, pág. 15 2005

<sup>14</sup> *Ibíd.*, pág. 23

<sup>15</sup> *Ibíd.*, pág. 37

<sup>16</sup> León Paime, Edison Fredy. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, Sin mes, 96.

entre otros. Además señala al docente como influenciado por presiones desde los ámbitos mencionados, lo que lo ubica también como víctima de intereses globales que afectan la dimensión de su ser.

Como elemento relevante ubica el “cambio de polaridad” de la escuela, que de ser agente productor de sujetos modernos, pasa a tener la necesidad de modernizarse y actualizarse. En ese sentido cita a Martínez, que expresa esta situación así: *“a partir de los años cincuenta la modernización nombra y designa un conjunto de problemas completamente distintos, ya que no se refiere a la escuela como dispositivo fundamental de la modernidad, sino a la modernización de la educación y la escuela en sí mismas. Ello significa no solo la ruptura de las relaciones tradicionales en la escuela, sino sobre todo, el establecimiento de nuevos mecanismos de organización y control del maestro, la enseñanza, y, en general, de la práctica pedagógica. La idea decimonónica de progreso y sus referentes pedagógicos en la Escuela Nueva habían sido desplazados por la contemporánea noción de desarrollos, en la cual se hace evidente el predominio de criterios y categorías económicas en la que desarrollo e industrialización son sinónimos (Martínez, 2004, p. 104)”*.<sup>17</sup>

En la revisión realizada en el artículo referenciado se ubica la incidencia de la relaciones interpersonales como fuente de angustia docente, ya que las mismas se han visto transformadas con las sucesivas reformas en educación, planteando una transformación en los roles de maestros y directivos: *“Relaciones interpersonales también se ven afectadas, puesto que existe cada vez una distancia más profunda entre directivos y docentes...la función política del docente se diluye, siendo esta cada vez menos protagonista social. Los directores, quienes tienen un papel importante en la construcción cotidiana de la escuela (Guerrero, 2003), deben mediar entre un sistema escolar que les demanda transformación, un magisterio en pie de resistencia y los conflictos propios de la institución escolar actual”*.<sup>18</sup>

Como conclusión relevante para el presente proceso investigativo, León Paime afirma: *“La producción sobre malestar docente y violencia asociada aún es un campo en desarrollo; aunque con buenos resultados, no se encuentra consolidado”*.<sup>19</sup> Con lo que se observa la necesidad de emprender aproximaciones como la realizada en el colegio Antonio Villavicencio.

En el caso específico de Colombia y de los docentes de Bogotá, se han escrito algunos artículos ilustrando el fenómeno, que es nombrado como síndrome de agotamiento profesional (SAP), se destacan los trabajos de Gómez Restrepo, Rodríguez, Avella, Padilla y otros: *“El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia)”* (2009) y *“Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia)”* (2009). No obstante esos estudios son descriptivos y de alguna manera se limitan a describir la situación desde un punto de vista externo al de los docentes: mirada médica, psiquiátrica y legal, entre otras. Por ejemplo, es de anotar que de 11 autores del segundo artículo nombrado, ninguno es maestro, y la única presencia cercana al entorno escolar es la de una orientadora, quien como se sabe cumple un rol diferente al de los maestros.

---

<sup>17</sup>Ibíd., pág. 98

<sup>18</sup>Ibíd., pág. 104

<sup>19</sup>Ibíd., pág. 107

En una aproximación un poco más flexible Diazgranados, González y Jaramillo plantean una visión construccionista respecto del procesos salud enfermedad, su trabajo se titula “Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito”, en ese estudio se amplía en campo de visión llegando a plantear que puede existir una identificación, de parte de algunos docentes, con sintomatologías que manifiestan la presión de lo estatal sobre el gremio generando condiciones que patologizan su quehacer.

En relación a los procesos de salud y enfermedad entre los maestros y maestras de Bogotá, la dirección de talento humano de la secretaria de educación proporcionó la siguiente información, correspondiente a número de incapacidades por mes durante el año 2010, añadiendo un dato relevante: el número de días laborales perdidos.

<b>FUNCIONARIOS DOCENTES 2010</b>		
<b>MES</b>	<b>Nº Incapacidades</b>	<b>Días Perdidos</b>
<b>ENERO</b>	<b>685</b>	<b>11769</b>
<b>FEBRERO</b>	<b>1766</b>	<b>15731</b>
<b>MARZO</b>	<b>1635</b>	<b>14025</b>
<b>ABRIL</b>	<b>5402</b>	<b>17124</b>
<b>MAYO</b>	<b>2081</b>	<b>15017</b>
<b>JUNIO</b>	<b>1733</b>	<b>15568</b>
<b>JULIO</b>	<b>1191</b>	<b>16462</b>
<b>AGOSTO</b>	<b>2229</b>	<b>21370</b>
<b>SEPTIEMBRE</b>	<b>2611</b>	<b>25384</b>
<b>OCTUBRE</b>	<b>1729</b>	<b>18181</b>
<b>NOVIEMBRE</b>	<b>1886</b>	<b>20358</b>
<b>DICIEMBRE</b>	<b>619</b>	<b>10793</b>
<b>TOTAL</b>	<b>23567</b>	<b>201782</b>

**Tabla 1. Frecuencia de incapacidades y número de días perdidos 2010**

En esta tabla se destacan varias cosas, en primer lugar los meses con menor número de incapacidades son diciembre y enero, con 619 y 685 respectivamente, esta situación puede explicarse de alguna manera por la cercanía del periodo de vacaciones, lo que determina de alguna manera momentos de relajación y la perspectiva de retomar fuerzas. Esta observación toma consistencia si miramos que durante los meses de junio y julio, cuando son la vacaciones de mitad de año, también hay una reducción significativa en el número de incapacidades, entre abril y mayo sumaron 7483 incapacidades, mientras que en junio y julio se dieron 2924, menos del 40%

de lo sumado entre abril y mayo. Por otro lado, se observa un aumento en el número de incapacidades en agosto y septiembre alcanzando 4840.

Lo curioso, es que hay otros dos periodos de descenso en el número de incapacidades, estos corresponden a los meses de marzo y octubre, en los cuales hay suspensiones de las labores académicas, semana santa en marzo y receso escolar en octubre. Esta observación no pretende generalizar sobre las reacciones de los maestros ante los periodos académicos ni de receso, sin embargo, puede orientar la reflexión para tomar medidas que sean alternativa ante los efectos que el ausentismo laboral puede tener en las instituciones.

En relación al número de días perdidos puede realizarse un análisis semejante, el mes con más días perdidos fue septiembre con 25384, y el que menos diciembre con 10793.

En el caso del presente año, 2011 observamos que a la fecha de entrega de la información, el mes con menor número de incapacidades es enero con 922 (aumentó cerca del 34,5% con respecto a enero de 2010), el mes de mayor numero de incapacidades es marzo con 2945, y disminuye en abril a 2118, mes en el cual se dio la semana santa de 2011.

<b>CONSOLIDADO AUSENTISMO FUNCIONARIOS DOCENTES 2011</b>		
<b>MES</b>	<b>Nº Incapacidades</b>	<b>Días Perdidos</b>
<b>ENERO</b>	<b>922</b>	<b>21944</b>
<b>FEBRERO</b>	<b>1910</b>	<b>21081</b>
<b>MARZO</b>	<b>2945</b>	<b>30330</b>
<b>ABRIL</b>	<b>2118</b>	<b>25543</b>
<b>TOTAL</b>	<b>7895</b>	<b>98898</b>

**Tabla 2. Frecuencia de incapacidades y número de días perdidos primer trimestre 2011**

En relación al tipo de enfermedades la estadística aportada señala: Que el grupo de enfermedades osteomusculares son la que se presentan más frecuentemente, esta situación se puede relacionar con dificultades posturales, la necesidad de permanecer de pie durante mucho tiempo, y a inadecuado mobiliario. En segundo lugar encontramos los trastornos comportamentales, lamentablemente no se especifica a cuáles de ellos se refieren, sin embargo a grandes rasgos los trastornos de comportamiento pueden relacionarse con trastornos a nivel de las conductas del sueño, alimentarias, presencia de reacciones agresivas entre otras.

ENFERMEDAD COMUN	
SISTEMA AFECTADO	No CASOS
Osteomuscular/articular	133
Trastornos comportamentales	29
Sistema Respiratorio	8
Tumores	7
Sistema Nervioso	5
Traumas	5
Sistema Auditivo	4
Sistema Cardiovascular	4
Sistema Circulatorio	3
Enfermedades del colágeno	3
Sistema Metabólico	3
Sistema Visual	2
<b>TOTAL CASOS</b>	<b>206</b>

Tabla 3. Estadística de enfermedades número de casos vigencia 2010

A nivel institucional las problemáticas de salud se remontan varios años en el tiempo, una de las referencias la aportó una de las docentes entrevistadas quien está en la institución desde que se fundó (la sede b), ella reportó: *“Pues en una ocasión al principio yo no sé, yo estoy aquí desde que se fundó este colegio y llegaron unos compañeros indagaron y se enfermaban mucho entonces es algo curioso empezaron a decir que por el aeropuerto que de pronto aquí había algo de plomo y le hicieron exámenes a muchos maestros, incluso solicitaron traslado por garganta por voz, por mil cosas fibromialgias, también pensionaron a muchos docentes por el oído, que también vértigo eso les genero vértigo que más fue bueno mil cosas entonces vimos que había muchos maestros así enfermos pensamos que era el ambiente ..pero entonces... yo decía pero yo no siento nada, porque yo de que estoy hecha... ni me daba dolor de cabeza ni nada, o sea ellos me contaban cosas y cosas decían que era el ambiente, el ambiente También vino el dama miro hicieron unos estudios pues yo no sé en fin en que quedo eso ... porque o sea yo no me podía poner en contra de los maestros decir no a mí no me pasa nada porque entonces eso era... terrible ponerme es ese plan, pero yo en mi casa decía ¿qué será? si será eso, mi esposo me decía yo le contaba mire que todos se enferman dicen que es el ambiente mire que no sé qué pero yo no sé pero decía yo permanezco en la mañana y las personas que viven todo el día entonces estarían terribles, muertas o sea muy mal de salud entonces yo decía, yo no me dejo no quiero pensar en eso yo estoy bien no quiero pensar en eso y así fue”* P 1: Maestra 1.rtf - 1:26

Es de señalar que en los últimos dos años se han presentado casos puntuales de incapacidades de más de 3 días (diferentes a aquellas relacionadas con embarazo y parto) en docentes y personal administrativo. En la jornada de la tarde, el segundo semestre del 2011, una docente fue incapacitada por problemas relacionados con su voz durante cinco meses, por su parte, en la jornada de la noche un docente fue pensionado en diciembre de 2011, por dificultades de carácter psicológico. No obstante esta no es una situación específica del colegio Antonio Villavicencio, sino

de alguna manera frecuente entre las instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá, como lo refiere uno de los docentes entrevistados: *“Si claro, creo que de lo que más se habla en los encuentros de maestros, generalmente en los espacios en los que uno tiene de interactuar en los diferentes espacios de foros, de reuniones, cosas a nivel local o a nivel distrital generalmente salta a la, como tema de conversación el estado de salud de la persona. Generalmente las razones que se alucen tienen que ver con maltrato de orden psicológico, condiciones laborales no aptas para desarrollo y desempeño de la función docente, un poco de desánimo y de desesperanza frente a los resultados que se obtienen en el desarrollo de la actividad docente, entonces sí, si hay, aunque obviamente hay factores externos a la institución a nivel personal, a nivel familiar, situaciones de orden económica también bastante que se suman para que ... para que propicien este tipo de situaciones patógenas en los maestros, pero si considero que el ambiente laboral es fundamental para la salud o no del docente”* (P12: Maestro 10.rtf - 12:21)

Para culminar con estos antecedentes, se trae en mención una referencia universal sobre esta problemática, es el informe de la OIT (1993) sobre *“El trabajo en el Mundo”*, en el que se identifica el estrés y el síndrome de burnout, como posible consecuencia del trabajo como docentes, en ese informe se mencionan los siguientes datos *“En el Reino Unido, el 20% del personal docente padece problemas de ansiedad, depresión y estrés. - En EE.UU., el 27% de los educadores investigados han padecido problemas crónicos de salud como consecuencia de la enseñanza. El 40% reconoce tomar medicamentos a causa de problemas de salud relacionados con su trabajo”*<sup>20</sup>

En la presente investigación, se buscó identificar el proceso de subjetivación de las situaciones, por parte del personal docente del colegio Antonio Villavicencio, que propicia la aparición de malestar docente. Lo anterior, con la proyección de posibilitar la creación de estrategias institucionales ante esta problemática. Es de señalar que a diferencia de los estudios nombrados el acercamiento implicó una construcción colectiva de la problemática y de sus posibles soluciones, y no solo una descripción del fenómeno, que aunque útil, puede propiciar actitudes de victimización y de negación de posibles soluciones.

---

<sup>20</sup>Citado por García Álvarez, María *“Condicionantes socio-profesionales de la salud docente”* Tesis maestría 2005 pág. 24

### 3. JUSTIFICACIÓN

La aparición de una enfermedad o de algún síntoma, es generalmente explicada por la mala suerte: “me dio gripa”, “me contagiaron de un virus”, “comí lo que no debía”. En algunos casos la explicación se dirige a razones genéticas o hereditarias: “mi abuela, mi abuelo y mi madre sufrieron hipertensión, por eso a mí también me dio”. No obstante cada vez es más reconocido el papel del ambiente en que vive la persona como posible fuente, o por lo menos, como factor desencadenante de la enfermedad. También se ha reconocido el papel del comportamiento del individuo en el surgimiento de síntomas, por el ejemplo, para nadie es un secreto que un fumador tiene mayor riesgo de presentar cáncer de pulmón que alguien que no tiene ese comportamiento.

Por lo anterior, se considera importante el reconocimiento de una implicación del sujeto en los procesos que definen su ser y estar en el mundo. En el caso en mención, el tener o no tener una enfermedad supone una manera de relacionarse particular consigo mismo, con el otro y con el entorno. En ese sentido es importante que el sujeto genere procesos de reconocimiento de los factores que pueden llegar afectar su salud.

En el caso del personal docente, se han reconocido manifestaciones actitudinales y comportamentales previas a la aparición de la enfermedad, este fenómeno ha sido reconocido como malestar docente, e implica de alguna manera la respuesta del sujeto ante las dificultades y fracasos de su quehacer cotidiano. Esteve delimita esta situación señalando el carácter indefinible de la sensación que los docentes experimentan y lo describe así: *“efectos permanentes de carácter negativo que afecta a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”*<sup>21</sup>

Luego de la aparición de la enfermedad, se relaciona que la salud del docente ha sido afectada por circunstancias relacionadas con su trabajo: número de estudiantes por grupo, situaciones de irrespeto y agresividad de parte de algunos estudiantes y padres de familia, sensación de exigencia excesiva por parte de los directivos docentes, entre otras. Reconociendo lo anterior, en algunas instituciones, previo consentimiento de los directivos, los departamentos de salud ocupacional de algunas EPS, ofrecen talleres con diferentes temáticas con el fin de prevenir la aparición de enfermedades, no obstante estas medidas son paliativas y generalmente no inciden mucho a nivel preventivo, ya que son asumidas por lo docentes como poco importantes o irrelevantes.

A partir de la experiencia propia, se considera que al interior de las instituciones deben promoverse acciones puntuales de fortalecimiento personal y grupal que permitan la detección temprana de situaciones generadoras de malestar docente, propiciando que los docentes reconozcan su nivel de satisfacción o insatisfacción por su trabajo, sus estilos de afrontamiento y la implementación de acciones puntuales que redunden en minimizar su sensación de malestar en la institución, en el caso de esta investigación en el colegio Antonio Villavicencio.

En concreto, se pretendió generar un proceso de identificación de factores ambientales que inciden en la aparición de malestar docente para así convertir este espacio laboral en un ambiente protector para quienes laboran en él. También se intenta ver en el docente un sujeto integral, no

---

21 Esteve, José M. *El Malestar del Docente*, Paidós, Buenos Aires 1994, pág. 25.

solamente un trabajador aquejado por un medio complejo, reconocer en él una historia, una personalidad que se integra o no a su espacio laboral, que se identifica con unos valores y que vivencia sentimientos ante las situaciones cotidianas que de no ser tramitados pueden convertirse en suelo fértil para la enfermedad.

Es de especial relevancia en la justificación de esta investigación, el rol personal como directivo docente de la institución educativa, porque ha permitido la vivencia de las situaciones sintomáticas, que aisladas pueden ser interpretadas como un asunto particular e incluso aislado del entorno, no obstante el seguimiento y el análisis de lo acontecido hizo surgir el interrogante investigativo, que de otra manera se perdería en la cotidianidad del acontecer escolar. Y es que pesa demasiado el prejuicio que ve la enfermedad como un asunto individual, de aquel que la padece, y no como un efecto de las relaciones interactivas entre sujeto y entorno.

Cabe plantear una pregunta ¿a quién le interesaría averiguar por la salud de los maestros? Mucho más potente es el interrogante sobre el acercamiento, ¿desde una mirada económica a quienes les interesaría averiguar por la vivencia que de su entorno y espacio laboral tiene el maestro? Sin temor a la equivocación puede plantearse que desde las EPS y las aseguradoras de riesgo profesional, llama más la atención una investigación cuantitativa, identificando tendencias y factores de riesgo generales, que un acercamiento que busque explicaciones en el ser individual del sujeto y en el colectivo de la institución.

En ese sentido, la pregunta de investigación surgió en un docente directivo, que en repetidas ocasiones tuvo que generar acciones para garantizar el derecho a la educación en sus estudiantes, por la crisis que genera la ausencia del docente, y que paralelamente observaba el deterioro que en los maestros y maestras generaba un quehacer lejano de propiciar la satisfacción personal de los maestros. En ese orden de ideas, no vale la salida de licenciar estudiantes y de reenviarlos a sus casas.

La escuela como institución debe garantizar el derecho del niño a estudiar buscando el fortalecimiento de su autonomía, y la continuidad de su proceso a pesar de la enfermedad del docente. Pero a la vez debe hacerse la pregunta, por los efectos que su dinámica ejerce en aquellos que en ella desarrollan su labor profesional.

El ser parte de la escuela puede llevar a sesgar el acercamiento investigativo, sin embargo, es absolutamente probable que de no partir la pregunta del sujeto (en este caso el investigador), nunca hubiese surgido el proceso como tal, es decir no habría producción de conocimiento siquiera para plantear su sesgamiento. Por otro lado, la espera de un otro externo que acuda a la escuela, diagnostique y proponga alternativas de solución (en este caso al problema del malestar docente, del estrés y de la enfermedad), no hace sino vulnerar la autonomía institucional, su proceso como un ente viviente, y su capacidad reflexiva para transformar aquello que no marcha y que impide la realización de su misión.

De esa manera, el riesgo de inclinar la mirada, ¿o los hechos?, se previene si se parte del supuesto que gran parte de la investigación educativa, debe ser agenciada por el propio agente de la práctica, es decir el maestro, para poder así transformarla y mejorarla creativamente.

En el caso de esta investigación, un directivo docente identifica un problema y con un acercamiento cualitativo, con claras referencias objetivas (herramientas para la recogida de información y propuestas conceptuales explicativas) intenta preguntarse por su práctica con el fin de transformarla a partir de su rol como directivo, es decir, apela a la búsqueda de la significación en el docente de aquellas relaciones (consigo mismo, con su entorno y con su otro social) que pueden propiciar la aparición de un malestar, con el fin de generar herramientas para su identificación y su tratamiento en pos de un bienestar común en el espacio laboral.

### **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿De qué manera las condiciones laborales del personal docente, inciden en el sofocamiento de su palabra y su deseo, propiciando la aparición de malestar docente y, con el tiempo, de enfermedades físicas, psíquicas y en su integración social?

## **4. Objetivos**

### **4.1 Objetivo General:**

Identificar los factores que inciden en la aparición de malestar docente, manifestado en diferentes situaciones de la cotidianidad de la escuela, con el fin de propiciar factores de protección individuales y colectivos al interior de la Institución Educativa Distrital Colegio Antonio Villavicencio

### **4.2 Objetivos Específicos:**

Determinar la existencia o no de malestar docente entre el personal que labora en el colegio Antonio Villavicencio, caracterizar sus manifestaciones e identificar sus causas.

Identificar los estilos relacionales respecto de colegas y directivos, y la percepción del manejo de autoridad en el personal docente, que pueden incidir en la generación de pautas de relación que propician la aparición de malestar docente en el colegio Antonio Villavicencio

Diseñar un plan de bienestar institucional que propenda por la implementación de estrategias de afrontamiento en la interacción cotidiana y que posibilite un adecuado manejo de situaciones estresantes entre los miembros de la comunidad educativa del Colegio Antonio Villavicencio

## 5. MARCO DE REFERENCIA

En 1930 Freud publica uno de sus más importantes escritos, es el Malestar en la Cultura, en dicho texto se señala con claridad la imposibilidad que tiene el ser humano en su búsqueda de la felicidad. Freud plantea que la fragilidad de su propio cuerpo, la fuerza incontrolable de la naturaleza y la imposibilidad de relaciones equitativas entre las personas, conspiran en el hombre para alcanzar ese anhelo: *“La vida, como nos es impuesta, resulta gravosa: nos trae hartos dolores, desengaños, tareas insolubles. Para soportarla, no podemos prescindir de calmantes.”*<sup>22</sup> Esa situación, general para todo individuo de la especie, es oculta tras los ideales de riqueza, goce y aparente completud que la vida moderna ofrece, con ella se estableció una posibilidad abierta de felicidad y goce alcanzable con la obtención de bienes materiales.

Cotidianamente aparece publicidad invitando a adquirir una buena salud, un cuerpo escultural, un automóvil moderno, como fuentes de la felicidad anhelada. Sin embargo, al adquirir un bien se desplaza la barrera del deseo, lo que a la postre lleva a que el sujeto anhele una nueva marca, o un vehículo más moderno, una nueva esposa, en fin, algo diferente a lo ya obtenido. Esa sensación se traduce en una pregunta ¿Cómo desear lo que ya se posee?

En últimas esa imposibilidad de satisfacción traduce el malestar que en todo individuo existe respecto de la cultura de la cual hace parte.

En el caso de las profesiones Freud discrimina entre algunas que pueden llegar a lograr sus objetivos y otras que no. Las primeras se pueden nombrar como posibles; es el caso de las ingenierías, la ciencia médica, la arquitectura, entre otras, que con los avances científicos y tecnológicos pueden dar solución a un sinnúmero de problemas propios de su campo de acción (curar enfermedades, diseñar cualquier tipo de edificación y construir obras aparentemente imposibles).

Por otro lado, delimita las llamadas profesiones imposibles, las nombra así porque su espacio de trabajo implica las relaciones humanas y el intento por conciliar las posturas singulares de los sujetos, situación que como vimos implica una imposibilidad de principio. Estas profesiones son solo tres: gobernar, psicoanalizar y educar, Freud afirma: *“Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones “imposibles”, en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar”*<sup>23</sup>

Con lo anterior, se delimita de entrada una dificultad en alcanzar su objetivo de parte de la educación, lo que incide también en el desempeño del personal docente. Es interesante recordar que en Freud la educación cumple funciones específicas en el proceso de sujetación de los individuos al mundo cultural: *“Para Freud la educación, y en especial los maestros desempeñan un rol importante en el proceso de organización yoico, es decir en el fortalecimiento de funciones protectoras respecto del entorno y en la dominación de las tendencias pulsionales a partir de las acciones referentes a la introducción de ideales y a la búsqueda de la consolidación de la ley cultural. Es decir, la educación permite afianzar la función paterna”*<sup>24</sup>.

A pesar de esa labor socializante delimitada anteriormente, para Freud el proceso educativo coarta la libertad individual y es generador de neurosis: *“El yo se acostumbra entonces, bajo el*

---

<sup>22</sup> Freud, Sigmund: “El malestar en la cultura” en: *Obras completas*, Tomo XXI, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1930, p. 75.

<sup>23</sup> Freud, Sigmund “Análisis terminable e interminable”, en: Sigmund Freud, *Obras Completas*, Tomo XXIII, Editorial Amorrortu, Buenos Aires 1937, p. 249.

<sup>24</sup> Abril, Carlos: “La pérdida de la voz en los maestros: una mirada desde el psicoanálisis” En “Desde el Jardín de Freud Revista de Psicoanálisis” Revista de la Escuela de Estudios en Psicoanálisis y Cultura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, 2008. Pág. 253

*influjo de la educación, a trasladar el escenario de la lucha de afuera hacia adentro, a dominar el peligro interior antes que haya devenido un peligro exterior”*<sup>25</sup> Esto implica que en su existencia el sujeto va a verse confrontado de manera cotidiana con dos fuentes de exigencias, las externas relacionadas con lo social y los fenómenos de la naturaleza, y las exigencias internas que buscan satisfacción de lo pulsional.

Ante ese panorama el yo, instancia intermedio entre lo externo y lo interno, reacciona generando lo sintomático como solución de compromiso frente a esa duplicidad de exigencias. Si se analiza el rol del maestro se puede identificar que, por un lado, debe responder a las exigencias de lo social en el sentido de contribuir y apoyar el proceso de socialización de sus estudiantes, por otro lado, cotidianamente debe enfrentarse a las manifestaciones pulsionales y emocionales de sus estudiantes y a las propias (por ejemplo contener una reacción de agresividad ante una agresión de un estudiante), lo que implica procesos en los que su psiquismo se enfrenta a grandes tensiones. Esta situación plantea para el docente una confrontación permanente entre el deber ser, el ser y su rol como aquel que orienta la integración social de los niños y jóvenes.

Emocionalmente se pueden dar situaciones en las que se pierde el control sobre el proceso y el docente puede enfermar. Este fenómeno ha sido visto desde dos perspectivas, por un lado, una postura médico-psiquiátrica en la que se identifica lo sintomático, se plantea una acción curativa y se hace seguimiento al tratamiento. Por otro, se plantea otra mirada, que busca la identificación de las relaciones entre los factores que determinan la aparición de lo sintomático y el síntoma mismo, buscando identificar causalmente el origen del síntoma para poder intervenir en él.

## **5.1 Cuerpo y Síntoma**

Desde el punto de vista de la medicina el objeto que intenta circunscribir, o sobre el cual trabaja es el organismo. Esta aproximación implica la mirada sobre el órgano, palabra que etimológicamente hablando viene del griego, Organon, que tiene el significado de instrumento, herramienta, útil, es decir que el acento sobre el organismo, fue muy pronto asignado a la funcionalidad.

Sobre el organismo se ha obtenido un conocimiento objetivo que va, desde la temperatura promedio en un organismo saludable, incluso hasta los niveles mínimos de intercambios de fluidos y de neurotransmisores, aspecto que implica una tecnología muy avanzada.

Las investigaciones sobre el genoma humano prometen avances inimaginados que al parecer, superarán cualquier tipo de vaticinio sobre la posibilidad de intervenir el proceso de envejecimiento y muerte individual.

En esencia, la postura de la medicina tiene una característica fundamental, el asumir al paciente como objeto de su mirada, excluyendo de alguna manera el componente psíquico, o lo que es nombrado por algunos como lo humano. Así el organismo puede ser definido como el lugar, o espacio físico en el cual se desarrolla la enfermedad, campo de batalla entre ella y el médico en busca de la salud.

No obstante, e incluso desde los orígenes de la medicina, los médicos se han enfrentado a una serie de dolencias de origen inexplicable y refractarias a tratamientos convencionales, son las llamadas enfermedades del alma en una época, mentales en otra y de carácter psicossomático en la actualidad. Se da un papel de especial importancia, pero desafortunadamente de poca incidencia respecto a tratamientos y acciones preventivas, a la cuestión emocional en su origen. En

---

<sup>25</sup> Freud S: Op. Cit.1937, p. 237-238

este caso es como si la medicina rompiera un límite y el horizonte se corriera, se da un fenómeno en el que la enfermedad pareciera estar siempre un paso adelante y burlara el conocimiento médico.

En la medicina moderna Freud se atrevió a plantear un origen inconsciente de algunas de esas dolencias, específicamente su abordaje de la histeria revolucionó en su momento el acercamiento a esta manifestación, logrando curas asombrosas que relacionaron su descubrimiento con aspectos metafísicos. No obstante, Freud luchó toda su vida por alcanzar un estatuto de científicidad para su descubrimiento: el psicoanálisis, llegando a plantear una metapsicología explicativa de los fenómenos inconscientes.

En la actualidad se retoman algunas de las ideas freudianas, como el beneficio secundario de la enfermedad, que plantea que el hecho de enfermar resuelve o satisface algún tipo de necesidad del enfermo e incluso de su familia. En el prólogo de su libro: "la enfermedad como camino" Dethlefsen y Dahlkenos dicen: *"Nos proponemos demostrar que el enfermo no es víctima inocente de errores de la Naturaleza, sino su propio verdugo. Y con esto no nos referimos a la contaminación del medio ambiente, a los males de la civilización, a la vida insalubre ni a «villanos» similares, sino que pretendemos situar en primer plano el aspecto metafísico de la enfermedad. A esta luz, los síntomas se revelan como manifestaciones físicas de conflictos psíquicos y su mensaje puede descubrir el problema de cada paciente"*<sup>26</sup>.

En el presente texto, se quiere plantear que el malestar docente no es un asunto específico del organismo del docente, sino que el surgimiento de este fenómeno implica la interacción de por lo menos tres instancias: lo físico o, biológico, lo emocional (en lo que podría incluirse lo afectivo) y lo social. Esa mirada implica ver el cuerpo como una construcción permanente, en la que tienen incidencia fenómenos lejanos en la historia pero estructurantes para el sujeto, por ejemplo las primeras relaciones con el otro materno, con la ley del padre y con el otro social. Igualmente son relevantes los encuentros y desencuentros, actuales en el tiempo, en el ser del sujeto, es decir en su ser docente.

De esa manera se asume la noción de cuerpo como, espacio vital, sexuado, histórico, y como algo impuesto: *"El cuerpo se nos impone cotidianamente, ya que en él y por él sentimos, deseamos, obramos, gozamos y nos expresamos. Desde lo cotidiano se lo entiende como "sustancia" (parte material de un ser), como "volumen", "colección" (cuerpo jurídico), como "organismo" (cuerpo médico), como "representación mental" o "esquema corporal" (desde la psicología). Pero se nos impone tan cotidianamente que no nos ponemos a reflexionar sobre él."*<sup>27</sup> Con lo anterior se quiere recalcar que muchas veces nos movemos, interactuamos con el otro, sin siquiera tomar en cuenta nuestro cuerpo, hasta que muchas veces él nos habla, con un dolor por ejemplo.

En ese orden de ideas aparece el síntoma, que desde un punto de vista tradicional es definido como la referencia que da una persona de un cambio que percibe en el funcionamiento orgánico o mental, y que altera su normalidad. La lectura que del síntoma realiza el médico, lleva a identificar signos clínicos de una enfermedad, lo que determina el posible tratamiento de la misma.

No obstante, y siguiendo el hilo conductor que ve el cuerpo como una amalgama de diversos ordenes (físicos, psicológicos, sociales etc.), el síntoma aparece como una codificación en la que se

---

<sup>26</sup> Dethlefsen T. y Dahlke R.: "La enfermedad como camino" 1983, puede accederse a una archivo en la siguiente página de internet: [http://www.laconciencia.org/La\\_enfermedad\\_como\\_camino.pdf](http://www.laconciencia.org/La_enfermedad_como_camino.pdf)

<sup>27</sup> Unzueta Nostas C. y Lora, M.: "El estatuto del cuerpo en psicoanálisis" Universidad Católica Bolivariana 2002, Vol. 1 año 1.

inscribe el sufrimiento de un sujeto. Eso implica la posibilidad de una lectura y una resolución del mismo. Desde el psicoanálisis el síntoma es una solución de compromiso ante las exigencias que desde diversas instancias le hacen al yo del sujeto.

Básicamente el yo se encuentra entre las exigencias internas pulsionales y las externas sociales, construye un síntoma en el que se codifica esa solución, no obstante el sujeto no es consciente de los factores determinantes para el surgimiento del síntoma, ni que en este se satisfacen ambas partes. Es de señalar que ese mensaje es dirigido al Otro, en un intento de recibir una respuesta a aquello inexplicable: *“Sea como fuere, en el plano inconsciente este sufrimiento está dirigido al Otro y se concreta en determinado momento en una queja expresada en general al médico”*<sup>28</sup>

Lo relevante es que con el síntoma, el sujeto está logrando algún tipo de beneficio, por ejemplo no ir a trabajar porque el espacio laboral es conflictivo para él. Es claro que no hay conciencia de esa situación, pero un proceso de interrogación personal logrará que la persona identifique aquello que motiva su opción por la enfermedad. Sin embargo llegar a esa conciencia implica un sacrificio enorme, a nivel de la representación de sí, porque para nadie es fácil reconocer su impotencia para asumir alguna labor: *“Hay un abismo entre la queja y la interrogación del sujeto sobre sí mismo a raíz de su sufrimiento. Es este un trayecto largo y doloroso, pues consiste primeramente en reconocer su división y luego en intentar reapropiarse de aquella parte de sí que él quisiera, en el fondo, seguir ignorando”*<sup>29</sup>

El síntoma se inserta en la cultura y en el periodo histórico en el cual surge. Prueba de ello es que en la edad media, la histérica cuestionaba su inserción como mujer, en una cultura excluyente, a través de crisis que desde las instancias religiosas se relacionaban con la brujería. En el siglo XIX, época de gran represión sexual, el interrogante era dirigido a la medicina con las manifestaciones sintomáticas que rayaban en la espectacularidad, con crisis extremadamente fuertes. En la actualidad la histeria se relaciona con la imagen corporal y con afecciones como la bulimia y la anorexia, en las que se cuestiona el propio cuerpo respecto de un ideal construido en gran medida, y paradójicamente, por la propia medicina.

Como elemento último respecto a la noción de síntoma, se puede afirmar que este es de carácter singular, es decir cada persona construye su propio síntoma, lo que implica que al momento de asumir un proceso curativo debe darse una implicación de parte del sujeto, ya que solo en él podrán encontrarse las fuerzas que lo determinaron y las posibles salidas al mismo.

## 5.2 Sobre el estrés

La noción de estrés surgió en la década del 30, y se debe al investigador austriaco de ascendencia húngara Hans Selye. Al realizar algunos experimentos sobre reacciones hormonales en ratas de laboratorio, Selye observó la aparición de una sintomatología común en todos los sujetos de su experimentación, a pesar de inyectar en ellos sustancias diferentes: *“Las ratas desarrollaron una triada de síntomas a partir de las inyecciones del extracto, los cuales incluían el crecimiento de la corteza adrenal, la atrofia del timo, del bazo, de los nódulos linfáticos, y úlceras sangrantes profundas en el revestimiento interno del estómago y el duodeno, todo lo cual podía incrementarse o decrecer en severidad ajustando la cantidad del extracto.”*<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Cordié, A.: “Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis”. Buenos aires 1998 pág. 164

<sup>29</sup> *Ibíd.*, pág. 165

<sup>30</sup> Gabriel, G: “Hans Selye: El descubrimiento del Estrés” en: [http://hypatia.morelos.gob.mx/no4/el\\_estres.htm](http://hypatia.morelos.gob.mx/no4/el_estres.htm)

Al no depender la aparición de los síntomas de la aplicación de una sustancia dada, se negaba la hipótesis inicial de Selye de la existencia de una nueva hormona, y dejaba en el limbo su posibilidad de realizar un aporte sustancial en el campo de la endocrinología.

Ante esa situación Selye tomó la decisión de revisar a profundidad sus investigaciones, lo que le llevó a relacionar lo observado con su vivencia como médico practicante, en la que había tenido la experiencia de ver pacientes que se presentaban con síntomas inespecíficos y poco relacionados con una enfermedad puntual: *“Selye recordó que de los pacientes examinados durante su introducción a la medicina clínica, todos ellos “se sentían y se veían enfermos, tenían la lengua saburrosa, se quejaban de más o menos dolores difusos en las articulaciones y de perturbaciones intestinales con pérdida de apetito.”* También, en general, *“presentaban fiebre, inflamación del hígado, del bazo o de las anginas, erupciones en la piel”, y otros síntomas generales. No podía ser sino más tarde, cuando los indicadores aparecieran, como, digamos, padecimiento del hígado, para poder recomendar un tratamiento.*” Con esos resultados, Selye planteó la hipótesis de la existencia de una reacción corporal ante la aparición de agentes externos que, desde su punto de vista eran nocivos al equilibrio que el organismo había establecido con su medio: *“La cualidad de sólo estar enfermo que había observado en los pacientes de Praga, los síntomas compartidos por sus experimentos con ratas, el uso universal de ciertos tratamientos, así como la exitosa práctica de remedios para el estrés como la terapia de choque, cuando se tomaban juntas, sugerían que el padecimiento específico, si no era causado por una sola influencia, estaba ciertamente delimitado por fuerzas similares; existía una conexión en la reacción del cuerpo al padecimiento que daba la apariencia de algún mecanismo interno combatiendo a los agentes estresantes”<sup>31</sup>.*

En el síndrome de adaptación general se identifican tres fases, en primer lugar la reacción de alarma, que es un periodo de incertidumbre y de confusión, en ella se da una descarga de hormonas que buscan contrarrestar el efecto de la tensión; ante la continuidad de las presiones ambientales se da la segunda etapa, que es llamada “etapa de resistencia”, en ella el sujeto genera reacciones biológicas para contrarrestar el efecto del estímulo. Finalmente, al no cumplir con su objetivo, ese intento de adaptación desemboca en la tercera etapa que es la de agotamiento: *“el organismo ya no puede mantener respuestas adaptativas y puede dar lugar a alteraciones fisiológicas que pueden derivar en importantes daños patológicos”<sup>32</sup>*

No obstante lo anterior, el estrés no solo ha sido calificado como una situación negativa, incluso se habla de formas positivas de estrés y se discriminan dos tipos, por un lado el eustrés, que optimizaría el desempeño aportando una actitud basada en una vivencia emocional motivadora. Por otro lado, el distrés que generaría dificultades y sentimientos de malestar. En general se puede afirmar que, las conceptualizaciones de Selye parten de lo fisiológico en el sentido que son aplicables a cualquier tipo de organismo biológico, pero sus efectos permean, en el caso de lo humano, lo intelectual, lo físico y lo mental.

El estrés es pues una respuesta fisiológica, que en el ser humano puede surgir en diferentes ámbitos de su vida cotidiana, por ejemplo puede aparecer ante dificultades económicas, relacionales, ante pérdidas inesperadas.

El ámbito laboral ha sido uno de los espacios en los que se concentra la aparición de situaciones estresantes, Casalnova y Di Martino identifican diferentes profesiones con niveles propios de estrés acordes a las exigencias de cada una de ellas, dan una valoración de 0 a 10, siendo 10 el máximo nivel de estrés:

---

<sup>31</sup> *Ibíd.*, pág. 2.

<sup>32</sup> Rubano, María del Carmen. “El malestar docente en la escuela media”, Editorial: Miño y Dávila, Buenos Aires 2002, pág. 62

Nivel de estrés en determinadas profesiones (Casalnewa y Di Martino, 1994)<sup>33</sup>

Profesión	Nivel
Mineros	8.3
Policías	7.7
Trabajadores de la construcción	7.5
Pilotos de líneas aéreas	7.5
Periodistas	7.5
Dentistas	7.3
Médicos	6.8
Enfermeros	6.5
Conductores de ambulancia	6.3
Músicos	6.3
Profesores	6.2
Directores de personal	6.0

Tabla 4. Nivel de Estrés según profesión

Como se observa, la profesión docente aparece como una de aquellas en las que se da un nivel de estrés importante, lo que incide en aspectos emocionales y físicos de parte del personal docente. Por otra parte, Rubanoretoma a Kiriadou y Sutcliffe, quienes definen el estrés del profesor de la siguiente manera: *“una respuesta del profesor con efectos negativos (tales como cólera, ansiedad, depresión) acompañada de cambios fisiológicos potencialmente patógenos (descargas hormonales, incremento de la tasa cardíaca...) como resultado de las demandas que se hacen al profesor como tal (Esteve). Esta definición, junto con el enfoque de Levine, permiten abordar el tema del stress del docente teniendo en cuenta las características individuales del profesor y las circunstancias sociales, ambientales y culturales concretas en las que se ejerce la profesión”*.<sup>34</sup>

Con lo anterior se articulan dos fenómenos, por un lado el estrés, netamente fisiológico, y por otro lado, la función docente, *“pieza fundamental en la vertebración del cuerpo social”*<sup>35</sup>. Respecto de esta última profundizaremos más adelante, no sin antes plantear que la misma ha sufrido modificaciones estructurales motivadas por cambios sociales, económicos, culturales, organizacionales, e incluso tecnológicos que inciden necesariamente en la carga de trabajo para los docentes y, en la modificación de sus funciones cotidianas. Es de anotar que ese cambio en las exigencias al personal docente en ejercicio, no es asimilado en los procesos formativos iniciales de los futuros maestros y maestras.

Al confrontarse con un ámbito laboral estresante surgen diversas sintomatologías que, a su vez, se asocian a posibles causas, la psicóloga argentina Isabel Arimany identifica los siguientes síntomas de estrés laboral: *“a: falta de ilusión y expectativas; apatía, pérdida de interés y desmotivación; ansiedad y depresión, como uno de los efectos más graves; agotamiento físico y mental; dificultades de concentración; sensación de frustración; “sufrimiento” al entrar en clase, miedo a*

<sup>33</sup> Cano Vindel, Antonio: “Factores Psicosociales que Inciden en el Estrés Laboral”. Presidente de la SEAS en: [http://www.ucm.es/info/seas/estres\\_lab/fact\\_psicosoc.htm](http://www.ucm.es/info/seas/estres_lab/fact_psicosoc.htm)

<sup>34</sup> Rubano, María del Carmen. “El malestar docente en la escuela media”, Editorial: Miño y Dávila, Buenos Aires 2002, pág. 63

<sup>35</sup> Esteve, José M.: “Los profesores ante el cambio social”, Editorial Anthropos, Barcelona 1995, pág. 15

*enfrentarse a los alumnos (la relación con el alumnado se percibe como una confrontación); sentimiento de soledad y tendencia a autoculparse de todo lo que sucede en clase y en la relación con los alumnos”*

A su vez plantea como causas: *“La formación universitaria/superior del profesorado está poco adaptada a las necesidades y problemáticas sociales actuales. La sociedad cambia mucho más rápido que la formación/reciclaje que recibe el profesorado. Como consecuencia hay poca correspondencia entre el modelo educativo y los cambios sociales; el profesorado no tiene estrategias ni habilidades para hacer frente a los problemas y dificultades en clase; inseguridad en uno mismo, pensar que no se puede dominar la situación; fuerte disminución del prestigio de la profesión, de la autoridad del profesor en el aula, a la par que aumenta la presión social que recibe; la familia delega gran parte de la responsabilidad de la educación de los hijos en los profesores y en la escuela; falta de medios y de inversión económica por parte de las administraciones; falta de motivación del alumnado; excesivo número de alumnos por clase y grupos muy heterogéneos; cambios en el sistema educativo que obligan a todos los alumnos a estar en clase hasta los 16 años; las condiciones sociofamiliares no fomentan el esfuerzo personal, no hay normas ni límites claros para los adolescentes; son profesionales observados y juzgados la mayor parte del tiempo y no pueden “escondersse” tras un mostrador o mesa de despacho.”<sup>36</sup>*

### **5.3 El síndrome de Burnout**

Finalizando la década del setenta Chernis (1980) y Maslach (1976) identifican el síndrome de Burnout como una reacción al “estrés laboral crónico”, que se relaciona directamente con las demandas que desde lo laboral se le hacen al empleado. Diazgranados nos dice: *“Para Maslach (1980), el síndrome del burnout incluye manifestaciones mentales, físicas y conductuales. Dentro de las primeras se encuentran “sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal”; entre las segundas se encuentran “cefaleas, insomnio, alteraciones gastrointestinales y taquicardia, entre otras”, y dentro de las terceras están “el bajo rendimiento personal, el distanciamiento afectivo de los compañeros y clientes, y conflictos interpersonales frecuentes en el trabajo y con la familia”<sup>37</sup>*

Es de señalar que estos investigadores asociaron esta entidad patológica a actividades propias del servicio al otro, específicamente hubo un primer reconocimiento de la misma en instituciones de salud mental y de apoyo a farmacodependientes. Como antecedente relevante, se encuentra la descripción del fenómeno realizada por el psiquiatra Freudenberger (1976), quien observó los síntomas característicos en voluntarios que atendían pacientes fármacodependientes.

En continuidad con lo señalado NapioneBergé, muestra un elemento relevante, el carácter procesual del síndrome: *“un proceso que implica una interacción de variables afectivas o emocionales (agotamiento emocional y despersonalización), variables de carácter cognitivo-aptitudinal (falta de realización personal en el trabajo), y variables actitudinales (despersonalización y falta de realización personal en el trabajo)”<sup>38</sup>*

El desarrollo de este síndrome es multidimensional, por lo que implica: fatiga emocional que lleva a que el trabajador sienta que no puede dar más de sí. En segundo lugar, sentimientos de

---

<sup>36</sup> Rubano, María del Carmen. “El malestar docente en la escuela media”, Editorial: Miño y Dávila, Buenos Aires 2002, pág. 63

<sup>37</sup> Diazgranados, Silvia “Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito”. Revista de Estudios Sociales no. 23, abril de 2006. Revista de Estudios Sociales no. 23, abril de 2006, pág. 46

<sup>38</sup> NapioneBergé, María Elena. ¿Cuándo se “quemamos” el profesorado de secundaria? España: Ediciones Díaz de Santos, 2010. p 56. <http://site.ebrary.com/lib/lablaavirtualsp/Doc?id=10390163&ppg=89>

despersonalización, lo que afecta directamente su capacidad empática, es decir, la de ubicarse en el lugar del otro, por lo que ante la persona a su cuidado, reaccione de manera despreciativa y negativa, en el caso de los docentes asumiría este tipo de actitudes ante sus estudiantes. En tercer lugar, se generan actitudes de negligencia y de mínimo involucramiento con las funciones a su cargo.

La explicación del síndrome de Burnout es asumida desde tres modelos teóricos diferenciados: desde lo psicológico, desde lo sociológico y desde lo organizativo.

Desde la mirada psicológica hay a su vez dos posturas diferenciadas; en la primera de ellas: *“Las cogniciones de los individuos influyen en lo que éstos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones, y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás”* (Bandura en Gil y Peiró, 1997:30). En segundo lugar, se enfoca en el grado de seguridad de la persona en su trabajo: *“...la confianza en su capacidad, determinará el querer conseguir los objetivos, así como sus reacciones de estrés o depresión”*.<sup>39</sup>

En este modelo psicológico se encuentran las propuestas de:

- Harrison 1983: propuesta de competencia social, en ella es de gran importancia la noción de eficacia percibida. Harrison parte del supuesto que todo “servidor”, asume su labor con una motivación dada, pero que en el hacer cotidiano se encuentra con factores de ayuda y de barrera. Según se encuentre con unos u otros percibirá la eficacia de su labor, afectando la valoración de su trabajo. Si no percibe un alto logro se iniciará el proceso de “quemarse” al no alcanzar lo esperado.
- Cherniss 1993: plantea los conceptos de sentimientos de éxito y de fracaso, los relaciona con el concepto de Bandura de autoeficacia percibida (1989), básicamente plantea que a mayor sentimiento de éxito aumentan la autoestima, la implicación laboral, la motivación y el compromiso con los objetivos, por el contrario a mayor sentimiento de fracaso todos estos factores decrecen afectando la satisfacción laboral y el sentimiento de sí en el sujeto.
- Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper, es el más contextual de los modelos psicológicos, ya que plantea que el sujeto realiza un análisis de la relación entre recursos y demandas de su rol, identificando la imposibilidad de cumplir con lo solicitado. Esta situación intensifica la autoconciencia en el sujeto, lo que lo lleva a asumir una actitud negativa ante esa realidad, se puede decir que el afecto se torna negativo e incide en los sentimientos de realización laboral, en este caso en el docente. Se puede decir que se encadena una reacción como esta:  
Autoconciencia → Pesimismo → Retiro del esfuerzo → Desilusión → Frustración

Desde la teoría social se plantea una etiología con dos posibles orígenes; por un lado, los que se centran en el intercambio social entre cuidador y protegido (en nuestro caso maestro- estudiante), y por otro, los referidos a la afiliación y comparación social con los colegas y compañeros de trabajo. Se encuentran dos modelos:

- Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993): en esta propuesta se relaciona unos estresores (relación con los pacientes, y colegas), sus efectos que se dan a nivel individual (agotamiento emocional) y organizacional (despersonalización y baja realización laboral). En este modelo es relevante la personalidad del sujeto a nivel de

---

<sup>39</sup> García Álvarez, María “Condicionantes socio-profesionales de la salud docente” Tesis maestría 2005 pág. 97-98 para mayor profundidad el lector puede remitirse a este texto.

autoestima, formas de reacción y de intercambio, lo que le permite al cuidador hacer frente a la incertidumbre en la relación con su paciente, la inequidad entre lo que da y lo que recibe y la falta de control sobre los resultados de su labor.

- Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredey (1993): parte de la idea que los sujetos se estresan cuando aquellos que los motiva corre riesgo. Entre esos elementos hay recursos materiales y emocionales.

La mirada organizacional también tiene una explicación para el síndrome de Burnout, en ella son relevantes conceptos como: clima y estructura organizacional, estresores, disfunción en el rol docente y apoyo social:

- Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983): analiza el fenómeno desde las tres dimensiones tradicionales: despersonalización, baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional. Plantea una sobrecarga laboral en la fuente del síndrome que tiene como efecto la desmotivación y la pérdida de autonomía, así como despersonalización respecto de los estudiantes.
- Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993): su concepto principal es el de salud organizacional y se basa en unas adecuadas estrategias de afrontamiento, que en caso de no funcionar propician situaciones estresantes generando sentimientos de agotamiento e insatisfacción. Propone un trabajo a nivel de políticas institucionales, procedimientos y ajustes psicosociales.
- Modelo de Winnubst (1993): tiene como aporte el señalamiento de la cultura organizacional como factor relevante. plantea dos tipos de burocracia por un lado la mecánica que propicia relaciones de tipo vertical, y por otro lado, la burocracia personalizada que propicia mayor trabajo en grupo. Cada una generaría una forma del síndrome si impide la realización laboral del trabajador.

#### 5.4 El malestar docente

Por otro lado, en 1984, Esteve señala que más allá de la enfermedad particular e individual, los tiempos modernos han generado en la dinámica escolar ciertas condiciones que afectan a la gran mayoría de docentes. Nombra esto como el “malestar docente”: *“en el momento actual los profesores se encuentran con una nueva fuente de malestar al intentar definir ¿qué deben hacer?, ¿qué valores van a defender?; porque en la actualidad se ha perdido el anterior consenso, al que ha sucedido un proceso de socialización conflictivo y fuertemente divergente”*<sup>40</sup> Más adelante señala: *“ya no existe el refugio del consenso social. Cualquier actitud del profesor puede ser contestada y habrá grupos y fuerzas sociales dispuestos a apoyar la contestación al profesor”*<sup>41</sup>

Monge profundiza la conceptualización afirmando: *“Malestar docente es, por lo tanto, el término que ha podido nombrar el complejo proceso en el cual los maestros van expresando sus marcas subjetivas y corporales producidas en un proceso laboral soportado acosta de un importante desgaste y sufrimiento”*.<sup>42</sup> Un aspecto relevante del llamado malestar docente es su inicial indeterminación, es decir, la dificultad en definirlo, en ubicarlo con claridad: *“se sabe que algo no anda bien, pero somos incapaces de definirlo”*.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Esteve, José María: “El Malestar del Docente”, Paidós, Buenos Aires 1994, p. 30.

<sup>41</sup> *Ibíd.* pág. 31

<sup>42</sup> Díazgranados Revista de Estudios Sociales no. 23, abril de 2006 Revista de Estudios Sociales no. 23, abril de 2006, pág. 46

<sup>43</sup> Esteve: 1994, pág. 12

En la propuesta de Esteve se ubican dos tipos de factores en el surgimiento del malestar docente, por un lado los llamados de primer orden, que corresponderían a todo lo específico a la función docente como tal: *“los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas, son más concretos y referidos a la acción docente”*<sup>44</sup>, entre estos factores se ubican: Recursos materiales y condiciones de trabajo, agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor.

En segundo lugar están los factores de segundo orden: *“los referidos a tensiones ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia. Su acción es indirecta promueve disminución de motivación en el trabajo, de su implicación y de su esfuerzo... Cuando se acumulan influyen sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la auto depreciación del yo.”*<sup>45</sup> entre ellos se encuentran: Modificación en el rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización, contestaciones y contradicciones en la función docente, violencia en las instituciones escolares, transformaciones en el apoyo social a la función docente, cambio en objetivos del sistema escolar y en el acceso al conocimiento, imagen social del profesor.

La hipótesis de Esteve, sobre la incidencia de la ruptura del consenso social en el origen del malestar docente, encuentra respaldo en el hecho que este no se presenta con la misma frecuencia en sociedades tradicionales en las que se mantiene un fuerte respaldo social a la labor docente: *“las consecuencias del estrés sobre los profesores son menores en aquellas sociedades en que aún se mantiene un alto grado de consenso social, como es el caso de Japón y de los Kibbutz israelíes (Cooper y Crump, 1978; Eden, 1977)”*<sup>46</sup>.

En ese sentido una acción política desde las instancias gubernamentales, debe apuntar a la revalorización de la labor docente y a un retorno de ideales tales como los derechos humanos o los del niño, que ofrecerían una égida respecto de la cual se unifique un poco la multidiversidad de intereses, de los incontables grupos sociales que hoy han emergido en el mundo.

Con una aproximación más individualizada, fundada en un enfoque psicoanalítico, Cordié delimita, a partir de un fenómeno que denomina fobia escolar, algunos determinantes del malestar docente entre maestros de Francia. Todo empieza con una sensación de angustia al dirigirse a la escuela, rápidamente surge una enfermedad somática o psíquica, que se convierte en una justificación real para ausentarse, luego se darán algunas licencias y finalmente se llegará a una “licencia por enfermedad prolongada”.

Cordié cita un informe de un servicio médico: *“La fobia escolar de los docentes resulta muy fácil de descubrir como síntoma: el docente ha dejado de ir a clase, casi siempre por una licencia por enfermedad otorgada en buena y debida forma, y declara angustiarse ante la perspectiva de volver e incluso haber tomado la firme decisión de no hacerlo”*.<sup>47</sup>

Es necesario recordar que una fobia es un miedo, generalmente injustificado, a un objeto, animal o situación que lleva a la persona a generar acciones de evitación y que afectan el normal desarrollo de su vida cotidiana. Generalmente el sujeto fóbico no explicita con claridad las razones de su evitamiento, Cordié señala los maestros si logran exponer con claridad las razones de su miedo, que en el caso de su estudio, se relacionan con la responsabilidad a asumir y al lugar que ocupan respecto de las autoridades en educación: trabajadores que van a ser evaluados: *“Aquí lo que*

---

<sup>44</sup> *Ibíd.*, pág. 24

<sup>45</sup> *Ibíd.*, pág. 28

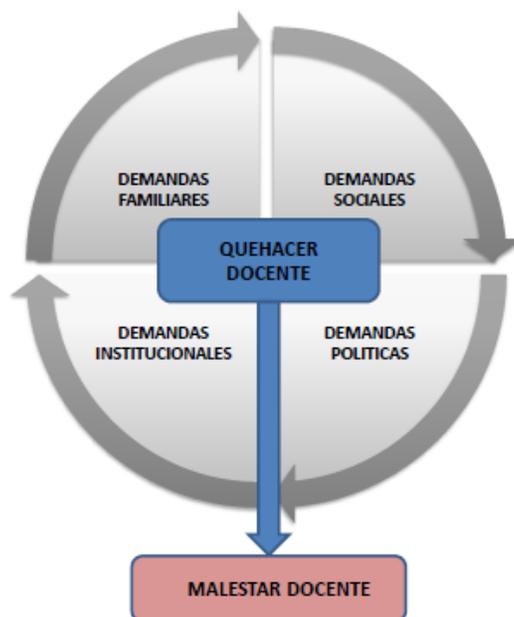
<sup>46</sup> Esteve, José M.: “Los profesores ante el cambio social”, Editorial Anthropos, Barcelona 1995, pág. 236

<sup>47</sup> Cordié, A.: “Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis”. Buenos aires 1998 pág. 17

*domina es la impresión de tener demasiadas responsabilidades que asumir y ser incapaz de hacerlo. De este sentimiento de incapacidad deriva una culpabilidad muy grande. ¿Cómo hacerse respetar? ¿Cómo tener autoridad?, dice Suzanne. Julieth hace notar que “los niños no respetan a los adultos débiles” Yvonne, maestra de jardín de infantes, agrega con los niños no se puede disimular. Cuando ven triste a la maestra son malos...Berthe evoca la primera angustia que se apodero de ella cuando el director del establecimiento le anunció la llegada del inspector académico (Quien la debía evaluar): tan grande fue esa angustia que, a raíz de una interrupción por enfermedad, consiguió que las autoridades administrativas la eximieran de la prueba durante cierto tiempo”.*<sup>48</sup>

A partir de grupos de encuentro en los que se establecía como norma la asociación libre, cada sujeto participante exponía sus puntos de vista, su vivencia, su sentir y sus emociones sobre las dificultades para asumir su rol y cumplir las funciones correspondientes. No había situaciones verdaderas o correctas, ni juicios de parte de ningún participante. Lo interesante es que en casi todos los participantes el punto de surgimiento de la actitud fóbica se relacionó con un cuestionamiento de su quehacer como docente: “...era la duda que en determinado momento se había insinuado en ellas: duda sobre sus cualidades, sobre su saber, sobre la imagen que daban supuestamente de sí mismas”,<sup>49</sup> es de señalar que duda sobre la competencia como docentes, no requería ser explicitada por una figura de autoridad relevante para el sujeto, también podía surgir de los padres de familia, de un compañero, o incluso, por las acciones de un niño incontrolable que cuestionaban el control sobre la clase.

El análisis de esta autora llega a plantear que la función docente se encuentra entrecruzada por múltiples demandas: la del Otro social, la de la familia, la de las directivas, la de los propios estudiantes, de la interacción de las mismas y la confrontación con los logros de su acción surge su imagen como profesional exitoso o no, lo que a su vez incidirá en la emergencia de malestar docente.



**Gráfica 1. Factores determinantes del malestar docente**

<sup>48</sup> *Ibíd.*, pág. 26

<sup>49</sup> *Ibíd.*, pág. 34

De esa manera, Cordié concluye: *“En cuanto al docente, éste se ve confrontado con demandas múltiples y a menudo contradictorias. A estas demandas procedentes del exterior – superiores jerárquicos, padres de alumnos, los alumnos mismos-se añaden sus propias exigencias internas, cuya fuerza en nuestros docentes con dificultades hemos podido apreciar: estar a la altura de la tarea, no perder prestigio, otros tantos imperativos superyoicos que son fuente de culpabilidad”*<sup>50</sup>

En ese orden de ideas, García Álvarez retrata con claridad la contradicción en una demanda generalizada a los docentes en esta época, la de ser amigo de sus estudiantes: *“Por una parte se les exige, como indican varios autores, que cumplan el papel de “amigo, colega y ayudador, papel quizás incompatible con el de evaluador, selector y disciplinador” (Travers y Cooper, 1.998:23). Resulta difícil para muchos docentes lograr un equilibrio en este terreno. Esteve (1987:31) al respecto afirma: “Se exige al profesor que sea un compañero y amigo de los alumnos o, al menos, que se ofrezca a ellos como un apoyo, como una ayuda para su desarrollo personal; pero, al mismo tiempo, se le exige que haga una selección al final del curso, en la que, abandonando el papel de ayuda, debe adoptar un papel de juez”*<sup>51</sup>.

Un factor que podría calificarse de protector, se convierte también en elemento que propicia el malestar en los docentes. Es la relación con los colegas de trabajo, quienes en ocasiones, lejos de convertirse en un aliado, se ubican como competidores para alcanzar reconocimiento, o algún tipo de beneficio de parte de directivas o de los mismos padres de familia, lo que los lleva a asumir una actitud evaluadora frente al quehacer de los compañeros.

Desde el punto de vista estrictamente psicoanalítico, la reflexión de Cordié se fundamenta en la incidencia de la estructura psíquica de la persona en su afrontamiento de las llamadas situaciones estresantes, y en la elección de la enfermedad como mecanismo de resolución a las mismas. En ese sentido critica la idea del estrés como fuentes última del malestar docente, ya que implica una posición pasiva de parte del sujeto, asumiendo que la respuesta ante los estresores es del organismo y no el sujeto, en este caso el del inconsciente.

En relación a la estructura no sobra recordar que es el ordenamiento de elementos puntuales que organizan la relación del sujeto con su deseo y la ley. Estos elementos básicamente son el deseo materno, la ley paterna y el significante fálico, que en una estructuración neurótica permitirían una organización psíquica “normal”, en la que el sujeto se adaptaría relativamente bien al conjunto de la sociedad. Es de señalar que la estructuración subjetiva es un proceso que deja marcas inconscientes, que cada cierto tiempo, en la vida del sujeto, reencuentran situaciones que actualizan los conflictos lo que lleva a que el sujeto vea en peligro su status quo. A ese encuentro es lo que comúnmente se denomina trauma.

De esa manera, para el psicoanálisis son importantes dos términos, el de estructura y el de trauma, porque al encontrarse movilizan la dinámica inconsciente del sujeto. En el caso del maestro una situación puede convertirse en traumática si implica aspectos como: *“la relación con la autoridad, con la ley, la naturaleza de los valores a inculcar, la relación con el niño...”*<sup>52</sup>

A pesar de realizar una reflexión bastante profunda desde lo teórico del psicoanálisis, la salida que propone esta autora no es la prescripción de terapia psicoanalítica a todo aquel docente que se muestre aquejado, Cordié plantea la necesidad de una intervención pluridisciplinaria en la que los diferentes especialistas puedan construir una intervención novedosa y no simplemente se limiten a sumar los recursos de cada cual, lo que implica un diálogo de sordos y no una reflexión

---

<sup>50</sup>Ibíd., pág. 42

<sup>51</sup>García Álvarez, María “Condicionantes socio-profesionales de la salud docente” Tesis maestría 2005 pág. 45

<sup>52</sup>Ibíd., pág. 71

multidimensional de la situación: *“el malestar del docente no puede ser abordado ni desde un punto de vista exclusivamente sociocultural, ni desde un enfoque puramente individual que lo reduciría a un puro síntoma...si no superamos este dilema, el malestar del docente será considerado como manifestación reactiva a una situación dada (estrés), el sujeto no se hará cargo de él, no saldrá a relucir la noción de síntoma y la dimensión subjetiva quedará obturada. No habrá llamada a un Otro del saber, sino demanda de reparación. A la inversa, si nos acantonamos en una visión exclusivamente analítica del problema podremos llegar a descuidar aquel aspecto del síntoma que forma lazo social, que hace signo al Otro”*.<sup>53</sup>

Con lo anterior se abre la puerta para profundizar en la cuestión de la función docente y su inserción en el ente institucional, lo que a la postre configura los determinantes de la aparición del malestar docente.

### **5.5 Rol y función docente**

En diferentes espacios Ada Abraham, señaló que *“El docente enseña más por lo que es que por lo que sabe”*, con esa idea se plantea un elemento de especial importancia en el desempeño de su función, es la manera en que establece su vínculo con los estudiantes de su clase.

Diferentes procesos investigativos han corroborado esta idea, e incluso se han identificado actitudes esenciales para un mayor éxito en el aprendizaje de los estudiantes. Aspy y Roebuck señalaron: *“De todas las variables estudiadas, las siguientes se manifestaron estadísticamente como las más significativas: la autenticidad del docente, su respeto por el alumno, la comprensión de lo que significa para el alumno la experiencia vivida en clase”*.<sup>54</sup>

Resulta paradójico que el factor al cual le apuntan con mayor interés las facultades de educación, el conocimiento de la disciplina base a enseñar, no es mencionado como fundamental en el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje. Se considera que esta situación tiene que ver con aquella función inherente a lo escolar de complementar el proceso de sujeción a la cultura de sus estudiantes, lo que implica invertir gran cantidad de tiempo en el proceso de apropiación de actitudes y valores respecto del otro, fortalecimiento de la identidad personal y aceptación de regulaciones internas y externas. Es de señalar que esas adquisiciones se logran en puntos críticos del desarrollo que coinciden con todo el ciclo escolar: etapa preescolar, ingreso a la escuela, educación primaria y secundaria, en el que se dan las transformaciones necesarias para convertir a un niño, en un adulto joven miembro de una sociedad.

En ese orden de ideas, al parecer por las condiciones sociales culturales y económicas de nuestros tiempos, dicha apropiación no se ha dado, o fue de manera parcial en algunas personas, esto lo corrobora entre nuestros jóvenes los altos índices de delincuencia, y adicciones, la necesidad de referentes para construir su identidad, lo que ha llevado a la aparición de culturas juveniles, tribus urbanas entre otros, que se considera suplen una función asumida previamente por otros entes sociales: la familia y la escuela.

¿Qué ocurrió? Es conocido por todos que el encargo social a la escuela ha cambiado, que la transformación de la sociedad implica la preparación de los estudiantes en otros tipos de conocimiento, a expensas de abandonar asignaturas y contenidos, por ser considerados como de poca importancia y a desarrollar en otros espacios: actividades artísticas y deportivas por ejemplo.

---

<sup>53</sup>Ibíd., pág. 71- 72

<sup>54</sup>Abraham Ada, : “El docente es también una persona: Conflictos y tensiones en el trabajo docente” Gedisa editorial, Barcelona2000, pág. 17

Esto ha incidido también en la primacía del contenido sobre lo vivencial, lo que a la postre implica ver al estudiante solamente en su dimensión cognitiva dejando de lado otros aspectos.

De esa manera es posible pensar que el posicionamiento del maestro por las exigencias políticas: centrarse en contenidos, garantizar aprendizajes puntuales, responder por cuestiones administrativas, es llevado a dejar de lado su ser como persona para presentarse ante el estudiante como un dispensador de conocimiento y como evaluador de sus adquisiciones.

Esta situación puede ser consecuencia de que las funciones del docente actualmente sobrepasan la actividad lectiva: *“La docencia, como puesto de trabajo, obliga a la realización, a veces simultánea, de un sin fin de actividades, que van desde el cuidado y mantenimiento de la escuela, planeación de actividades docentes, elaboración de materiales didácticos, entre otras, y al mismo tiempo mantener constantes relaciones con: padres de familia, autoridades, compañeros y alumnos, lo que implica un duro esfuerzo, una significativa carga psíquica en el trabajo.”*<sup>55</sup>

Con todas esas responsabilidades no es extraño que el docente tome conciencia que está realizando en gran parte de su tiempo labores diferentes y, a veces opuestas, a la docencia. En una de las entrevistas realizadas una docente señaló sobre los obstáculos a su labor: *“A veces la falta de tiempo ... con los estudiantes la falta de tiempo de pronto tanto trámite, como tantas cosas que lo ponen a hacer le quitan a uno mucho espacio con los estudiantes **¿Tú crees que eso ha cambiado? ¿Qué hace unos años habían más tiempo o había menos trámites?** Si...Yo pienso que antes teníamos más tiempo con los estudiantes, hoy en día hay mucho trámite, mucho papel que llenar formatos, informes. Pienso que se volvió demasiado administrativo entonces, ya la parte de trabajo en sí pedagógico siento que si se ha perdido”.*

A partir de lo anterior, no es extraño pensar que la condición docente actual ha implicado una pérdida de la autonomía al interior del aula, lo que necesariamente incide en la imagen de sí del docente y por ende en la satisfacción que encuentra al ejercer su labor. A esto se añade las nuevas demandas sociales, gremiales e incluso desde lo pedagógico y lo didáctico para los docentes, quienes, en el caso de Bogotá, y específicamente de la institución en la que se realizó esta investigación, son cuestionados de manera permanente por la manera de realizar sus clases, por trabajar individualmente y por tener que asumir actividades como la digitación de notas, que implican mucho tiempo y no tiene que ver con la enseñanza en sí misma.

Igualmente los procesos investigativos internacionales y nacionales les sugieren transformar su quehacer tomando en cuenta elementos a veces incontables: *“La Investigación en Acción ya no concibe el docente como mero transmisor de conocimientos, sino que se le pide una implicación no sólo profesional en cuanto al saber sino una implicación personal en relación con el ser y el hacer. Así, en un estudio realizado por profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (De Miguel, Pascual Díez, San Fabián y Santiago, 1996:232), se describen aspectos que destacan en el perfil que el docente debe poseer desde la perspectiva de los propios docentes:*

- *Partir de los conocimientos previos de los alumnos*
- *No discriminar*
- *Conectar con las estructuras cognitivas de los alumnos para ayudarles en sus aprendizajes*
- *Interesar al alumno por la asignatura*

---

<sup>55</sup>Aldrete Rodríguez, María Guadalupe y otros: “Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. México: Red Investigación en Salud, 2006. p 81.

- *Ser capaz de negociar con los alumnos*
- *Dar participación a los alumnos, partiendo de reglas de juego claras*
- *Reflexionar sobre el propio trabajo*
- *Dominar la materia que se imparte y tener claridad de exposición*
- *Ser abierto y flexible*
- *Procurar ser coherente y justo*
- *Escuchar a los alumnos*
- *Disponibilidad para ayudar a los alumnos*
- *Paciencia*<sup>56</sup>

Con el recorrido realizado se denota que la labor docente se encuentra en un momento crucial de su historia, ya que la práctica educativa sobrepasa el espacio de lo escolar. La transformación de la escuela ha implicado cambios también en las funciones que el docente cumple, y este se encuentra en una plataforma móvil desde la cual debe atender a diferentes ámbitos.

Tal situación configura un ambiente en el que se exige todo de sí, pero con la exigencia de asumir roles distintos muchas veces en muy corto tiempo, lo que obliga al docente a convertirse en un camaleón durante su discurrir cotidiano: muy temprano en la mañana, puede ponerse el traje de controlador del tiempo de llegada de sus estudiantes, minutos después debe ser afable, escuchar a todos sus estudiantes e iniciar su clase garantizando un clima de tranquilidad para todos, más adelante, puede estar obligado a ponerse la bata de psicólogo y escuchar atentamente lo que una madre de familia tiene que decirle, o lo que una joven un tanto deprimida no ha podido expresar a alguien más. Un poco más tarde, en una de las reuniones de área, debe ser didacta y pedagogo, es decir generar estrategias para que los estudiantes aprendan y por otro lado reflexionar sobre su práctica. Si es final de periodo debe garantizar unas cuantas horas a su labor de digitador, que a muchos emociona, pero que a la mayoría fastidia. En todos esas labores es explícita la exigencia de dar todo de sí, y aún más si se puede, ya que el ser docente se asocia a una misión, con todos los tintes que esto implica.

En la sola actividad docente como tal, se superponen actividades de planeación, estructuración de material didáctico, de control sobre los estudiantes como individuos y como grupo, de conocimiento de características individuales entre otras, además, obviamente del conocimiento disciplinar. Eso para empezar, con la dinámica de la clase surgen también otro tipo de fenómenos que exigen del docente, como mínimo, su reconocimiento y su atención, y como máximo una intervención permanente y cuidadosa, porque implican la aparición en algunos estudiantes de señales que indican necesidades mayores de atención y acompañamiento. Son los llamados fenómenos transferenciales, en los que el estudiante de manera inconsciente pone en el docente emociones y afectos no elaborados buscando su resolución. Obviamente el docente no pide esto, pero al ocupar un rol de autoridad, de saber se ubica como posible meta de los mismos para su tramitación: *“El docente se expone como personaje real y carga al mismo tiempo con el peso de los afectos motivados en su posición de maestro. Está en el cruce de dos coyunturas indisociables e indiscernibles, está ahí como él mismo con su estructura de sujeto y su personalidad, pero también en el lugar de otro, a causa de la transferencia que genera. Será juzgado por lo que trasluce de su persona a través de su enseñanza, pero soportará también el juicio emitido sobre su función; para algunos, el papel de guía, de educador, de maestro, es una reedición demasiado intensa de la*

---

<sup>56</sup>García Álvarez, María “Condicionantes socio-profesionales de la salud docente” Tesis maestría 2005 pág. 36

*posición parental*".<sup>57</sup> Por su parte, pueden surgir también en el docente emociones ocultas que en algún momento pueden ejercer influencia sobre alguna de sus decisiones.

Retomando la frase de Abraham: se enseña con lo que se es, surge la pregunta por el grado de conciencia de los maestros en sus actuaciones cotidianas ¿el docente reconoce las actitudes que emite hacia sus estudiantes?, ¿es consciente de ellas? ¿Puede llegar a controlarlas? A partir de lo visto previamente, se reconoce que el control del docente sobre la manera en que se posiciona respecto de sus estudiantes tiene un efecto importante en los logros de este. Sin profundizar basta recordar los estudios que sobre el efecto Pígalión realizaron Rosenthal y Jacobson. Pero más importante aún, son los efectos que sobre su propia imagen de sí tiene su éxito como docente, en especial si se reconoce que a mayor satisfacción laboral se minimizan los riesgos de estrés, malestar docente y enfermedad.

## 5.6 Sobre el trabajo docente

Lo más obvio respecto del trabajo docente es que hace parte de un proceso mucho más general, que es la educación, y que se desarrolla en la escuela. No obstante, esta obviedad se enmarca en transformaciones que se han ido nombrando previamente. Por ejemplo, es un hecho que en siglos anteriores, la representación social de la escuela y en extensión de los maestros era muy positiva y se asociaba a una labor encomiable.

En ese orden de ideas, la escuela puede ser interpretada como un espacio complejo de interrelaciones, en las que cada miembro pone en juego aspectos tácitos y manifiestos, conscientes e inconscientes que van determinando el quehacer de unos y otros. Más adelante profundizaremos en este aspecto, porque las políticas actuales sobre educación, han puesto en entredicho la institucionalidad de la escuela, generando una bifurcación en el deber ser de la misma; por un lado, la apuesta por mantener su lugar como espacio de formación integral y por otro lado, la de preparar para una inserción a un mundo capitalista, lo que implica una visión de la escuela como organización, con todo lo que esto implica a nivel del trabajo docente.

Esa postura gubernamental esta asociada a una imagen negativa de la escuela, que se manifiesta en frases del tipo: crisis en la educación, fracaso de la escuela, pobres resultados de un proceso tan largo. Amiel describe esta situación, acentuando la idea de escuela como espacio de manifestación del malestar social de la época: *"De manera que la escuela, que antes era un lugar de aprendizaje respetado, se ha transformado en un tema polémico en el cual el docente se revela ya no como el maestro (como fue Sócrates para Sófocles), sino como "la persona a la que hay que combatir" porque, por una parte, encarna al adulto que representa una ideología insatisfactoria y paralizante para el niño y el adolescente (es un vendido, es el agente de cierta ideología que está en el poder) y, por otra parte, es el educador "torpe" que descuida la personalidad del niño, que nada se le da de ella (sobre todo a los ojos de los padres)...la escuela es puesta en cuestión como instrumento social, porque solo propone un sistema en el cual la orientación es cada vez más selectiva y prematura, sistema que por añadidura ofrece al joven solo un futuro extremadamente incierto"*<sup>58</sup>

Por otro lado, a diferencia de otros trabajos, el ejercicio de la docencia pone permanentemente en juego aspectos inherentes al psiquismo del docente. Por ejemplo su dimensión cognitiva puede ser puesta en juego, y más aún en esta época en que circula la información de manera tan eficaz, si un estudiante tiene un conocimiento ampliado de algún tipo, y se atreve a controvertir lo

---

<sup>57</sup>Cordié, A. "Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis" 1998. pág. 279

<sup>58</sup> Amiel R. y otros: "El enseñante y su malestar", en: Abraham Ada,: "El enseñante es también una persona: Conflictos y tensiones en el trabajo docente" Gedisa editorial, Barcelona 2000, pág. 54-55

planteado por su profesor, muy seguramente él se pondrá a la defensiva o experimentará cierta incomodidad al encontrarse con alguien que sabe algo similar a lo que él intenta transmitir.

A nivel emocional puede cuestionarse si coloca todo de sí para que sus estudiantes aprendan y estos tienen mínimos resultados, o por otro lado, debe contener una descarga emocional ante una agresión: él es adulto y no puede expresar ira por ejemplo. De esa manera a nivel psíquico se delimitan algunos riesgos de la labor de los docentes: *“el ambiente del docente es inestable; las expectativas de los alumnos pueden estar, por lo tanto, en completa contradicción con las expectativas de la autoridad de la que depende el maestro, que debe satisfacer los diferentes papeles de que está catectizado...Además conviene tener en cuenta que todo oficio que implica relaciones y que tiene que ver con representaciones de escenas familiares hace intervenir instancias superyoicas fuertemente catectizadas; el niño, la autoridad, los padres, la sociedad son imágenes en virtud de las cuales pueden reactivarse conflictos interiores correspondientes a las vivencias infantiles del sujeto”*.<sup>59</sup>

Queda claro que el trabajo Docente tiene un carácter complejo, no es una labor sencilla, ya que en ella se entrecruzan múltiples factores. Por otro lado, el solo hecho de ser el agente de realización de una función primordial del estado, formar individuos para su futuro mantenimiento y sostenimiento, coloca al docente en un entredicho, porque su naturaleza crítica lo hace cuestionar ese estado que preserva desigualdades y gestiona el mantenimiento de las mismas.

Rubano refiere tres elementos constitutivos del trabajo docente: la carga de trabajo, la complejidad, la responsabilidad. Esta última, es también referida por Cordié, planteando que en el docente implica también un compromiso profundo respecto de la función de protección respecto de los niños y niñas. Sobre la carga de trabajo son evidentes la multitud de acciones que implican el ejercicio de la docencia, lo que contrasta con los salarios en especial con los docentes más jóvenes. En relación a la complejidad, se puede decir que ha aumentado exponencialmente por dos factores fundamentales; las transformaciones tecnológicas que hacen que lo último hoy sea obsoleto mañana (Esto permea a la educación afectando sus procesos de reflexión y desestabilizando prácticas por el carácter transitorio del conocimiento), y por la crisis en relación a los procesos primarios de socialización, lo que incide en las demandas sociales respecto de quehacer escolar.

Los factores mencionados inciden en la identificación que el maestro construye respecto de su labor docente, en ese sentido se ubica en una ambigüedad porque hay referentes contradictorios; por un lado la idea del maestro como guía, intelectual y con una alta estima social y, por otra, aquella en que es visto como funcionario oficial, que realiza un trabajo que podría hacer cualquiera y que no es responsable de su labor. En ese sentido, Roy recuerda la reflexión de Howard *“el hombre que no se identifica con su trabajo, que sufre la acción coercitiva, la limitación de sus responsabilidades, el silencio sobre sus obras, solo tiene ante sí una alternativa trágica: constreñirse a esa situación o dar en la negación de la empresa docente, de los demás y de su tarea. La satisfacción con el trabajo es inversamente proporcional al estrés. Cuanto más satisfechos está un individuo con su trabajo y su carrera, menos síntomas de estrés manifiesta”*<sup>60</sup>. Con lo anterior, y al ser la enseñanza una labor en equipo, se abre el interrogante por la inserción del docente en el campo institucional y los efectos de esta incorporación en su persona.

---

<sup>59</sup> Ibíd., pág. 60

<sup>60</sup> Roy Madelene: “Formados en la estabilidad para vivir en la inestabilidad”, en Abraham Ada, “El enseñante es también una persona: Conflictos y tensiones en el trabajo docente” Gedisa editorial, Barcelona 2000, pág. 72

## 5.7 Escuela: la encrucijada entre lo institucional y el llamado a convertirse en una organización

### 5.8 Lo institucional:

El diccionario refiere diferentes significados respecto de la institución: *“a. Establecimiento o fundación de algo. b. f. Cosa establecida o fundada. c. f. Organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente. 4. f. Cada una de las organizaciones fundamentales de un Estado, nación o sociedad”*<sup>61</sup>. Las diferentes definiciones tienen en común el carácter fundacional y de servicio de lo institucional y obvian el papel, o el lugar de los individuos respecto de ellas, no obstante, es claro su papel de recepción de los sujetos (incompletos, desvalidos o enfermos) para formarlos, curarlos o reeducarlos, para al final integrarlos, o reintegrarlos al seno de lo social.

Uno de los teóricos sobre lo institucional fue el psicoanalista Cornelio Castoriadis, quien concibe la Institución *“como una red simbólica desde la que se sanciona y aliena a la sociedad”*<sup>62</sup>. Para este autor, en lo institucional se concretan valores y principios que determinan pautas de comportamiento, que al ser asimiladas por los sujetos posibilitan su integración social. Castoriadis señala que todo el proceso se da desde el continuo: instituido-instituyente-institucionalizado, y recalca la noción del *“Ser determinado histórica y socialmente.”*

En ese sentido, es claro que las instituciones tienen un origen histórico. De hecho, la instauración de las instituciones como agentes de formación, curación, y castigo de los individuos, se ubica en el paso de la edad media a la modernidad.

Foucault señala que la sociedad occidental se funda en la noción de disciplina, con ella los individuos se normalizan respecto de las exigencias culturales comunes; esta dinámica se da a través de la vinculación de los sujetos a instituciones con una estructura de vigilancia. El objetivo de estas instituciones, no es otro que: *“ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores, que habrá de garantizar la producción y a sus ejecutores en función de una determinada norma”*.<sup>63</sup> Las instituciones como tal vinculan y amarran a los individuos a un aparato de normalización de los hombres; su objetivo se basa en la dominación de los cuerpos y un efecto común, que es la exclusión del individuo que no se aliena a la exigencia institucional. Foucault reconoce espacios institucionales fundantes de la modernidad; entre ellos ubicamos en primer término a la escuela; espacio creado para incluir a los individuos que, en su incompletud, requieren de conocimientos para asumir una adultez que no choque con el orden constituido y de esa manera preservarse y preservarlo.

Para Lacan, la institución por excelencia es la familia, en su texto de 1938 señaló las funciones primordiales de producción de individuos y de transmisión de los ideales de la cultura para su sostenimiento y perpetuación: *“la familia predomina en la educación inicial, la represión de los instintos, la adquisición de la lengua a la que justificadamente se designa como materna. De ese modo, gobierna los procesos fundamentales del desarrollo psíquico”*.<sup>64</sup> Lacan es claro, la estructuración subjetiva está íntimamente ligada a lo institucional, función agenciada por la familia, que básicamente se encarga de instaurar la ley simbólica, cuyo papel es anudar el deseo del sujeto a la ley social.

---

<sup>61</sup> Diccionario de la lengua española, RAE- Vigésima segunda edición, en: <http://www.rae.es/>

<sup>62</sup> Abril Carlos Alberto: “La pérdida de la voz en los maestros una lectura desde el psicoanálisis”

<sup>63</sup> Foucault, M.; “Vigilar y castigar nacimiento de la prisión”, México, Siglo Veintiuno Ediciones, 1976. pag. 128

<sup>64</sup> Lacan, Jacques: “Estudio sobre la institución familiar”, Buenos Aires: Editor 904, 1938.

En ese orden de ideas, la proliferación actual de instituciones hace pregunta para el psicoanálisis, respecto de lo cual Guyomard afirma: *“Sostendremos que toda institución se instala en la repetición de una institución originaria. Apuntemos no obstante la proliferación moderna de la institución en sus diversos sentidos (leyes e instancias de aplicación de estas mismas leyes) que nos parece prueba del debilitamiento de una legitimidad primera. Las leyes proliferan a medida que la Ley es menos firme”*.<sup>65</sup> No obstante, con las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas, las funciones de subjetivación se asignaron a otro tipo de instituciones como lo es la escuela. En ese sentido, se puede afirmar que la escuela es una institución fundante para el sujeto, en el marco de la época nombrada como modernidad.

Fenomenológicamente se puede afirmar, que el encuentro entre el sujeto en estructuración niño, y el campo institucional escolar pone en juego el problema de la inclusión cultural de los sujetos, así como, el de la vinculación con un otro diferente al otro familiar, siguiendo a Assoun 1997 Alvarado afirma: *“La Educación encuentra su significación como momento social de la constitución del Sujeto en su confrontación a un cierto orden simbólico”*<sup>66</sup>

Ese encuentro entre un niño, sujeto en estructuración, y un otro institucional implica en algunos casos el surgimiento de problemáticas en torno a la cuestión educativa, en general, y pedagógica en particular. En el marco específico de la escuela, nos referimos a las relaciones maestro-alumno que se instituyen y de las formaciones sintomáticas que hacen barrera a los procesos formativos que propone lo escolar.

El interés de esta cuestión se lee en palabras de Alvarado: *“Si nosotros como educadores y educadoras pudiéramos descifrar esta red simbólica e imaginaria que se construye en las aulas, podríamos crear, sin duda, mejores condiciones de aprendizaje, pues los alumnos no son solo intelecto, actitudes y aptitudes, también están constituidos por afectos inconscientes que se disparan en toda relación significativa y que inciden en el desempeño escolar”*<sup>67</sup>.

Siendo la escuela un lugar de transmisión de saberes, y basándose en la actividad intelectual del alumno, desde el psicoanálisis se colocan en primer plano cuestiones como: el deseo de saber en el estudiante y el fundamento inconsciente que lo sostiene, el funcionamiento y el destino de las pulsiones libidinales ligadas a este deseo, la forma como se da la sublimación, entre otras.

Otro punto candente es el papel del docente respecto de ese deseo de saber en el estudiante, sobre todo si se reconoce el semblante asignado al maestro como “amo del saber”, situación que en la realidad escolar es cuestionada permanentemente y por ende puesta en duda, lo que incide directamente en los procesos enseñanza-aprendizaje. En resumidas cuentas la relación entre estudiante y maestro es sujeta a análisis si tomamos en cuenta las relaciones transferenciales que se ponen en juego entre ambos, en el marco de lo institucional.

Con lo anterior, se vislumbran dos aspectos fundamentales a trabajar desde el psicoanálisis como manifestaciones del malestar subjetivo en la institución escolar; Por un lado, las producciones sintomáticas de los estudiantes a nivel de dificultades en el aprendizaje, apatía al conocimiento y rechazo al medio escolar y por otro lado, el trabajado en el presente texto: las manifestaciones del malestar docente que se hacen evidentes desde leves dificultades físicas, hasta enfermedades de

---

<sup>65</sup> Guyomard P. y Vanier A.: “Las formaciones de la institución”, en De la pasión del ser a la locura del saber, Ed. Maud Mannoni, Buenos aires: Paidós, 1989, pág. 163

<sup>66</sup> Alvarado K.: “¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de la relaciones en la escuela”, En Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”: <http://es.scribd.com/doc/72855168/0103-alvarado-paradigma-psicoanalitico>2005, pág. 9

<sup>67</sup> Ibíd. Pág. 14

índole laboral, incluyendo afecciones mentales, así como en el análisis de una complejas relaciones interpersonales entre docentes de la escuela.

## 5.9 El problema

Hoy en día la escuela es nombrada como una institución anquilosada que no logra los objetivos que de ella esperan el mundo cultural y social. Esta situación la coloca como objeto de una evaluación permanente desde ambas instancias y que se manifiesta en titulares de prensa en los que se da mayor relevancia a los problemas y dificultades, sobre los éxitos y logros. Esa mirada social sobre la escuela, aparece también, en los permanentes llamados para realizar reformas educativas y en la búsqueda externa de referentes que expliquen los fenómenos sociales que supuestamente la escuela no ha logrado procesar. Se le señala además, de ni siquiera lograr una adecuada socialización de los estudiantes que en ella permanecen por cerca de 12 años.

No obstante, con los procesos de globalización liderados por posturas neoliberales que abanderan un libre mercado sin restricciones, ha surgido para la escuela la demanda de generar, o por lo menos familiarizar, en los estudiantes conocimientos (¿o información?), que lo conviertan en mano de obra preparada a bajo costo. Obviamente esa demanda afecta la escuela porque la obliga a repensar su PEI y los aspectos curriculares a la luz de aspectos externos a su propia dinámica, lo que la lleva a olvidar y dejar de lado, preguntas fundamentales como las referidas al sentido de la educación, a lo pedagógico y a los proceso de enseñanza, convirtiendo al maestro en un mero informador de algo ya definido. Al homologar la escuela con el referente por excelencia del capitalismo: la fábrica, se abre la puerta para pensarla desde una mirada administrativa que pone mayor énfasis en los procedimientos, con ello se puede decir que desde lo político se promueve una transformación de la escuela que la ubica como una organización.

## 5.10 Lo organizacional

A partir del proceso de modernización de la educación, manifestado en un sinnúmero de reformas educativas en toda Latinoamérica desde la segunda mitad del siglo XX, surge un movimiento por intentar interpretar el fenómeno escolar desde una mirada surgida desde el mundo de lo empresarial; la de ver la escuela como una organización que suple un servicio, lo que implica introducir en ella conceptos del tipo: cliente, recurso humano, producción, calidad entre otros.

En relación a lo anterior, se debe partir en primer momento de reconocer una organización como un concepto multidimensional que implica:

- a) Un conjunto de personas que interactúan y que tiene roles y funciones al interior de la organización.
- b) Existen reglas y normas de comportamiento asumidas por todos los miembros
- c) Existe una circulación de conocimientos e información entre los miembros
- d) Espacios físicos, aunque en la actualidad se ha venido modificando esta situación por la posibilidad de generar organizaciones de tipo virtual, sin embargo, allí requerirían un espacio de ese tipo
- e) La búsqueda de determinados objetivos y metas
- f) En el desarrollo de la misión de la organización se dan diversos procesos
- g) Cuentan con un propósito
- h) Hay interacción entre la organización y su entorno

Con lo anterior queda claro que una organización es un fenómeno específico, claramente diferenciable de otro tipo de grupos sociales, respecto de esto Bardisa plantea: *“En la bibliografía de las ciencias sociales el término organización se refiere a un tipo de unidad social característica*

que lo distingue de otras como pueden ser familias, grupos de pares, tribus, comunidades y estados nacionales”<sup>68</sup>. En la actualidad, la evolución del concepto de organización ha mostrado la importancia de la información y del conocimiento, en su posibilidad de sobrevivir en un ambiente cambiante. En ese sentido el conocimiento, uno de los términos cruciales en lo escolar, ha demostrado su importancia en el ámbito organizacional. En ese orden de ideas, se recuerda que la teorización de lo organizacional ubica tres elementos claves: el componente de gobierno organizacional, el componente misional y el de apoyo, este último apunta a la integralidad de su gestión.

Todos esos componentes se encuentran en lo escolar, lo que lleva a preguntarse si es la escuela una organización. Sin embargo pensar en definir puede llevar a confusiones y a buscar soluciones, saltando el paso de la reflexión. En la actualidad las organizaciones son definidas como exitosas o no, y ello depende de la capacidad de adaptación a un entorno cambiante, a la generación de recursos, pero en especial a su capacidad de diferenciarse de otras por poder ofrecer algo único, esa capacidad se conceptualiza desde una mirada adaptativa y aquella organización que demuestre poseer esa característica es calificada como inteligente.

A partir de lo anterior, surgen varias preguntas en relación a la aplicabilidad de esos conceptos en las instituciones educativas, por ejemplo, ¿Es el colegio Antonio Villavicencio una organización inteligente?, esta interrogación puede ser interpretada como engañosa, ¿Cómo un colegio no puede tener el atributo de inteligente, si su fin mismo es propiciar el desarrollo de la inteligencia, o por lo menos, la difusión del conocimiento, lo que de por sí, es ya una acción inteligente?

Al igual que en una organización, en la escuela también es fundamental la relación entre la adquisición de información y la toma de decisiones. Esto implica una definición específica del conocimiento: “...es el único activo o recurso que se incrementa con su uso, y por lo tanto es esencial definir estratégicamente la relevancia de la implementación de sistemas avanzados de gestión sobre la base de un conjunto de conocimientos que satisfacen las necesidades de una organización que puede llamarse de vanguardia”<sup>69</sup>.

Se considera que esta definición enriquece a la que tradicionalmente se ha dado en el ámbito escolar, es decir a aquella relacionada con lo disciplinar. La definición “organizacional” del conocimiento tiene que ver directamente con el hacer de la organización, con su entorno y con aquellos que en ella participan. En el caso de la escuela implica el conocimiento de lo pedagógico y lo didáctico, la comprensión del entorno y el conocimiento profundo de las personas que allí interactúan: maestros y estudiantes. En ese sentido, la escuela debe pensarse como una dinámica en la que interrelacionan: el contexto que la contiene, sus fortalezas y características internas y su proyección futura; lo que se observa es una adaptación al entorno y la construcción de unas pautas de acción que le permiten a la escuela cumplir su misión.

Es de señalar que desde la mirada centrada en la gestión, la organización es interpretada como un sistema, en el que a su vez confluyen tres sub-sistemas: el de operaciones, el de información-memorización y el de decisión.

Analizando el colegio se puede pensar que el sistema de decisiones corresponde al gobierno escolar (sin desconocer que en todos los niveles se toman decisiones), que lo operacional corresponde a mandos medios y docentes, finalmente el sistema informacional y de

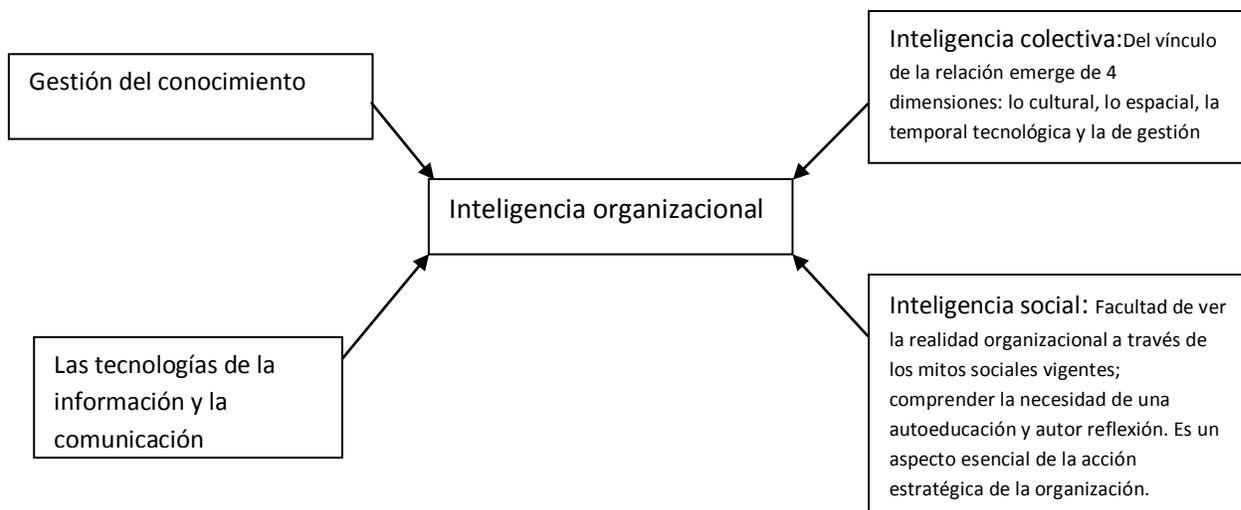
---

<sup>68</sup> Bardisa Ruiz, “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares” En Revista iberoamericana de Educación Número 15, Micropolítica en la Escuela Septiembre - Diciembre 1997 Pág. 1

<sup>69</sup> Montoya Serrano, A. y otros: “Sistemas avanzados de gestión. Organizaciones inteligentes” Universidad de San Buenaventura pág. 12

memorización atañe a ambos e incluye los procesos de apoyo. En la institución escolar se denota que en ocasiones no existe una comunicación fluida entre los diferentes subsistemas y que esto afecta la circulación de la información y por ende la adecuada gestión de respuestas a las necesidades institucionales.

Como alternativa a la propuesta de Le Moigne, Montoya serrano plantea como fundamental reconocer la incidencia de la organización en su entorno, así como el carácter cooperativo entre sus integrantes, lo que aporta un dinamismo interno en sus procesos. En su propuesta la inteligencia organizacional surge de la confluencia de 4 dimensiones:



Gráfica 2. Relación Organización entorno

En la escuela se puede potenciar esta propuesta si se toma en cuenta que su objeto no es la producción de bienes ni servicios, sino la formación de ciudadanos, horizonte que se fundamenta en la construcción de redes, lazos sociales y en general de un espacio colectivo en el mundo.

En ese orden de ideas, la lectura sobre la gestión de la competitividad sostenible en las organizaciones, reconoce el capital humano en como el elemento que puede propiciar el proceso paulatino de diferenciación de otras organizaciones, es decir, potencia sus fortalezas intangibles.

En ese proceso es fundamental la noción de aprendizaje organizacional, en el que son explícitos los componentes de innovación y de cambio. Mejía señala que existen dos tipos de comportamientos en las organizaciones a la hora de emprender una transformación, por un lado aquellos que estudian las tendencias y le apuestan a la formación de los empleados, y otras posturas, que esperan los cambios tecnológicos para acomodarse a ellos, estas últimas quedan rezagadas de aquellas que se la jugaron por la capacitación de sus empleados.

En el centro de las posturas planteadas se encuentra el concepto de competencia que es definido así: *"el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego para resolver situaciones concretas de trabajo"*<sup>70</sup>. En ese sentido, el desarrollo de las competencias requiere de ambientes de aprendizaje que potencien al individuo, de esa manera los proceso de formación no pueden asumir una metodología que niegue en el estudiante sus propios conocimientos y saberes, colocando todo el acento en el saber del profesor. Por lo anterior, se plantea el aprendizaje heurístico como un recurso estratégico que fomenta la creatividad, la innovación y el

70 Mejía, Armando: "Gestión de la competitividad sostenible en las organizaciones: Una aproximación desde la perspectiva sistémica" Universidad de San Buenaventura 2009 pág. 52.

fortalecimiento del tejido social, y en el que las organizaciones parten de la premisa de ofrecer a sus empleados un trabajo decente, que este en la base del desarrollo personal de todos sus integrantes. Desde esta perspectiva el aprendizaje organizacional se da a partir del escalonamiento de seis elementos, que tienen unas características dadas y que se complementan.

Elementos del Aprendizaje Organizacional		Incidencia en la Escuela
<b>Aprendizaje</b>	<p>Objeto de aprendizaje: a. Individual en la organización. b. Aprendizaje organizacional: compartido</p> <p>Forma de difusión: a. Aprendizaje formal o diseñado. b. Aprendizaje informal o casual</p> <p>Componente cognitivo: a. tipo 1: cambio en rutinas no ataca causas, es a corto plazo b. tipo 2: basado en la experimentación continua es proactivo modifica valores y políticas c. tipo 3 capacidad de aprender</p>	<p>Concepto fundamental del ámbito escolar, la gestión de los colegios se evidencia en el aprendizaje y en las competencias adquiridas por sus estudiantes</p> <p>“La gestión del conocimiento es la interface entre el aprendizaje y el cambio a nivel individual y organizacional”</p>
<b>Conocimientos</b>	<p>Suma de conocimiento que la organización contiene...es almacenada en procedimientos, rutinas y reglas</p> <p>Individuos ↔ Conocimiento Dinámico ↔ Organización</p> <p>Tácito: subjetivo, a partir de la experiencia, del aquí y del ahora, análogo: surge de la práctica ↔ Conocimiento ↔ Explicito: objetivo, de un proceso racional, tiene un método y es teórico</p>	<p>Gestión del conocimiento: forma en que la organización obtiene, comparte y gana ventajas competitivas a partir de su capital intelectual. Formas de producción: socialización, exteriorización, interiorización y combinación</p> <p>En la dinámica escolar es fundamental el reconocimiento de la noción de conocimiento como fluido, inacabado y accesible a todos. Se deben propiciar espacios de construcción de conocimiento sobre la propia realidad escolar</p>
<b>Competencias</b>	<p>Resultado del conocimiento puesto en práctica a nivel de la organización e individual, se pone en juego interacción conocimiento tácito con el explícito</p> <p>Se requiere de un sujeto activo que enfrente situaciones imprevistas</p> <p>La organización debe tener un marco de competencias que refleje su filosofía, sus valores y sus objetivos estratégicos</p>	<p>Son un fenómeno complejo en las que se evalúa el desempeño de la persona en función de expectativas de internar pero involucran además percepciones externas e intangibles</p> <p>Punto de llegada de todo proceso de aprendizaje, la escuela debe ser capaz de adaptarse a las exigencias del mundo contemporáneo a nivel técnico, tecnológico, científico y relacional</p>
<b>Innovaciones</b>	<p>Fenómeno social que rebasa el campo de lo organizacional, en el que se produce una diferenciación de ofertas a partir del cumplimiento de la misión y la visión de la organización</p> <p>Incremental: paulatina en el tiempo</p> <p>Radical: ruptura con lo preestablecido</p> <p>Tecnológica: Tecnología para producir el cambio</p> <p>Organizacional: enfocada en la actividad productiva de la empresa</p> <p>Comercial: en las variables del mercado</p>	<p>Implica momento de destrucción creativa de conocimiento y de competencias existentes, sobre todo cuando se trata de cambios radicales</p> <p>Los cambios en los estudiantes y en su contexto obligan a las instituciones escolares a generar estrategias novedosas que posibiliten que el estudiante evidencie sus</p>

		fortalezas y la provecho para sí mismo y lo social.
<b>Productividad</b>	<p>Implica una evaluación del aprendizaje organizacional e individual ya que relaciona un resultado (salida) con un insumo (entrada)</p> <p>Eficiencia      Calidad      Sostenibilidad</p>	<p>La formación continua tiene evidentes efectos positivos en términos de elevar la productividad, propiciar mejoras salariales y de empleabilidad futura</p> <p>La productividad en la escuela no debe ser medida en el número de estudiantes que gradúa, sino en las competencias por ellos adquirida y su capacidad de adaptación a un mundo cambiante</p>
<b>Competitividad</b>	<p>Implica elementos como el precio, la calidad, el diseño y la oportunidad. Es la capacidad de obtener y mantener una cuota de mercado frente a los competidores. En la actualidad la responsabilidad social es uno de sus factores más relevantes</p>	<p>La diferenciación y originalidad son determinantes al momento de competir por un mercado dado</p> <p>Se alcanza cualificando el personal docente, logrando que se enamoren de su institución aportando día a día al alcance de misión y su visión</p>

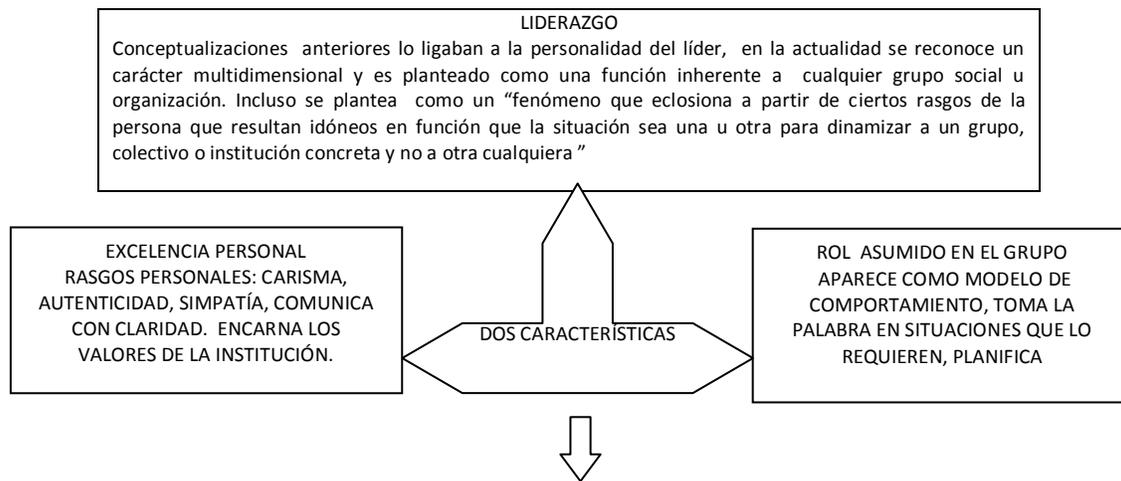
**Tabla 5. Elementos Aprendizaje Organizacional**<sup>71</sup>

A partir de lo observado, se plantea que la institución educativa puede ser enriquecida por elementos desde el campo de la gestión, no obstante, hay que ser muy cuidadosos al momento de introducir ese tipo de conceptos porque pueden desvirtuar la función social de la educación, su existencia como derecho, así como su dinámica fundada en lo relacional. Poner el acento en los procedimientos puede obturar la mirada sobre aspectos esenciales, relegando a un segundo plano elementos tan fundamentales como lo didáctico o lo pedagógico, a nivel de la enseñanza, en pos del cumplimiento de dichas pautas de acción.

### 5.11 Sobre el liderazgo

En los procesos organizacionales la aparición de una figura que direcciona los diferentes procesos, el líder, ha dado paso a pensar el liderazgo como una función que ya no se encarna en una persona, sino que puede ser asumida en diferentes momentos de acuerdo a los requerimientos organizacionales. Lo anterior implica la necesidad de asumir diferentes roles y funciones de parte de las personas que dirigen la escuela. A continuación se especifican algunos conceptos e ideas pertinentes para el análisis posterior respecto de una relación crucial en el ejercicio de la docencia, la establecida con aquel que direcciona la institución.

<sup>71</sup> Esquema diseñado a partir de las lecturas del módulo Administración y gestión, Segundo semestre Especialización en Gerencia y proyección social de la educación U. Libre 2011, profesor Nelson Díaz)



El liderazgo implica la ejecución de acciones correspondientes a tres procesos, para lo cual se requieren de algunas facultades y capacidades

Procesos			Capacidades			
Técnicos	Interpretativos	Transformadores	Cognitivas Capacidad de síntesis de información para comunicarla a sus colaboradores	Interacción Construir vínculos que posibiliten la adecuada interacción entre los miembros del equipo	Innovación Capacidad de proponer alternativas frente a problemas novedosos. Reconocer aspecto cambiante de la realidad	Motivacional Propiciar la identificación de todos los participantes con los objetivos institucionales
Conocimiento de normatividad y estrategias de gestión	Dar significado a los eventos y acontecimientos institucionales	Encuentra soluciones a las crisis y requerimientos interpretados en el proceso previo				
Funciones inherentes al liderazgo que son determinadas por el tipo de liderazgo		control	Conflicto	Toma de decisiones	Creatividad	Compromiso
En todas estas funciones hay un elemento transversal: la evaluación que requiere una mirada particular						

**Tipología del líder**

Centrado en principios	Intuitivo	Transcultural	Global	Entrenador	Estratégico	Visionario	Ético	Liberación	Instructivo
<p><b>Liderazgo comprensivo</b></p> <p>Busca conciliar las diferentes fortalezas de los diferentes tipos de liderazgo para poder vencer las debilidades y amenazas. Fuertes conocimientos técnicos y se basa en la comunicación y la participación</p>									

**Gráfica 3. Elementos comprensivos del liderazgo<sup>72</sup>**

Con lo anterior se denota que existen múltiples formas de dirigir una organización, es de señalar que el posicionamiento en uno u otro estilo, de parte del director, puede propiciar el surgimiento de problemáticas a nivel relacional que inciden en la salud de los maestros. Un ejemplo es el líder con un tipo de personalidad “abrasiva”, de los cuales García Álvarez refiere: *“Suelen ser personas que se orientan hacia el éxito, son inteligentes y constantes, pero no tan eficientes en el campo de*

<sup>72</sup> Esquema diseñado a partir de las lecturas del módulo Talento humano profesora Julia Vacca y Administración y gestión Segundo semestre Especialización en Gerencia y proyección social de la educación U. Libre 2011, profesor Nelson Díaz

*las emociones. Se ha sugerido que, si un líder pertenece a este tipo de persona, puede provocar estrés en sus subordinados y si además se trata de un perfeccionista y es egocéntrico, estos rasgos pueden crear sentimientos de inadecuación y conflicto entre el personal a su cargo*<sup>73</sup>

Desde el punto de vista de los maestros la figura del rector es cada vez más distante, y algunos lo ven como un simple administrador preocupado por el presupuesto y no por el direccionamiento pedagógico de la institución, tal planteamiento encuentra resonancia en lo afirmado por Municio: *"...en ninguno de los casos el director ejerce un papel de liderazgo pedagógico, que es el objetivo que debería tener en la escuela, en consonancia con el carácter de institución al servicio de la sociedad"*<sup>74</sup>

Además de los estilos de liderazgo mencionados en el recuadro de más arriba, existen muchas otras clasificaciones, se trae a colación la planteada por Ball en la que ubica cuatro estilos: El interpersonal, al administrativo, y el político, que a su vez puede tomar dos formas: el autoritario y el antagonista. Este último estilo es el que de alguna manera puede propiciar el establecimiento de un clima laboral más propicio para la salud: *"es adecuado en las relaciones porque intervienen todos los miembros en la toma de decisiones, es abierto y puede llevar a mejorar la calidad educativa y a un mejor bienestar docente. Necesita contar con la habilidad del director y de las personas para hacer frente a incertidumbres y enfrentamientos...Lo deseable sería aunar voluntades en proyectos compartidos y que el director sepa plantear propuestas, establecer alianzas. Así este estilo se adaptaría mejor al cambio y se preocuparía por las personas y las tareas"*.<sup>75</sup>

Este breve recorrido por nociones sobre liderazgo, lleva a recordar que la gestión de las instituciones no se da en el vacío, por el contrario, se encuentra determinada por las políticas públicas imperantes, esto obliga, a realizar una mirada a las mismas en el contexto de la educación pública en el distrito capital.

---

<sup>73</sup>García Álvarez, María "Condicionantes socio-profesionales de la salud docente" Tesis maestría 2005 pág. 73

<sup>74</sup>Martin Bris, Mario: "planificación de centros educativos", Barcelona, 2002. pág. 269

<sup>75</sup>García Álvarez, María "Condicionantes socio-profesionales de la salud docente" Tesis maestría 2005 pág. 77

## 6. Marco político

La labor de los docentes está regulada por la ley general de educación, ley 115 de 1994, y por los decretos reglamentarios de sus diferentes artículos. No obstante, en relación a las condiciones laborales del personal docente, es de suma importancia reconocer las directivas que desde la organización internacional del trabajo, OIT, se han señalado.

Específicamente se encuentra la recomendación OIT-UNESCO de 1966, relativa a la situación del personal docente, cuyos destinatarios son básicamente el personal docente desde primaria y hasta secundaria habitantes de los países miembros de la OIT, sin importar el carácter público o privado de su contratación. Por otro, son destinatarios de esa recomendación los gobiernos de esos países, que deberían asumir estrategias políticas, económicas y sociales para su realización, no obstante al ser una recomendación, no tiene el carácter vinculante que obliga a los estados a su pleno cumplimiento.

En la recomendación de 1966 se tratan los siguientes aspectos: capacitación inicial y continua, contratación, ascenso y promoción, seguridad en el empleo, procedimientos disciplinarios, servicio a tiempo parcial, libertad profesional, supervisión y evaluación, obligaciones y derechos, participación en la toma de decisiones en materia educativa, negociación, condiciones favorables para la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje y seguridad social, con ello se da un marco de referencia para evaluar las condiciones laborales de los docentes, y las necesarias obligaciones de los entes contratantes, entre ellos los estados.

Al no ser un convenio, la OIT, a través del Comité mixto: OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las recomendaciones relativas al personal docente (CEART), ha buscado generar espacios de reflexión sobre las políticas públicas relacionadas con el personal docente, promoviendo la participación de las asociaciones de docentes en su formulación e implementación, no obstante, la aplicación de las recomendaciones son de tipo parcial, y en muchos casos contradictorias, es el caso del decreto ley de profesionalización docente en Colombia, decreto 1278, en el que se niega el carácter profesional de lo pedagógico, limitándolo a un aspecto que se puede adquirir con capacitaciones posteriores a la formación en un ámbito profesional dado, negando la particularidad del saber pedagógico y de su necesaria construcción en el maestro. Con el mencionado decreto, lo pedagógico pasa a ser mero instrumento para cumplir una función: informar de un conocimiento, y no guía y brújula en el cambiante escenario de la educación de niños y jóvenes de nuestra época.

Otro de los hitos respecto de lineamientos de política sobre la labor del personal docente, se encuentra en la "DECLARACIÓN MUNDIAL DE JOMTIEN, sobre educación para todos: "SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE"" (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990). En el artículo 7 de esa declaración encontramos una referencia puntual a labor de las y los docentes en la posibilidad de que se satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje para todos: *"...Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente. La concertación genuina de acciones contribuye al planeamiento, la realización, la administración y la evaluación de los planes de educación básica. La acción concertada está en la base de lo que llamamos "una visión ampliada y un compromiso*

*renovado*<sup>76</sup>, con esta declaración, se renueva el reconocimiento que las condiciones laborales de maestros y maestras no son las mejores y que su papel es decisivo para alcanzar el objetivo de una educación para todos. Es también relevante la invitación tácita a fortalecer las asociaciones de maestros, que a partir de un proceso de construcción de identidad colectiva logren ubicarse como un referente fundamental en los procesos de construcción de políticas educativas; ya que se reconoce la incapacidad de los entes gubernamentales para asumir por sí solos, la enorme y difícil labor de formar las generaciones futuras. Es de señalar que en Jomtien, se propone una ruta metodológica basada en el reconocimiento del otro y la concertación multisectorial para asumir los retos que la educación demanda.

Los aspectos generales de la declaración de 1990, fueron renovados un decenio después con la declaración mundial de DAKAR, “EDUCACIÓN PARA TODOS” (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000), que en su artículo 8, numeral IX afirma: *“Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes. Los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas más flexibles basados en la comunidad y son los abogados y catalizadores del cambio”*<sup>77</sup>, con lo anterior, se introduce un aspecto de vital importancia, es el referido al docente como individualidad, como sujeto en el que situaciones de índole personal inciden en su labor, mencionar su ánimo remite directamente al grado de satisfacción por su labor, y a la calidad de vida derivada de ella.

Por otro lado, se señala a las y los docentes como partícipes de un espacio social y en especial como agentes de cambio social y ve en ellos la posibilidad tangible de transformar la educación: *“...Ninguna reforma de la educación tendrá posibilidades de éxito sin la activa participación de los docentes y su sentimiento de pertenencia. Los profesores de todos los niveles del sistema educativo deberán ser respetados y suficientemente remunerados; tener acceso a formación y a promoción y apoyo continuos de su carrera profesional, comprendida la educación a distancia; y participar en el plano local y nacional en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno de aprendizaje. Asimismo deberán aceptar sus responsabilidades profesionales y rendir cuentas a los alumnos y la comunidad en general”*<sup>78</sup>. De esa manera con la declaración del 2000, se introducen aspectos fundamentales tales como el rol político del personal docente, la naturaleza inacabada de la educación para todo ser humano, la consecuente necesidad de formación continua y el problema de la evaluación de los actos propios del ejercicio docente.

A nivel nacional las referencias al ámbito laboral de los docentes son muy generales y mínimamente implementadas en los espacios locales. En el plan decenal de educación 2006-2016, se encuentra el capítulo 3 referido a los agentes Educativos, en el que de manera general se menciona la necesidad del: *“Desarrollo Profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes”*. No obstante se limita a mencionar unas necesidades e ideales respecto de los maestros y maestras: *“El Plan Nacional Decenal de Educación permitirá orientar los lineamientos fundamentales de la formación docente, en lo referente a la práctica pedagógica ya la profundización humanística y científica de los profesionales de la educación. Reconoce que mejores maestros garantizan calidad en la formación de los estudiantes. Se propone mejorar la formación universitaria de los docentes y directivos docentes para que respondan a los adelantos tecnológicos y científicos del siglo XXI, permitiéndoles construir modelos propios y acordes con el progreso del país. Se señala la importancia de que quienes se formen como educadores en Colombia, lo hagan de*

---

<sup>76</sup> “Declaración Mundial sobre Educación para Todos La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” Disponible en: <http://www.inclusion-ia.org/espa%F1ol/Norm/declaracion-jomtien.pdf>

<sup>77</sup> Declaración mundial de DAKAR, “EDUCACIÓN PARA TODOS” (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000) Disponible en: <http://www.inclusion-ia.org/espa%F1ol/Norm/marco-dakar.pdf> pág. 18

<sup>78</sup> *Ibíd.* pág. 18

*manera profesional y vocacional. Igualmente se pretende dignificar su calidad de vida, su identidad profesional, mejorar su desempeño laboral y reconocer su papel protagónico en la sociedad”.*

La política nacional respecto del trabajo docente se enmarca en una visión de la calidad educativa, en el plan sectorial de educación 2006-2016, el desarrollo profesional de los docentes y directivos es una de las estrategias para alcanzar la calidad educativa, sin embargo las acciones se concentran en apoyo a nivel de préstamos para realizar estudios de postgrado, estímulos ligados tanto a su desempeño como a su ubicación en áreas rurales o de difícil acceso, y al supuesto desarrollo de una política salarial para mejorar los ingresos de los educadores regidos por el nuevo estatuto de Profesionalización. Es de señalar que con esta acción, se genera una fragmentación respecto de los docentes del anterior estatuto docente 2277, lo que puede ser interpretado como una estrategia de dividir al gremio, para así implantar políticas de corte administrativo que ven en la escuela una organización del tipo empresarial y no como una institución con un deber social fundamental.

A nivel distrital se ha implementado el plan de bienestar social que está delimitado de la siguiente manera: “La política de bienestar es asumida por la SED como una estrategia para mejorar la calidad de vida de los trabajadores y de sus familias haciendo asequibles a ellos las actividades artísticas, la recreación y el deporte, la capacitación en temas de salud, hogar, arte y otras actividades que demandan los funcionarios; en este campo se fortalecerán las alianzas con organizaciones que colaboran con el bienestar como CODEMA, COMPENSAR Y CANAPRO”.

Este plan tiene cuatro líneas de acción:

- Salud Ocupacional para dar cumplimiento al decreto 1295 de 1994: desarrollo programas de salud ocupacional, se destacan los programas: Trabajo y vida saludable, Clima laboral, Higiene y seguridad en el trabajo, Gestión del riesgo, Desarrollo personal
- Reconocimiento y dignificación
- Recreación y vida saludable
- Políticas públicas

No obstante el desarrollo de estas líneas de acción, la intervención en las escuelas e instituciones no es conocida por todos los maestros, quienes manifiestan sentimientos encontrados respecto de su labor y la percepción de quedar solos con las problemáticas propias del aula, además de un contexto cada vez más difícil a nivel social por problemáticas de los estudiantes y sus familias como: desintegración familiar, drogadicción, delincuencia entre otros. A lo que añade la mirada estricto de parte de los agentes del estado MEN y sus políticas de calidad, entre las que se destaca la integración de la evaluación anual de desempeño y la de competencias para ascender en el escalafón, para los docentes del decreto ley 1278 de 2002, lo que hace cada vez más difícil el desarrollo profesional del personal docente

## 7. DISEÑO METODOLÓGICO

El desarrollo de la investigación tiene tres fases básicas, con un primer acercamiento basado en la elaboración de diarios de campo en los que se describen e interpretan las situaciones que ilustran el fenómeno. Las fases son:

4. Fase inicial o de entrada: esta fase implicó la búsqueda bibliográfica y el diseño de instrumentos.

La búsqueda bibliográfica se enfocó a identificar estudios de carácter cualitativo a nivel nacional e internacional sobre el tema.

Los instrumentos fueron de dos tipos:

- a. Una encuesta general en la que se identificarán aspectos corrientes relacionados con la percepción de los maestros y maestras de la institución educativa sobre: el ambiente institucional, las situaciones estresantes, y los estilos de afrontamiento. Igualmente se indagará sobre enfermedades e incapacidades padecidas durante el último año, para iniciar identificación de maestros con los que se pueda llegar a profundizar sobre los determinantes del malestar docente.
  - b. Diseños de entrevista semi-estructurada y grupo focal orientado a indagar sobre ideas, emociones y sentimientos respecto del papel del espacio laboral en generación de malestar docente y la construcción de estrategias de protección ante las mismas.
5. Fase 2: Aplicación de instrumentos con las siguientes etapas:
    - a. Encuesta general, análisis de información obtenida.
    - b. Identificación de docentes para profundización a través de entrevistas semi-estructuradas
    - c. Realización de entrevistas semi-estructuradas
  6. Fase 3: Análisis discursivo, realización de grupo focal y diseño de plan de intervención al interior de la institución educativa. Este análisis se llevó a cabo utilizando la herramienta tecnológica Atlas.ti 6.2

## 7.1 Enfoque de la Investigación

El enfoque del proceso investigativo es cualitativo, en ese sentido se emplearon instrumentos que permitieron delimitar el objeto de estudio tomando en cuenta las construcciones personales de los docentes. Lo anterior negó la posibilidad de abordar al grupo de docentes de la institución con una encuesta que delimitó la percepción general sobre el clima institucional y su posible incidencia en cada docente.

En este proceso se asumió un diseño flexible, sobre el mismo Mendizábal nos dice: *“un diseño flexible alude solo a la estructura subyacente de los elementos que gobiernan el funcionamiento de un estudio; se refiere a la articulación interactiva y sutil de los elementos que presagian la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada...El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos...Este proceso se desarrolla en forma circular”*<sup>79</sup>, en ese sentido se posibilitó el dialogo entre los diferentes saberes delimitados en las etapas del proceso, ajustando preguntas e incluso el propósito de la investigación.

La orientación del proceso no solo buscó fortaleza metodológica, sino una construcción lógica coherente que apuntó a la explicación del fenómeno en el colegio Antonio Villavicencio. En ese sentido es relevante recordar que desde una mirada cualitativa se reconoce la interacción y la relación de los diferentes componentes del proceso, no hay conceptualizaciones previas, se realiza una interpretación a posteriori luego de acumular la mayor cantidad de información y de su respectiva contrastación con categorías de análisis construidas a partir del decir de los sujetos de la investigación. Es a partir de esto que se puede hablar de un modelo interactivo, del cual Rubano afirma: *“...involucra virajes entre los diferentes componentes del diseño: propósitos, contexto conceptual, preguntas de investigación, métodos y validez. Lo novedoso e innovador es la relación entre los componentes que forman una totalidad integrada e interactuante, estrechamente ligados”*<sup>80</sup>. A continuación Rubano cita a Maxwell *“Los métodos que usa deberían permitirle responder sus preguntas de investigación y además tratar con las posibles amenazas de validez de estas respuestas. Las preguntas, sucesivamente, necesitan ser formuladas para tener en cuenta la viabilidad de los métodos y la seriedad de las amenazas de validez particulares, dado que la plausibilidad y relevancia de las amenazas de validez depende de las preguntas y métodos elegidos”* (Maxwell, cap.1).<sup>81</sup>

Al apostar por un abordaje cualitativo se buscó identificar el sentir y el pensar del docente, respecto de situaciones que han sido naturalizadas, es el caso de la enfermedad que es explicada por situaciones externas a su posición como sujeto: lo genético o lo ambiental, negando la posible incidencia de elementos subjetivos en su aparición.

No se pretendió negar esos factores, sin embargo se parte de la idea que la actitud de una persona incide en el momento de enfermar, y obviamente, es fundamental a la hora de enfrentar una situación crítica como lo es la enfermedad. Sin embargo, fue necesario ir al pensar, sentir y actuar de los docentes del colegio para poder reflexionar en acciones transformadoras de su realidad.

---

<sup>79</sup> Mendizábal, Nora: “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”, pág. 67 en Vasilachis de Giddino Irene: “Estrategias de investigación cualitativa” Barcelona, editorial Gedisa 2006

<sup>80</sup> Rubano, María del Carmen. “El malestar docente en la escuela media”, Editorial: Miño y Dávila, Buenos Aires 2002, pág. 92

<sup>81</sup> Ibid. Pág. 92

Se puede afirmar que todo el proceso fue como un viaje en búsqueda de la significación que las maestras y maestros entrevistados, dan a fenómenos que se dan en la cotidianidad de la institución, pero que en ella misma no se vinculan a su dinámica relacional, sino que se asignan a situaciones particulares e individuales, obturando la posibilidad de acción social o común-nitaria, es decir, una acción conjunta en busca de solución a problemas comunes.

¿Quién investiga? Es una pregunta clave, más aún si aquel que emprende el proceso hace parte del ámbito en el cual hace su aparición el fenómeno. La situación se agudiza si se toma en cuenta el rol administrativo (relaciones de poder), en este caso el de coordinador del establecimiento educativo. Rol complejo porque implica por un lado, un liderazgo pedagógico, pero a la vez su ubicación como aquel que debe regular los comportamientos de los individuos (docentes y estudiantes) que cohabitan en el espacio institucional.

La situación en mención es especialmente riesgosa porque el hecho de marcar la norma, velar por ella, puede desvirtuar en los docentes la labor pedagógica del directivo, por otro lado, un acercamiento abierto y sin prejuicios puede sugerir labilidad, para los docentes, a la hora de la exigencia respecto de las funciones. En ese sentido cualquier acción es susceptible de ser interpretada como amiguismo o como autoritarismo.

Si a lo anterior le añadimos el rol de investigador, la cosa se complica mucho más, porque en este papel se debe asumir una posición “objetiva”, que impida la emergencia de la subjetividad del investigador en todo el proceso; desde la recogida de datos, hasta su interpretación, lo que supone un esfuerzo permanente por mantener la distancia, situación difícil si se toman en cuenta fenómenos como la identificación, la proyección e incluso, la historia de la relación, que inciden en como el fenómeno es leído por el investigador.

No obstante, los polos a tierra del proceso investigativo deben ser: los referentes conceptuales, las preguntas de la investigación y los procedimientos metodológicos. Estos últimos a su vez implican: *“1. las unidades de análisis, 2. el tipo de muestra, 3. la accesibilidad al terreno y los problemas éticos; 4. las técnicas para recabar datos, 5. el tipo de análisis, 6. el software elegido para asistir el análisis, 8. Las limitaciones del estudio”*.<sup>82</sup> De especial importancia es *“la ubicación del investigador en el proceso de investigación, a fin de evaluar su posición social en el estudio y el lugar de su mirada en el transcurso de la investigación”*,<sup>83</sup> en ese sentido, en el proceso de investigación efectuado, se partió de la postura ética del investigador que se planteó la necesidad de conocer a profundidad los problemas inherentes a su quehacer, con el fin de generar acciones de mejoramiento a partir del análisis de su praxis.

También se partió del supuesto que la investigación debe ser motor de la transformación social, en ese sentido el carácter refractario del investigador es cuestionado, porque ¿Cómo tocar la realidad sin a su vez ser tocado por ella?, es decir, que el proceso se ubicó en un acercamiento próximo a la investigación acción, en la cual desde este punto de vista, el sesgo pasa de ser un riesgo a convertirse en motor de la transformación. Surge el recuerdo del investigador que ve con las gafas de la interpretación intercultural, elegir esa vía ya es un sesgo, sin embargo un sesgo que abre todo un abanico de posibilidades de interpretación de la realidad, que desde puntos de vista científicos no son más que pérdida de tiempo o fantasías interpretativas.

Por otro lado, desde el punto de vista asumido es fundamental la posibilidad de interpretación del fenómeno, y no solo su descripción, ya que esa postura implica cierta pasividad de los sujetos y de alguna manera la negación de posibilidades propias de cambio.

---

82 *Ibíd.* pág. 86

83 *Ibíd.* pág. 86

En ese sentido, el concepto de cultura es crucial ya que puede ser pensado como el escenario en el que se generan las actitudes y comportamientos, en este caso del malestar y síntomas físicos y psicológicos, que llevan en sí una significación. Con Geertz se afirma que esos conceptos deben ser descubiertos e interpretados ya que no están a la mano: “El concepto de cultura que sostengo...es fundamentalmente un concepto semiótico. Como creo con Max Weber, que el hombre es un animal preso en las tramas de los significados que el mismo ha tejido, considero que la cultura consiste en esas tramas y que, por lo tanto, el análisis de la misma no es una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significado. Es una explicación lo que busco, la construcción de expresiones sociales sobre su superficie enigmática”  
84

La anterior referencia busca sustentar la idea que el presente trabajo investigativo puede posicionarse desde una investigación ecológica y que en ese sentido, el propio investigador debe aferrarse a los referentes enunciados más arriba y que contrarrestan el riesgo de sesgar su mirada y perder validez en sus hallazgos.

---

84 Shulman L.: “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, pág. 44 En: Wittrock M. “La investigación de la enseñanza 1: Enfoques, teorías y métodos”

## 8. RESULTADOS

### 8.1 FASE INICIAL O DE ENTRADA

#### 8.1.1 Caracterización de la población y del contexto

Los maestros y maestras participantes en la presente investigación hacen parte de los funcionarios encargados de hacer realidad la misión educativa de la secretaria de educación de Bogotá. Es necesario recordar que la ciudad de Bogotá está dividida, administrativamente hablando, en 20 localidades, que en ellas hay más de 300 instituciones y cerca de 1000 sedes. En la actualidad están vinculados aproximadamente 30000 maestros y maestras de diferentes áreas formativas y edades. Respecto al aspecto laboral básicamente hay dos formas de vinculación, los nombramientos en propiedad, y aquellos generados para cubrir algunas vacantes de manera temporal. El presente estudio se centrará en los primeros.

De esa manera, respecto de los maestros y maestras nombrados en propiedad, existen dos regímenes de vinculación, aquellos funcionarios vinculados antes del año 2002, quienes se rigen por el decreto 2277 de 1979, y los docentes cobijados por el decreto 1278 de 2002, quienes se vincularon a la planta oficial luego de esa fecha.

#### 8.1.2 Acerca del personal docente del colegio Antonio Villavicencio

El colegio Antonio Villavicencio está ubicado en la localidad de Engativá, sus docentes son, en su mayoría, licenciados en diferentes áreas del conocimiento, hay una proporción de 65 % mujeres y 35 % hombres, y sus edades están entre los 27 y los 58 años. La institución cuenta con dos sedes, en la primera o A, se ofrece educación desde cuarto grado de primaria y hasta noveno grado de secundaria en las jornadas diurnas, en la jornada nocturna se ofrece educación formal para jóvenes (bachillerato). En esta sede hay 40 maestros y maestras aproximadamente. La sede B, llamada también laureles, ofrece preescolar y curso de primaria hasta cuarto grado cuenta con 17 profesoras y 5 docentes. Existe también diferencia en cuanto al escalafón docente al cual pertenecen, habiendo aproximadamente 10 maestros que pertenecen al decreto 1278, de profesionalización docente y los restantes 60 al 2277 de 1979, esto es relevante porque los primeros deben participar en una evaluación anual de desempeño laboral, situación que de alguna manera incide en la representación y auto concepto del personal docente

Sede	Jornada	NIVEL		Genero		Decreto		Total
		PRIMARIA	BACHILLERATO	FEMENINO	MASCULINO	2277	1278	
A	MAÑANA	4	11	8	7	11	4	15
A	TARDE	4	11	12	3	10	5	15
A	NOCHE	0	10	3	7	10	0	10
B	MAÑANA	11	0	8	3	7	4	11
B	TARDE	11	0	9	2	7	4	11
TOTAL	5 JORNADAS	30	32	40	22	41	21	62
TOTAL		62		62		62		

Tabla 6. Distribución de personal docente por género, sede, jornada y decreto de vinculación

#### 8.1.3 Bitácora del proceso investigativo

El malestar docente es un concepto que se decanta partir del reconocimiento de la palabra de los docentes, por fuera de esa expresión se ubican caracterizaciones desde la mirada médica, administrativa, e incluso política, es el caso del síndrome de burnout, del ausentismo laboral, o la representación de algunos maestros como poco comprometidos e incluso perezosos.

No obstante en la cotidianidad de la escuela se perciben situaciones que de alguna manera vislumbran las características del malestar docente y su presencia en algunos de los miembros del cuerpo docente. Con el fin de una delimitación inicial a continuación se realiza una descripción de situaciones que se consideran ilustran el fenómeno.

#### **8.1.4 Estoy no estoy...algo no marcha en mi labor**

La profesora "...", en todas sus funciones es de las primeras que entrega las diferentes tareas asignadas: logros, desempeños, notas al finalizar los periodos entre otras. Su horario implica que inicie clases la mayoría de los días a las 12:15 p.m., llega al colegio entre las 11:30 a.m. y las 11:50, se ubica en la sala de maestros, revisa algunos papeles, repasa sus apuntes, habla con algunos compañeros, poco a poco se aproxima la hora de iniciar su clases, el día de hoy 23 de febrero debe dar la asignatura de español a un grupo de sexto grado, en él hay niños inquietos con los que no ha logrado establecer parámetros claros de disciplina, eso se manifiesta en situaciones como juego con un balón dentro del aula, niños y niñas que se suben a las mesas, juegos con dados y monedas. Pasa el tiempo ya son las 12:25 y la profesora aun no abandona la sala de maestros, afirma que aun no se dirige al salón porque los niños llegan tarde, también dice que otros compañeros aun no inician sus clases, finalmente se dirige a su lugar de trabajo. Se denota cierta pesadez en desplazamiento, como la de aquel condenado que se dirige lentamente hacia el cadalso.

Es la segunda semana del semestre, ya ha habido varias situaciones en que el llamado, por varios maestros, peor grupo del colegio ha manifestado su indisciplina, en esta ocasión tienen clase con su director de grupo, persona responsable, atento a todas las necesidades de sus estudiantes. En el momento de iniciar su clase llega un estudiante nuevo, esta acompañado de sus padres, el profesor siempre justo toma una decisión, debe entrevistar a los padres de manera inmediata, para diligenciar el observador del estudiante y tomar los números telefónicos de contacto, olvida en ese momento que debe dar clase, que su responsabilidad es con los otros 26 estudiantes y que podría realizar una citación en otro momento ¿Qué lo llevo a tomar esa decisión?

El descanso en la sede a de la institución es de 3:55 a 4:25 p.m., hay una distribución de los docentes para que realicen la disciplina generalmente le corresponde a 4 de ellos la vigilancia durante el descanso, mientras que los compañeros y compañeras pueden permanecer en la sala de maestros e incluso salir de la institución, no obstante al momento en que suena el timbre 4:25 p.m. Son muy pocos los que se dirigen a su salón, llegando incluso a días en que siendo la 4:35 han iniciado clases solo dos o tres grupos, ¿Qué lleva a que a pesar que en su discurso en el aula, la mayoría de los y las maestras trabajan valores como la responsabilidad y la puntualidad, sus acciones son contradictorias, iniciando clases a destiempo?

Una docente se aproxima, casi no puede hablar, no obstante, afirma que realizará su clase dice que no va al médico porque seguramente la incapacitaría, y que en dos semanas requerirá un permiso, para, a su vez, llevar a su madre a unos exámenes médicos importantes. ¿Qué se está jugando ahí? Se puede interpretar que la docente piensa que no tiene el derecho a enfermarse, ya que solicitará un permiso de suma importancia para ella en un corto plazo, y prefiere preservar o "guardar" los días para eso más importante ¿más importante que su propia salud?

### 8.1.5 Instrumentos para la recolección de información

En el proceso de investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: registro de diario de campo, encuesta a los docentes y se realizaron entrevistas semiestructuradas.

### 8.1.6 Registro diario de campo

En el proceso de delimitación del objeto de investigación, es necesario trascender lo anecdótico, por ello es fundamental la utilización de instrumentos que le permitan al investigador ocupar dicho rol y no solo el de mero observador de una situación dada, lo que generalmente está acompañado de interpretaciones prejuiciosas, deterministas y que cierran cualquier posibilidad de transformación de la realidad.

Es el caso del diario de campo en el que se describe un hecho, se ubican algunos referentes contextuales y se realiza una interpretación del hecho en sí.

Fecha	Observación	Contexto	Interpretación
Abril 9	Se recibe correo del docente de sociales de ciclo 4 J.T.: "llamado de atención a los directivos docentes", en el que expone serias dificultades en la organización de las jornadas, destrucción de mobiliario, incumplimiento en el inicio de clases de parte de algunos docentes y pobre manejo disciplinario, plantea que esa situación lo está enfermando	Muchas de las clases del docente son interrumpidas por estudiantes que deberían estar en otras clases pero se han salido del salón o ni siquiera han entrado	El docente Llego al límite de su resistencia y se dan situaciones que no puede controlar porque son externas a su manejo en el aula
21 de junio	Se realizó reunión en la que participaron el orientador, la profesora de humanidades de ciclo 3, el rector y el coordinador con el fin de determinar cómo seguirá el proceso de la docente ya que la indisciplina durante sus clases es generadora de riesgo físico para sus estudiantes y de mínimos avances en sus procesos académicos. La rectoría solicita que la docente sea valorada medicamente e informa que en caso de no existir enfermedad o incapacidad real se iniciará proceso a nivel de control interno disciplinario. De esa manera, el gobierno escolar, representado por la rectoría, y la organización de la jornada intervienen para que la profesora asuma su responsabilidad respecto de los grupos en los que da clase.	Se han realizado reuniones semestrales con la docente planteándole la necesidad de construir alternativas pedagógicas frente a su problema de salud y al pobre control grupal de su parte	Se denota tensión en la docente e impotencia para controlar los grupos, pero también plantea que no es la única en esa situación, que otros profesores tampoco controlan los grupos.
11 de julio	Se recibe notificación de incapacidad de la docente de humanidades ciclo 3 por un periodo de 2 meses	Es necesario solicitar reemplazo de la docente a SED Bogotá. La expedición de incapacidad medica afecta el salario de los docentes ya que	La tensión generada por la exigencia desde rectoría, coordinación y orientación propiciaron consulta al médico

		tienen un descuento del 34% aproximadamente	de parte de la docente y la consecuente incapacidad
29 de agosto	El docente de sociales del ciclo 4 informa que van a realizarle una cirugía y que estará incapacitado por una o dos semanas, informa para que desde coordinación se tomen las medidas del caso por su ausencia	Este docente es de los que más se ha preocupado por la organización del colegio, la demora al inicio de clases y los incumplimientos de parte de algunos docentes	Existe una preocupación por lo que puede ocurrir durante su ausencia
12 de septiembre	La docente de informática envía un correo diciendo: “desde hace varias semanas he estado controlando una inflamación de tendinitis en los miembros inferiores con terapia y medicamentos; pero desde el viernes pasado he estado con mucho dolor y hoy apenas puedo mantenerme de pie. Por eso iré al servicio médico a que me revisen. Me preocupa esforzar mis piernas más de lo que pueden aguantar, pues mi umbral de dolor es alto y a veces esfuerzo más de lo posible mi cuerpo”.	La semana anterior del 5 al 9 de septiembre los docentes debían ingresar notas al sistema, la docente de la referencia no alcanzo a ingresar la totalidad de sus planillas	El grado tensión, generado por el compromiso de ingresar notas, y el hecho de ser de las pocas que no lo habían logrado en su totalidad incide en el agravamiento del síntoma

**Tabla 7. Diario de campo**

## 8.2 FASE 2: APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

### 8.2.1. Encuesta general, análisis de información obtenida.

COLEGIO ANTONIO VILLAVICENCIO				
Instrumento De Reconocimiento Inicial De Indicadores De Malestar Docente				
El presente instrumento hace parte de la indagación inicial de un estudio sobre el bienestar entre los docentes de la institución. No es necesario colocar su nombre y busca identificar situaciones que afectan el clima institucional.				
Edad: ____ Género: ____ sede: ____				
Por favor marque con una x si está de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación muchas gracias				
No.	Pregunta	De acuerdo	En desacuerdo	
1.1.	Si las condiciones no son adecuadas para mi trabajo, generalmente me las arreglo para cambiarlas			
1.2	Tengo que trabajar según instrucciones u órdenes vagas			
1.3	Estoy expuesto a hostilidad y conflicto por parte de la gente con la que trabajo			
1.4	Mi jefe me expone a hostilidad y conflicto			
1.5	La gente con la que trabajo se interesa personalmente en mí			
1.6	A mi jefe le preocupa el bienestar de sus subalternos			
1.7	Mi jefe me da crédito por las cosas que hago bien			
1.8	Mi jefe me apoya cuando hay algún problema			
1.9	La gente con la que trabajo labora fácilmente en equipo			
1.10	La gente con la que trabajo es competente para desempeñar su trabajo			
2.1	Tengo suficiente tiempo para completar mi trabajo			
2.2.	Si volviera a vivir, volvería a ser docente			
2.3	En el trabajo encuentro difícil organizar mi tiempo de forma efectiva			
2.4	Mis estudiantes me dan crédito por las cosas que hago bien			
2.5	Mis amigos/familia se muestran interesados y orgullosos de mi trabajo			
2.6	Realmente me encanta trabajar			
2.7	La mayoría del tiempo los estudiantes escuchan atentamente la clase que yo dicto			
2.8	Hacer el mejor esfuerzo en el trabajo realmente da buenos resultados al final			
2.9	La mayoría de los problemas personales que encuentro en mis alumnos son fáciles de resolver			
2.10	En mi concepto, es muy importante ser docente			
2.11	Disfruto ser docente			
2.12	En nuestra sociedad ser docente es un honor			
3.1	Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo			
3.2	Me mortifica no poder ganar suficiente dinero como para mantenerme a largo plazo			
3.3	La presión continua de trabajo suele ponerme tenso(a) y/o deprimido(a)			
3.4	Me disgusta trabajar con estudiantes con problemas de comportamiento			
3.5	Los conflictos con estudiantes me generan malestar			
3.6	Los conflictos con los padres de familia me generan conflictos			
3.7	El trabajo intersectorial me genera conflictos			
4.1	Me agrada atender estudiantes con dificultades personales			
4.2	Me siento preparado para educar estudiantes con problemas emocionales			
5.1	Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo			
5.2	Convierto los obstáculos en experiencias positivas			
5.3	Me gustan los retos, aunque esto signifique "ir contra la corriente"			
5.4	Sé con precisión qué se espera de mí en mi trabajo			
5.5	Mis amigos/familia me ayudan a sentirme mejor cuando he tenido un día duro en el trabajo			
5.6	Empleo la mayor parte de mi vida haciendo cosas que valen la pena			

**Tabla 8: Encuesta aplicada al personal docente del colegio Antonio Villavicencio**

El Anterior fue el instrumento de acercamiento, como se puede observar, es una encuesta que recogió algunos interrogantes de una versión adaptada a profesores, del Inventario de Maslach para Burnout, y de la adaptación del mismo, por parte de Gómez Restrepo y otros 2009.<sup>85</sup>

<sup>85</sup> Gómez Restrepo y Otros, "El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia)". colomb.psiquiater. [online]. 2009, vol.38, n.2

## 8.2.2 Aplicación y resultado iniciales del primer instrumento

El instrumento adaptado fue presentado durante la semana de desarrollo institucional del mes de junio de 2011, se entregó a los coordinadores de cada sede y jornada para que fuera diligenciado por cada uno de los maestros. Según la siguiente distribución:

Sede	Jornada	NIVEL		Género		Numero de encuestas entregadas	Numero de encuestas diligenciadas
		PRIMARIA	BACHILLERATO	FEM.	MAS.		
A	MAÑANA	4	11	8	7	15	8
A	TARDE	4	11	12	3	15	8
A	NOCHE	0	10	3	7	10	0
B	MAÑANA	11	0	8	3	11	10
B	TARDE	11	0	9	2	11	10
TOTAL	5 JORNADAS	30	32	40	22	62	
TOTAL		62		62			36

Tabla 9: Distribución de encuestas según sede y jornada

La consigna se dio en los siguientes términos: “El presente instrumento hace parte de la indagación inicial de un estudio sobre el bienestar entre los docentes de la institución. No es necesario colocar su nombre y busca identificar situaciones que afectan el clima institucional”, y se ubicó en el cuerpo del instrumento.

Es de señalar que al momento de su recepción por los docentes hubo dos posturas básicas, de interés por la propuesta y de cuestionamiento al ser considerada más trabajo. Esas posturas pudieron haber influido en el diligenciamiento del instrumento y en “olvidos” a la hora de ubicar datos como: edad, género y sede, situaciones que al momento de la tabulación generaron dificultad para determinar el papel de esos factores en las respuestas.

En relación a la jornada nocturna se presentó una negativa generalizada para responder el instrumento, se alegó que no estaba en el cronograma, que la lectura y diligenciamiento implicaba tiempo que debían utilizar en los trabajos de desarrollo institucional, por lo anterior no se cuenta con información de los maestros de esa jornada laboral. No obstante, en la segunda fase del proceso investigativo se vinculó a una maestra de esa jornada, quien respondió a los interrogantes de la entrevista semiestructurada diseñada en el proceso.

Para facilitar el análisis de los resultados se procedió a categorizar las diferentes preguntas tomando en cuenta la interacción que la pregunta evidenciaba respecto del sujeto y un factor o situación dada. Así, se establecieron 8 categorías de la siguiente manera:

- a. YO-trabajo, preguntas 1.1 a 1.4.: sujeto espacio laboral: hace referencia a la representación que el sujeto expresa sobre las condiciones laborales
- b. Yo – Otro significativo preguntas 1.5 a 1.8.: implica la percepción que sobre los otros y sus actitudes informa el sujeto
- c. Yo – grupo preguntas 1.9 a 1.10.: intenta delimitar la percepción del desempeño que el sujeto tiene sobre su grupo de referencia
- d. Percepción temporal preguntas 2.1 a 2.3.: lectura de realidad actual y empleo del tiempo laboral
- e. Concepto de sí y percepción de representación en el otro preguntas 2.4 a 2.9.: intenta delimitar como percibe en el otro su desempeño y actitud hacia el trabajo

f. Concepto de la profesión propio y externo preguntas 2.10 a 2.12.:

g. Condiciones laborales y percepción de su incidencia en su desempeño y su calidad de vida preguntas 3.1 a 4.2.

h. Concepciones de afrontamiento y realización profesional preguntas 5.1 a 5.6.

Luego de la aplicación del instrumento se procedió a realizar el conteo y distribución por género de los instrumentos recibidos. Como resultado se obtuvieron en total 36 encuestas diligenciadas, 25 de mujeres y 11 de hombres.

### 8.2.3 Resultados y análisis de respuestas maestras sede Ay B

No.	Pregunta	De acuerdo	Porcentaje	En desacuerdo	%	Nivel de interacción
1.1.	Si las condiciones no son adecuadas para mi trabajo, generalmente me las arreglo para cambiarlas	13	100	0	0	a.YO-trabajo, sujeto condiciones laborales
1.2	Tengo que trabajar según instrucciones u órdenes vagas	3	23,1	10	77	
1.3	Estoy expuesto a hostilidad y conflicto por parte de la gente con la que trabajo	3	23,1	10	77	
1.4	Mi jefe me expone a hostilidad y conflicto	2	15,4	10	77	b.Yo – Otro significativo
1.5	La gente con la que trabajo se interesa personalmente en mí	8	61,5	5	38	
1.6	A mi jefe le preocupa el bienestar de sus subalternos	8	61,5	2	15	
1.7	Mi jefe me da crédito por las cosas que hago bien	10	76,9	2	15	
1.8	Mi jefe me apoya cuando hay algún problema	12	92,3	1	7,9	c.Yo– grupo
1.9	La gente con la que trabajo labora fácilmente en equipo	8	61,5	5	38,4	
1.10	La gente con la que trabajo es competente para desempeñar su trabajo	11	84,6	2	15,3	d. Percepción temporal
2.1	Tengo suficiente tiempo para completar mi trabajo	7	53,8	6	46,1	
2.2.	Si volviera a vivir, volvería a ser docente	11	84,6	2	15,3	e.Concepto de sí y percepción de representación en el otro
2.3	En el trabajo encuentro difícil organizar mi tiempo de forma efectiva	2	15,4	11	84,6	
2.4	Mis estudiantes me dan crédito por las cosas que hago bien	11	84,6	1	7,6	
2.5	Mis amigos/familia se muestran interesados y orgullosos de mi trabajo	11	84,6	2	15,3	
2.6	Realmente me encanta trabajar	12	92,3	1	7,6	
2.7	La mayoría del tiempo los estudiantes escuchan atentamente la clase que yo dicto	13	100	0	0	
2.8	Hacer el mejor esfuerzo en el trabajo realmente da buenos resultados al final	10	76,9	2	15,3	
2.9	La mayoría de los problemas personales que encuentro en mis alumnos son fáciles de resolver	7	53,8	6	46,1	f. Representación de la profesión desde puntos de vista internos y externos
2.10	En mi concepto, es muy importante ser docente	12	92,3	1	7,6	
2.11	Disfruto ser docente	11	84,6	2	15,3	
2.12	En nuestra sociedad ser docente es un honor	6	46,2	7	54	g.Condiciones laborales y percepción de su incidencia en su ser
3.1	Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo	3	23,1	10	76,9	
3.2	Me mortifica no poder ganar suficiente dinero como para mantenerme a largo plazo	4	30,8	9	69,2	
3.3	La presión continua de trabajo suele ponerme tenso(a) y/o deprimido(a)	5	38,5	8	61,5	
3.4	Me disgusta trabajar con estudiantes con problemas de comportamiento	5	38,5	8	61,5	
3.5	Los conflictos con estudiantes me generan malestar	4	30,8	9	69,2	
3.6	Los conflictos con los padres de familia me generan conflictos	3	23,1	10	76,9	
3.7	El trabajo intersectorial me genera conflictos	4	30,8	9	69,2	
4.1	Me agrada atender estudiantes con dificultades personales	6	46,2	7	53,8	
4.2	Me siento preparado para educar estudiantes con problemas emocionales	7	53,8	6	46,1	
5.1	Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo	6	46,2	7	53,8	h.Concepciones de

5.2	Convierto los obstáculos en experiencias positivas	10	76,9	2	15,3	afrentamiento y realización profesional
5.3	Me gustan los retos, aunque esto signifique "ir contra la corriente"	11	84,6	2	15,3	
5.4	Sé con precisión qué se espera de mí en mi trabajo	11	84,6	1	7,6	
5.5	Mis amigos/familia me ayudan a sentirme mejor cuando he tenido un día duro en el trabajo	12	92,3	1	7,6	
5.6	Empleo la mayor parte de mi vida haciendo cosas que valen la pena	13	100	0	0	

**Tabla 10: Resultados encuesta aplicada a mujeres docentes sede a y b, jornada mañana y tarde, colegio Antonio Villavicencio**

En el caso de las 25 maestras de la institución que las respondieron, 12 de ellas no colocaron su edad, por su parte el promedio de edad de las que si lo colocaron es de 47,5 años, siendo la mayor de 57 y la de menor edad de 38 años. Los resultados porcentuales por cada interrogante de las 13 encuestas válidas para las docentes de la institución están señalados en la tabla de la siguiente página.

Respecto de la primera categoría formulada: YO-trabajo, que señalábamos hace referencia a las condiciones laborales, se observa que la mayoría de las participantes consideran que tienen control sobre su labor a pesar de condiciones materiales y de interacciones no del todo positivas. Esto se deduce puesto que el 100% de las encuestadas plantea que puede superar dificultades a pesar de las condiciones.



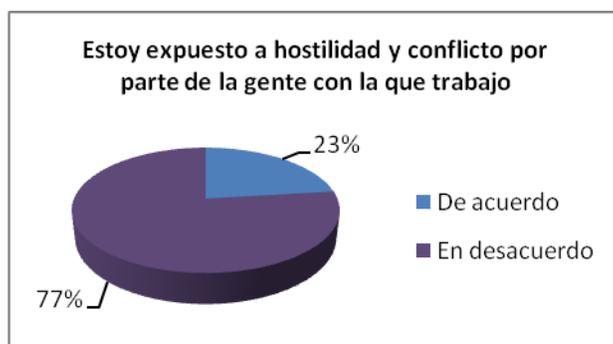
Gráfica 4. Si las condiciones no son adecuadas para mi trabajo, generalmente me las arreglo para cambiarlas

Es relevante el hecho que el 23% de las docentes encuestadas consideran que la comunicación de instrucciones referidas a su trabajo no son claras, lo que incide en la ejecución de actividades y en los logros alcanzados



Gráfica 5. Tengo que trabajar según instrucciones u órdenes vagas

El anterior porcentaje se repitió ante el interrogante relacionado con la percepción de parte de las docentes encuestadas, de sentir hostilidad y conflicto con las personas con quienes desarrollan su labor.



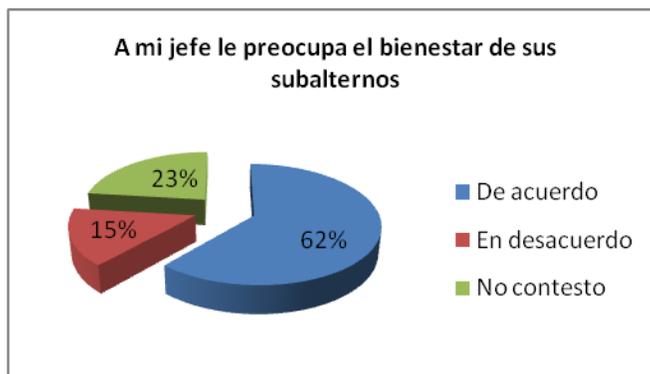
Gráfica 6. Estoy expuesto a hostilidad y conflicto por parte de la gente con la que trabajo

La segunda categoría Yo – Otro significativo, se delimito tomando en cuenta las figuras de liderazgo (jefe) y el grupo de referencia colegas. De esa manera, la sensación de interés percibida por las profesoras es solo de 38 %, lo que indica que 62% consideran que hay desinterés hacia ellas de parte de sus compañeros de trabajo



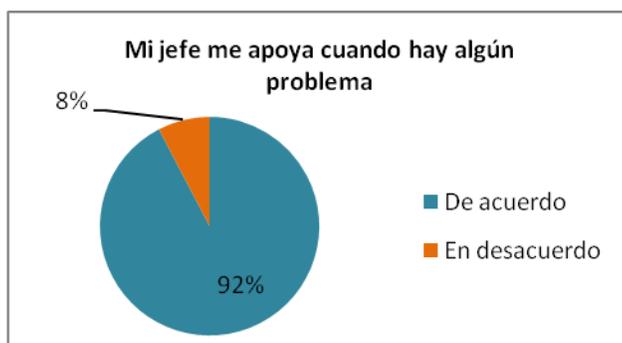
Gráfica 7. La gente con la que trabajo se interesa personalmente en mí

La anterior información encuentra consonancia con la idea acerca de la percepción de preocupación de la figura de autoridad sobre el bienestar de los docentes, de parte de estos últimos. Solo el 62% están de acuerdo con que su jefe se preocupa por ellas



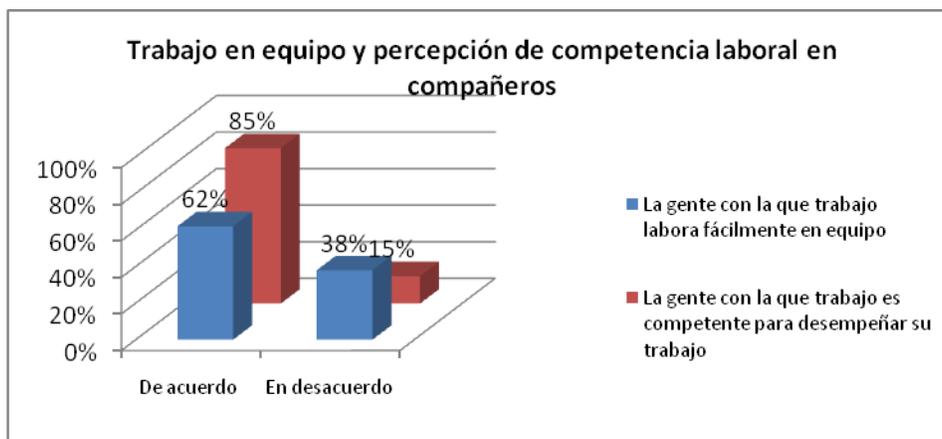
Gráfica 8. A mi jefe le preocupa el bienestar de sus subalternos

El anterior resultado es contradictorio de alguna manera con la percepción de respaldo de parte de la figura de autoridad, solo una persona plantea no sentirse respaldada por el rector. Cabría preguntar por la frecuencia y tipo de problemas que cotidianamente aparecen en el desempeño del rol del profesor.



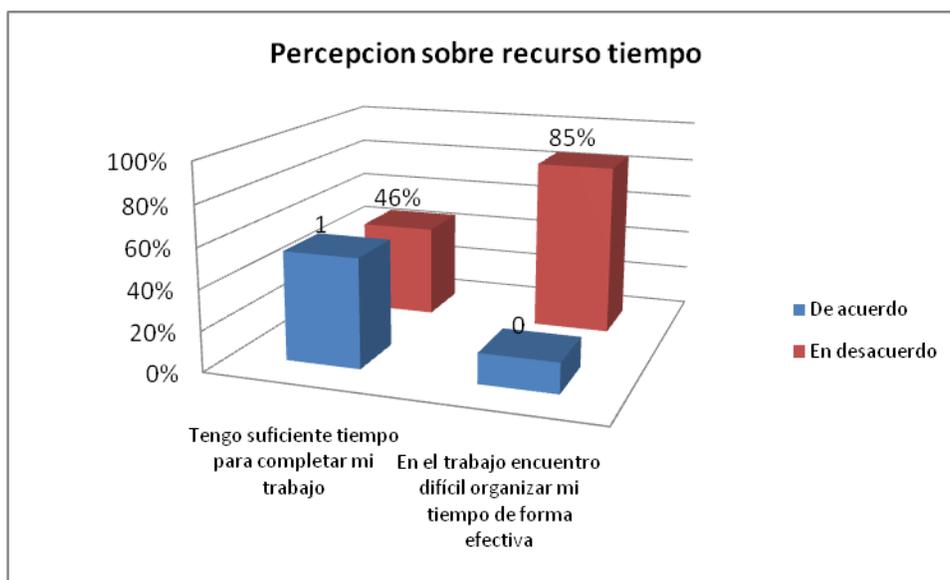
Gráfica 9. Mi jefe me apoya cuando hay algún problema

En la relación a la categoría maestra- grupo, encontramos reconocimiento de las habilidades y saberes de los compañeros en un 85%, lo que indicaría que se reconoce la competencia de los compañeros de trabajo, sin embargo, la percepción de trabajo en equipo solo es del 61%, lo que lleva a pensar que es necesario fortalecer los intercambios y la construcción consensuada de propuestas pedagógicas y académicas entre los maestros de la institución.



Gráfica10. Trabajo en equipo y percepción laboral en compañeros

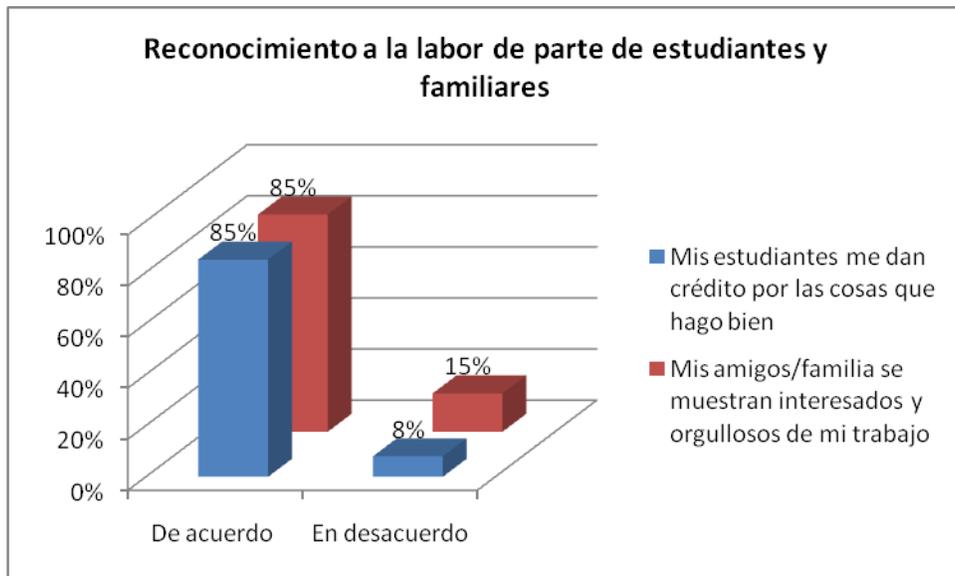
En relación a las preguntas en las que se indagó por la percepción temporal, se destaca que, aunque para el 84% de las encuestadas señalan que pueden organizar el tiempo en la institución de manera efectiva, hay contradicción ya que en la pregunta referida a la eficacia de la labor, el 46% considera que no tiene suficiente tiempo para completar su trabajo. Esto significa que puede haber logros a nivel de organización y planeación de acciones y actividades, pero que al momento de la ejecución se dan situaciones que impiden el cumplimiento de lo planeado.



Gráfica11. Percepción sobre recurso tiempo

En relación a la valoración de la decisión de ser docente encontramos que el 84% de interrogadas volverían a ser docentes y 2 de ellas elegirían otra alternativa.

En relación a la quinta categoría: Concepto de sí y percepción de representación en el otro, el 84% considera que sus estudiantes dan crédito a su labor y que en su hogar hay un alto reconocimiento de la labor asumida con el mismo porcentaje, esto puede incidir en la respuesta por parte del 92% al interrogante referido al gusto por su trabajo como docente.



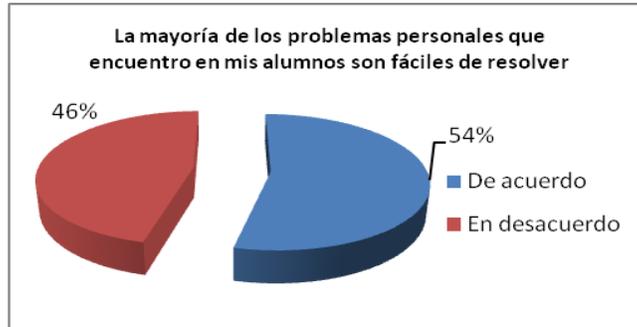
Gráfica 12. Reconocimiento a la labor de parte de estudiantes y familiares

Igualmente se destaca que la totalidad de maestras considera que sus estudiantes están atentos durante la mayor parte del tiempo de sus clases, situación un tanto utópica si se contrasta con los resultados académicos de algunos de ellos, y que, no obstante el optimismo de las maestras, contrasta con sus respuestas respecto de los efectos del mejor esfuerzo en el trabajo, ya que solo el 77% considera que este genera buenos resultados.



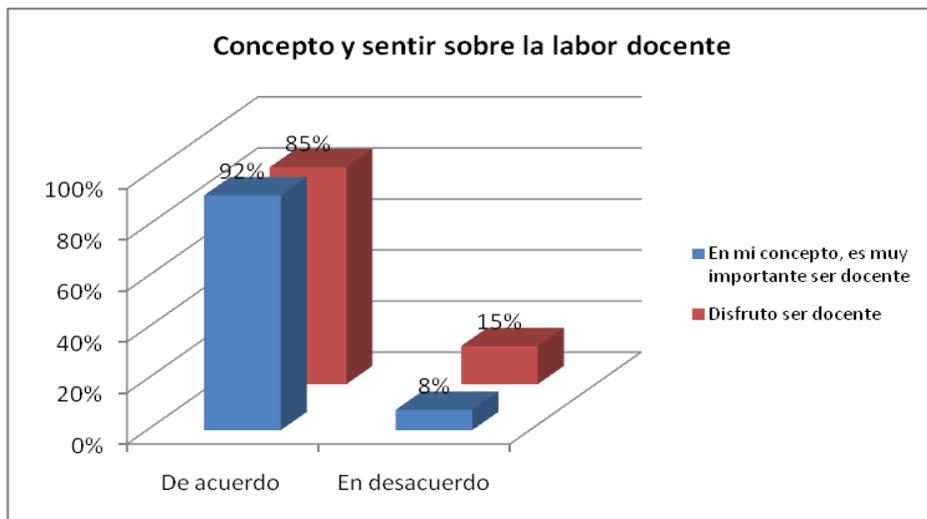
Gráfica 13. Hacer el mejor esfuerzo en el trabajo realmente da buenos resultados al final

El anterior ítem puede tener relación con la percepción de las maestras sobre la existencia entre sus estudiantes de problemas de difícil solución, 46%, lo que necesariamente incide en los procesos académicos y convivenciales.



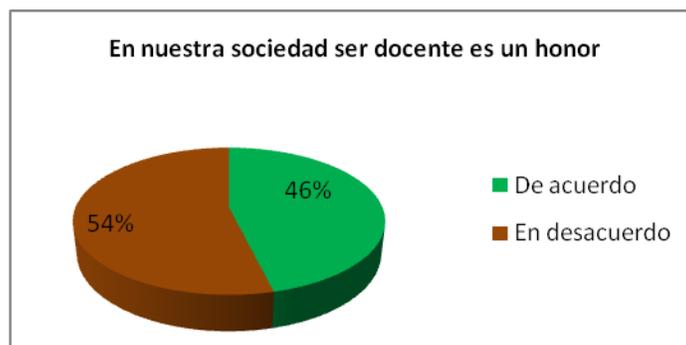
Gráfica 14. La mayoría de los problemas personales que encuentro en mis alumnos son fáciles de resolver

La sexta categoría delimitada hace referencia a la representación de la profesión desde puntos de vista internos y externos, así para el 92% es muy importante ser docente, y en el 84% de los casos se expresa la satisfacción por serlo.



Gráfica 15. Concepto y sentir de la labor docente

Estos resultados contrastan con la percepción sobre la valoración social del ser docente, para el 54% la sociedad no ve como honorífico que una persona decida ser maestro.



Gráfica 16. En nuestra sociedad ser docente es un honor

En la categoría: Condiciones laborales y percepción de su incidencia en su ser, podemos encontrar aspectos significativos en relación al malestar docente como tal, el 23% considera que las dificultades con otros docentes inciden de alguna manera en su trabajo personal, específicamente consideran que resta la calidad.



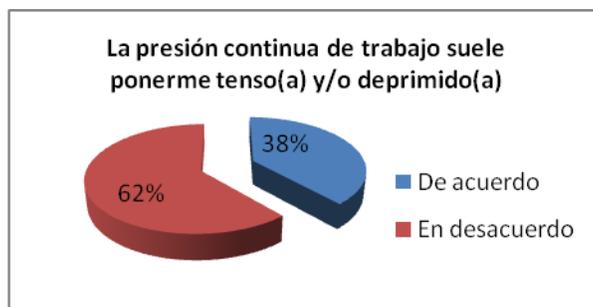
Gráfica 17. Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo

Por otra parte, se reconoce que el nivel de ingresos derivado de la actividad docente no posibilita solventar la totalidad de responsabilidades personales y familiares, ya que el 30% manifiesta cierta mortificación por esta situación.



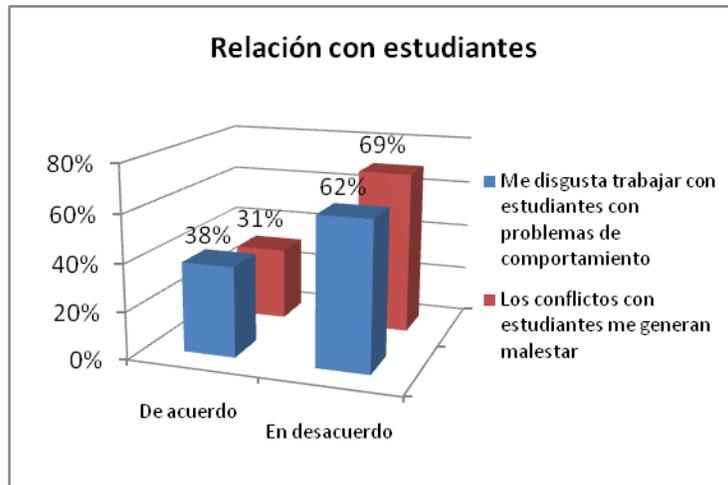
Gráfica 18. Me mortifica no poder ganar suficiente dinero como para mantenerme a largo plazo

Ante el interrogante referido a la presión continua del trabajo, el 38% de las docentes encuestadas afirma sentirse tensionadas o deprimidas por la presión laboral, cifra realmente alta y que llama la atención sobre la necesidad de construir estrategias ante esta problemática.



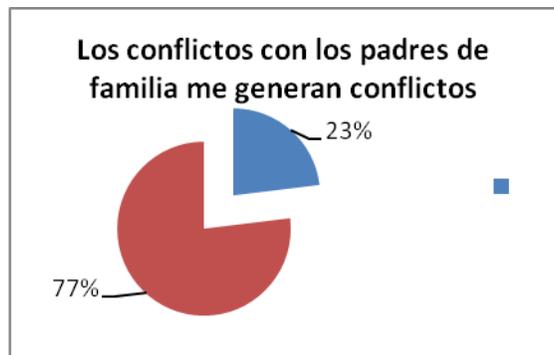
Gráfica 19. La presión continua de trabajo suele ponerme tenso(a) y/o deprimido(a)

Cerca del 40% manifiesta disgusto por tener que trabajar con estudiantes con problemas de comportamiento, a su vez el 30% manifiesta malestar a raíz de los conflictos con los estudiantes,



Gráfica 20. Relación con estudiantes

En oposición al ítem anterior, solo el 23% de las docentes entrevistadas manifiesta que los conflictos con los padres de familia le generan malestar, esto se puede deber a que los encuentros con los padres son ocasionales.



Gráfica 21. Los conflictos con los padres me generan malestar

Es relevante que para el 31% el trabajo intersectorial es percibido como generador de conflictos, situación paradójica tomando en cuenta las políticas de integración curricular y la necesidad de trabajo interdisciplinario constante en las instituciones educativas, lo que llevaría a pensar que este factor podría afectar aún más a los docentes.



Gráfica22. El trabajo intersectorial me genera conflictos

El carácter misional de la profesión docente se demuestra en el hecho que el 46% de maestras señalan agrado por trabajar con estudiantes con dificultades personales, lo que no obstante, es contradictorio con la percepción de parte del 46% de no estar preparadas para asumir el acompañamiento de estudiantes con dificultades emocionales.



Gráfica23. Me agrada atender estudiantes con dificultades personales



Gráfica 24. Me siento preparado para educar estudiantes con problemas emocionales

Finalmente en la categoría relacionada con las: Concepciones de afrontamiento y realización profesional, se profundiza en la percepción sobre las dificultades con otros docentes como un factor que afecta la calidad del trabajo, para el 46% de las docentes encuestadas, si hay incidencia de esta situación en su trabajo.



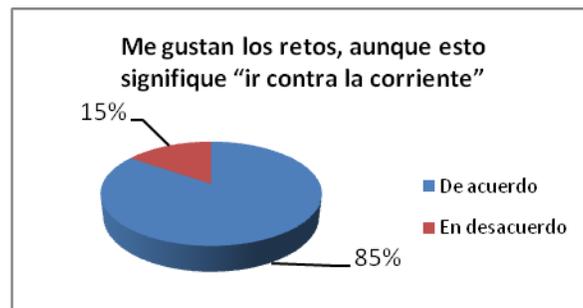
Gráfica25. Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo

No obstante se denota actitud positiva a la hora de afrontar los obstáculos que son convertidos en experiencias positivas por el 83% de las docentes encuestadas.



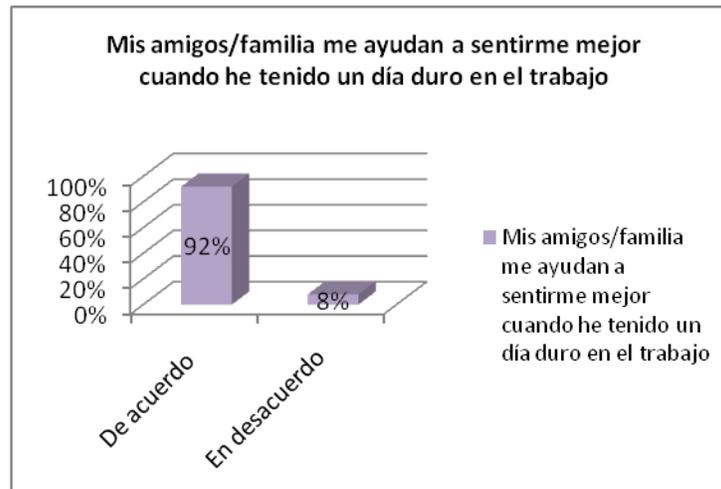
Gráfica 26. Convierto los obstáculos en experiencias positivas

Por otro lado, la respuesta en relación al interrogante ante la actitud asumida respecto a situaciones que se convierten en retos, y que implican cambiar algunos de los hábitos establecidos es asumida por el 85% de las docentes, en ese sentido se puede pensar que tiene mayor relevancia el criterio profesional que lo preestablecido.



Gráfica27. Me gustan los retos, aunque esto signifique "ir contra la corriente"

Se denota que la existencia de redes de apoyo familiar y de amigos contribuye a superar dificultades, ya que el 92% los nombra como su recurso en días especialmente difíciles.



Gráfica 28. Mis amigos/familia me ayudan a sentirme mejor cuando he tenido un día duro en el trabajo

Por último el 100% de las maestras considera que emplea la mayor parte de su vida haciendo cosas que valen la pena, lo que da sentido a su rol y a su imagen personal.

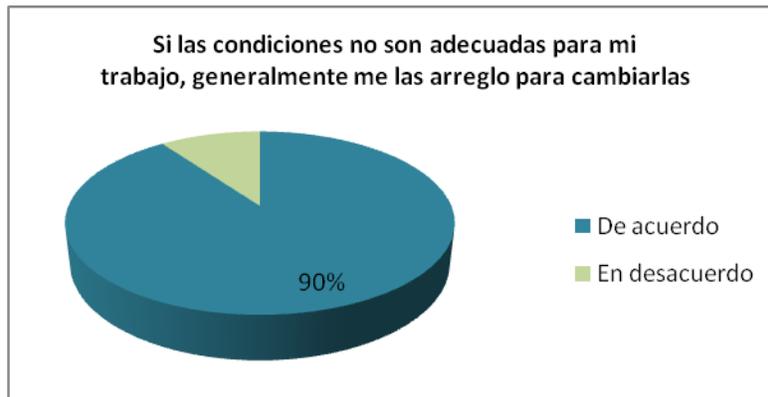
## 8.2.4 Resultados y análisis de respuestas maestros sede Ay B

No.	Pregunta	De acuerdo	%	En desacuerdo	%	Nivel de interacción
1.1.	Si las condiciones no son adecuadas para mi trabajo, generalmente me las arreglo para cambiarlas	9	90	1	10	a.YO-trabajo, sujeto condiciones laborales
1.2	Tengo que trabajar según instrucciones u órdenes vagas	2	20	6	60	
1.3	Estoy expuesto a hostilidad y conflicto por parte de la gente con la que trabajo	1	10	9	90	
1.4	Mi jefe me expone a hostilidad y conflicto	2	20	8	80	b.Yo – Otro significativo
1.5	La gente con la que trabajo se interesa personalmente en mí	8	80	2	20	
1.6	A mi jefe le preocupa el bienestar de sus subalternos	7	70	3	30	
1.7	Mi jefe me da crédito por las cosas que hago bien	7	70	3	30	
1.8	Mi jefe me apoya cuando hay algún problema	5	50	5	50	c.Yo– grupo
1.9	La gente con la que trabajo labora fácilmente en equipo	9	90	1	9	
1.10	La gente con la que trabajo es competente para desempeñar su trabajo	8	80	2	20	d.Percepción temporal
2.1	Tengo suficiente tiempo para completar mi trabajo	5	50	5	50	
2.2.	Si volviera a vivir, volvería a ser docente	6	60	3	30	
2.3	En el trabajo encuentro difícil organizar mi tiempo de forma efectiva	3	30	7	70	e.Concepto de sí y percepción de representación en el otro
2.4	Mis estudiantes me dan crédito por las cosas que hago bien	7	70	2	20	
2.5	Mis amigos/familia se muestran interesados y orgullosos de mi trabajo	7	70	3	30	
2.6	Realmente me encanta trabajar	9	90	1	10	
2.7	La mayoría del tiempo los estudiantes escuchan atentamente la clase que yo dicto	7	70	3	30	
2.8	Hacer el mejor esfuerzo en el trabajo realmente da buenos resultados al final	9	90	1	10	
2.9	La mayoría de los problemas personales que encuentro en mis alumnos son fáciles de resolver	3	30	7	70	
2.10	En mi concepto, es muy importante ser docente	9	90	1	10	
2.11	Disfruto ser docente	10	100	0	0	f. Representación de la profesión desde puntos de vista internos y externos
2.12	En nuestra sociedad ser docente es un honor	2	20	7	70	
3.1	Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo	2	20	8	80	g. Condiciones laborales y percepción de su incidencia en su ser
3.2	Me mortifica no poder ganar suficiente dinero como para mantenerme a largo plazo	4	40	6	60	
3.3	La presión continua de trabajo suele ponerme tenso(a) y/o deprimido(a)	3	30	7	70	
3.4	Me disgusta trabajar con estudiantes con problemas de comportamiento	2	20	8	80	
3.5	Los conflictos con estudiantes me generan malestar	3	30	7	70	
3.6	Los conflictos con los padres de familia me generan conflictos	1	10	9	90	
3.7	El trabajo intersectorial me genera conflictos	3	30	7	70	
4.1	Me agrada atender estudiantes con dificultades personales	4	40	6	60	h.Concepciones de afrontamiento y realización profesional
4.2	Me siento preparado para educar estudiantes con problemas emocionales	3	30	5	50	
5.1	Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo	3	30	7	70	
5.2	Convierto los obstáculos en experiencias positivas	7	70	2	20	
5.3	Me gustan los retos, aunque esto signifique “ir contra la corriente”	7	70	2	20	
5.4	Sé con precisión qué se espera de mí en mi trabajo	8	80	2	20	
5.5	Mis amigos/familia me ayudan a sentirme mejor cuando he tenido un día duro en el trabajo	8	80	2	20	
5.6	Empleo la mayor parte de mi vida haciendo cosas que valen la pena	8	80	2	20	

**Tabla 11: Resultados iniciales: encuesta aplicada a hombres docentes sede a y b, jornada mañana y tarde, colegio Antonio Villavicencio**

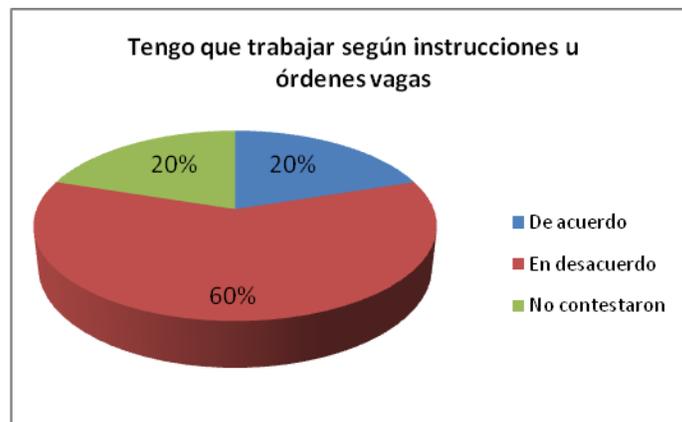
La encuesta fue respondida por 11 maestros de la institución, de ellos 1 no colocó su edad. El promedio de edad de los que sí lo colocaron es de 43,5 años, siendo el mayor de 60 y el de menor edad de 28 años. Por lo anterior, una de las encuestas diligenciadas fue desechada para el proceso de análisis.

Respecto de la categoría formulada: YO-trabajo, 9 de los maestros entrevistados, es decir el 90%, consideran que logran controlar aquellas situaciones a pesar de lo inadecuado de las condiciones.



Gráfica 29. Si las condiciones no son adecuadas para mi trabajo, generalmente me las arreglo para cambiarlas

En relación a la comunicación y a la percepción de órdenes vagas el 20% afirma que no hay claridad en las órdenes, situación que incide en su trabajo. Es de resaltar que dos de los maestros no respondieron a este interrogante, lo que afecta el consolidado final.



Gráfica 30. Tengo que trabajar según instrucciones u órdenes vagas

Esto puede relacionarse con la respuesta del 10% sobre la percepción de hostilidad de parte de algunas de las personas con las que trabajan. En el caso de los docentes hombres, el 20% de ellos afirma haber percibido algún tipo de hostilidad de parte del rector.



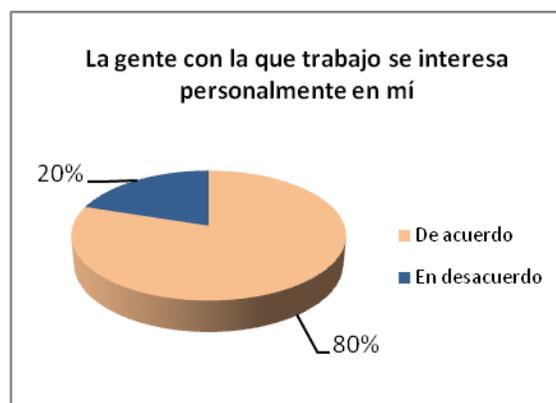
Gráfica 31. Estoy expuesto a hostilidad y conflicto por parte de la gente con la que trabajo y



Gráfica 32. Mi jefe me expone a hostilidad y conflicto

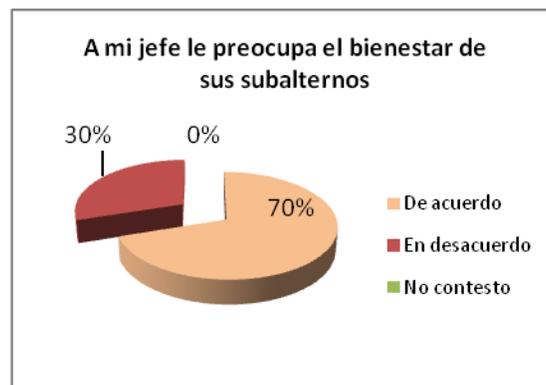
En relación a la categoría Yo – Otro significativo, se denota una discriminación entre los compañeros de trabajo y la figura del jefe (rector), el 20% considera que no existe mayor interés por su situación de parte de sus compañeros de trabajo, se destaca que el 30% no ve situaciones de reconocimiento de parte del jefe ni preocupación por el bienestar como maestro.

En ese sentido, de los 10 maestros encuestados dos están en desacuerdo con la afirmación que señala que los compañeros de trabajo se interesan como personas por ellos y no simplemente como compañeros de trabajo.



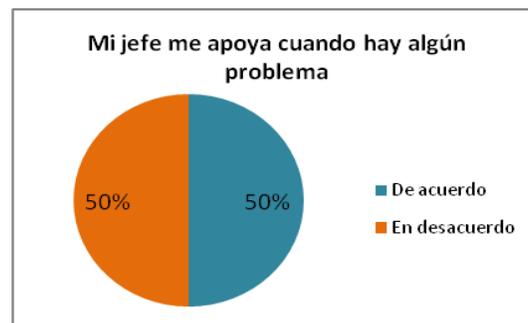
Gráfica 33. La gente con la que trabajo se interesa personalmente en mí

Siete de los maestros encuestados señalan que al señor rector le preocupa el bienestar de los trabajadores del colegio, mientras que los otros 3 (30%) no han percibido esa actitud.



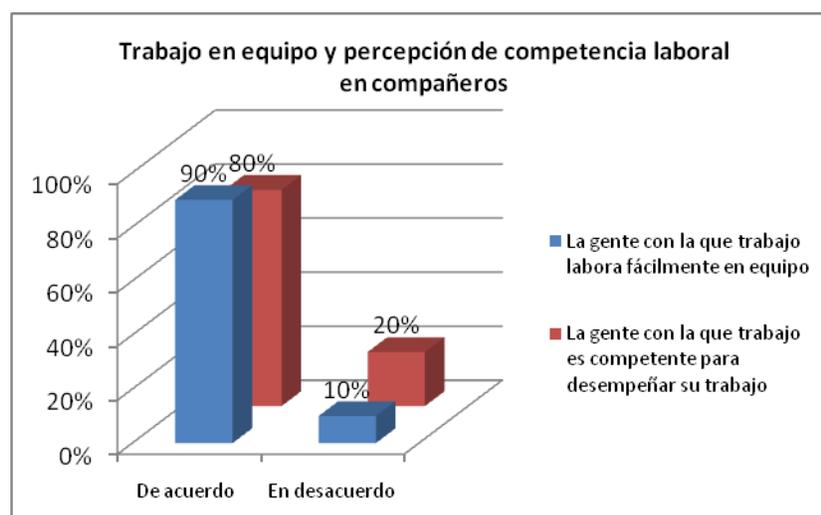
Gráfica 34. A mi jefe le preocupa el bienestar de sus subalternos

Se observa completa polaridad en relación a la percepción de apoyo de parte del rector en el momento en que se presenta alguna problemática



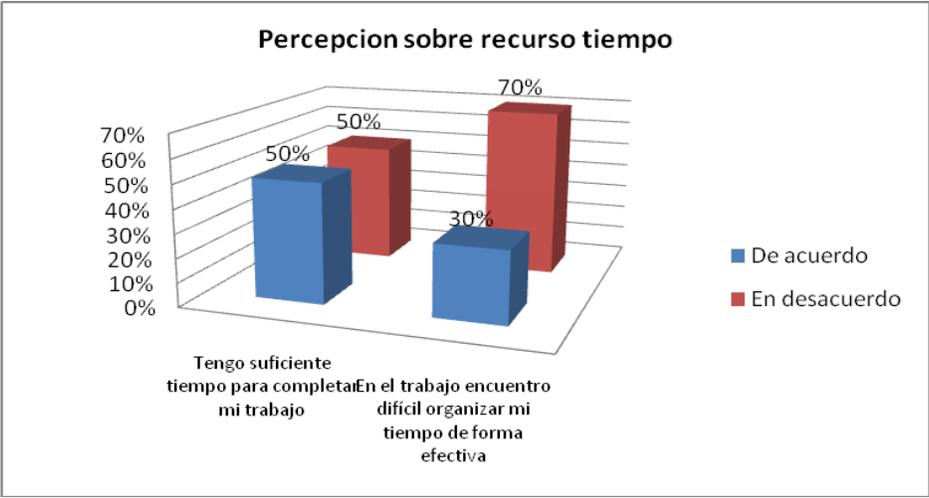
Gráfica 35. Mi jefe me apoya cuando hay algún problema

En relación al grupo de maestros con los que se trabaja el 90% considera que hay buen trabajo en equipo, y un 80% ve adecuadas capacidades en los compañeros y compañeras.



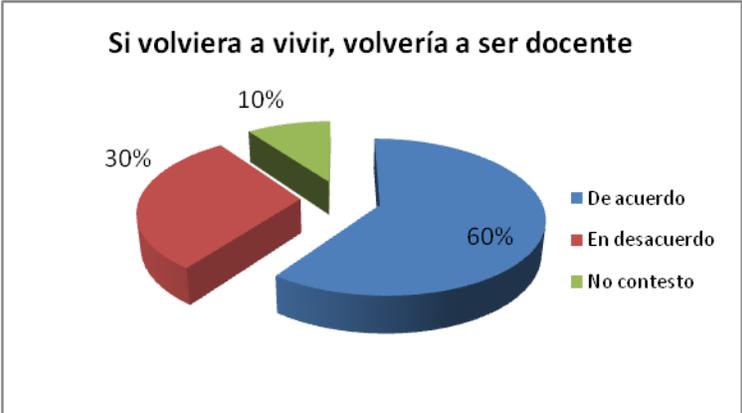
Gráfica 36. Trabajo en equipo y percepción de competencia laboral en compañeros

Respecto de la percepción temporal se observa que solo el 50% considera que el tiempo empleado en su labor es suficiente, esto se complementa con la respuesta del 30% de encuestados quienes afirman que es difícil para ellos organizar su tiempo de manera efectiva.



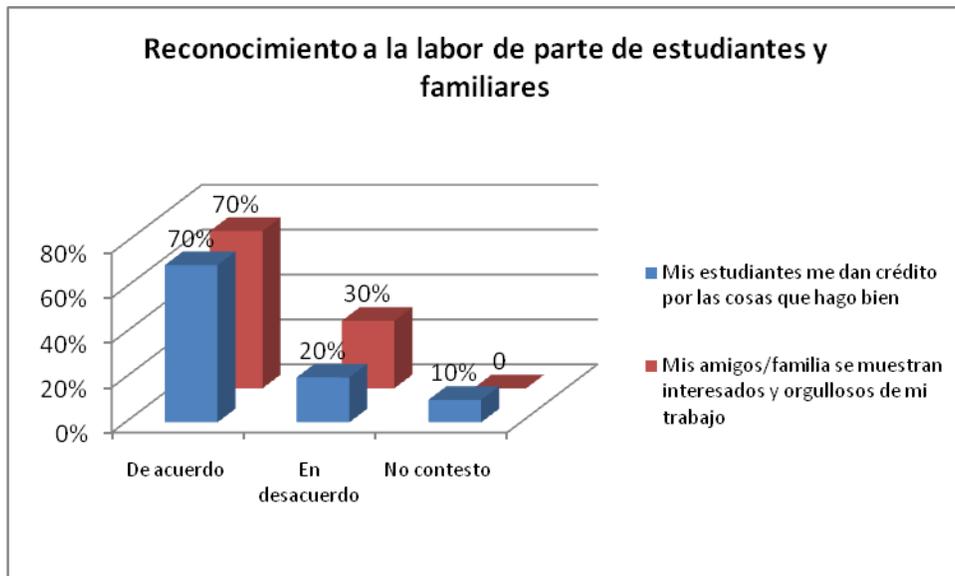
Gráfica 37. Percepción sobre recurso tiempo

La valoración del hecho de ser docentes es puesta a prueba en las respuestas aportadas, solo el 60% volverían a ser docentes si tuvieran la oportunidad de cambiar de profesión, el 30% definitivamente buscarían otra opción y uno de los maestros se abstuvo de responder. Esta situación es relevante si se compara con las respuestas de las mujeres docentes quienes, en un 84% volverían a ser docentes.



Gráfica 38. Si volviera a vivir, volvería a ser docente

En relación a la quinta categoría: Concepto de sí y percepción de representación en el otro, el 70% señala que hay un reconocimiento de sus labores tanto por los estudiantes como por miembros de su propia familia. Es de señalar que tres de los diez maestros encuestados consideran que no hay interés ni muestras de orgullo de parte de sus familiares por el hecho de ser docentes



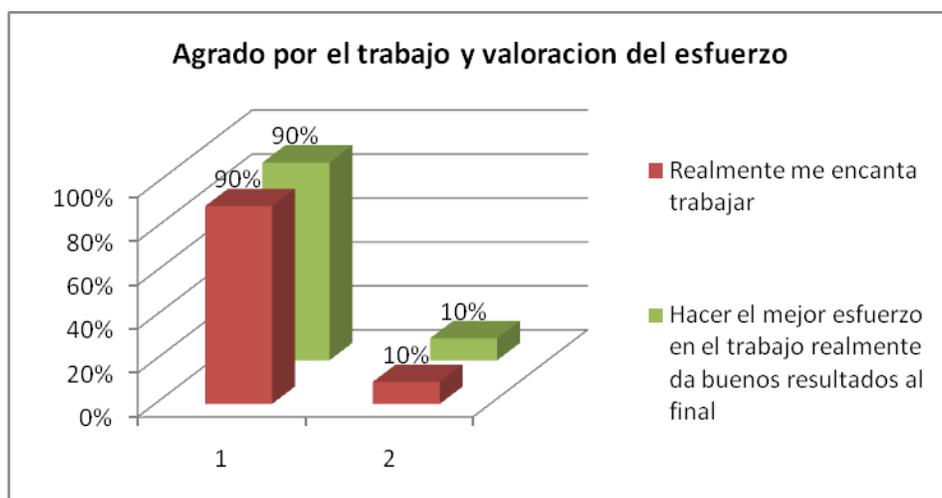
Gráfica 39. Reconocimiento a la labor de parte de estudiantes y familiares

En relación a la respuesta a la pregunta por el grado de atención que los estudiantes asumen al momento de recibir la clase, el 70% de los docentes hombres, consideran que sus estudiantes los escuchan atentamente, mientras que el 30% no está cuerdo con esta afirmación



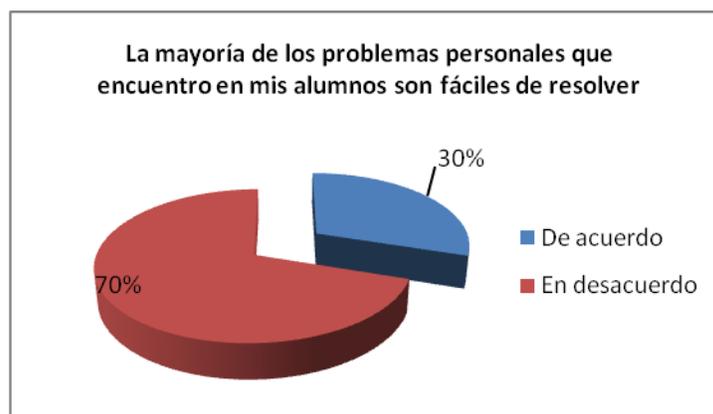
Gráfica 40. La mayoría del tiempo los estudiantes escuchan atentamente la clase que yo dicto

Por otro lado, el 90% de respuestas son positivas en relación al agrado por su trabajo y a la incidencia de una actitud responsable para realizar sus labores, solo un maestro no considera que hacer el mayor esfuerzo incide en los logros alcanzados.



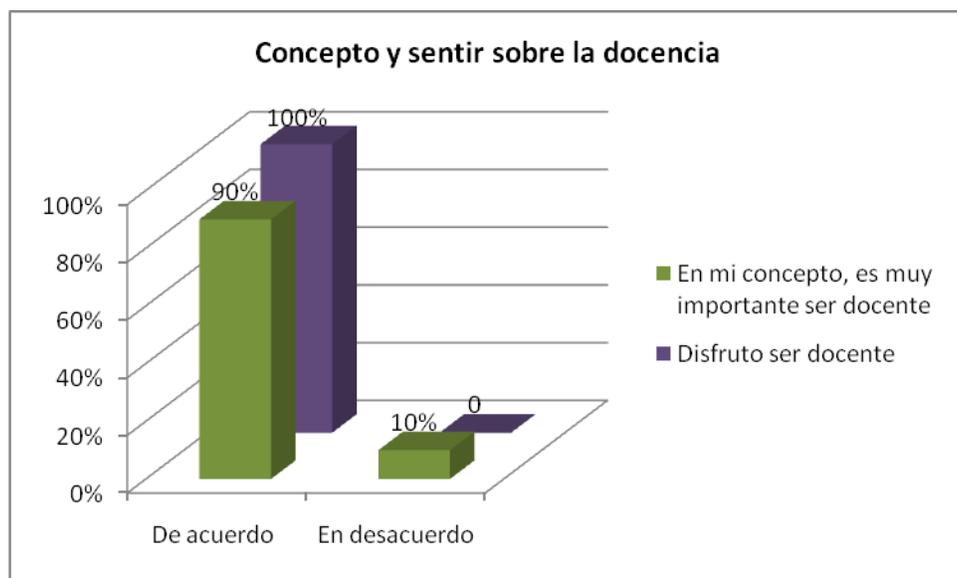
Gráfica 41. Agrado por el trabajo y valoración por el esfuerzo

Finalmente el 70% de respuestas indican que los maestros consideran que los problemas de sus estudiantes son complejos y que de alguna manera exceden sus posibilidades de intervención, dada la dificultad de resolverlos, esta respuesta es bastante diferente a la aportada por la docentes mujeres quienes consideran en solo un 46% que esos problemas son de gran complejidad (una diferencia porcentual del 24%)



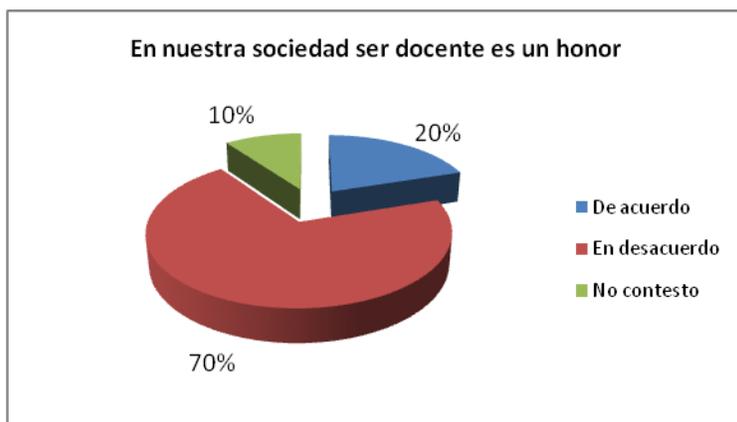
Gráfica 42. La mayoría de los problemas personales que encuentro en mis alumnos son fáciles de resolver

El 100% de docentes disfruta de su condición como tal, por su parte el 90% ve en la docencia una profesión de especial importancia,



Gráfica 43. Concepto y sentir de la labor docente

No obstante lo anterior, solo el 20% considera que socialmente es un honor el ser docente, aspecto que indica que desde el punto de vista de los docentes encuestados existe una devaluación social del gremio docente.



Gráfica 44. En nuestra sociedad ser docente es un honor

En la categoría: Condiciones laborales y percepción de su incidencia en su ser, podemos encontrar aspectos significativos en relación al malestar docente como tal, el 20% considera que las dificultades con otros docentes inciden de alguna manera en la calidad de su trabajo.



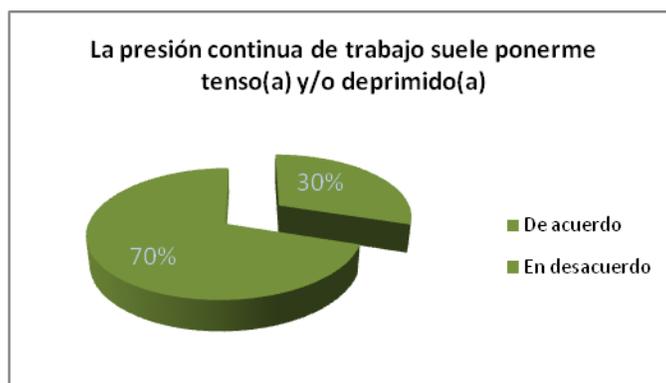
Gráfica 45. Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo

El 40% reconoce no poder ganar suficiente dinero para mantenerse a largo plazo, lo que es indicador de malestar al aceptar el término mortificación como lo que expresa su sentir.



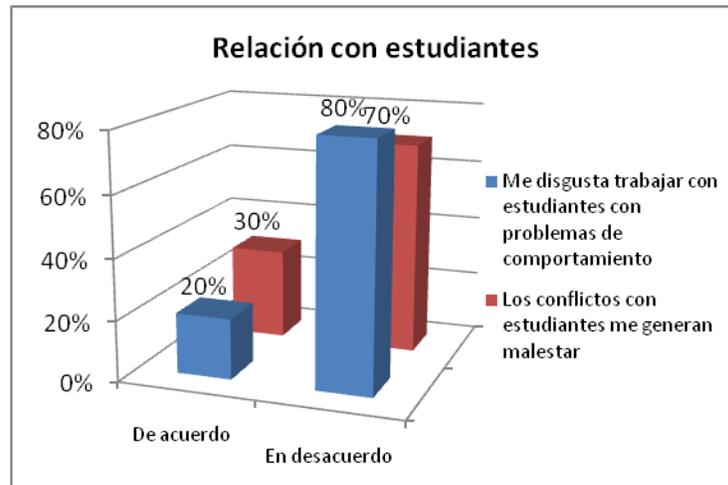
Gráfica 46. Me mortifica no poder ganar suficiente dinero como para mantenerme a largo plazo

El 30% de maestros refiere sentimientos de tensión o depresión por aspectos relacionados con el trabajo, específicamente hacen referencia a la presión continua.



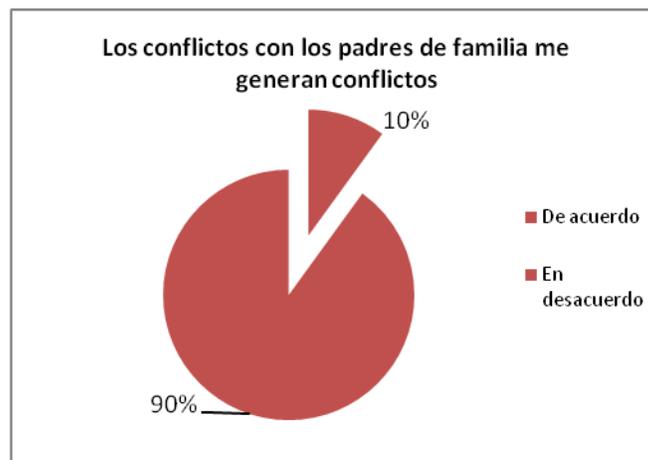
Gráfica 47. La presión continua de trabajo suele ponerme tenso(a) y/o deprimido(a)

A diferencia de las respuestas de las maestras, solo el 20% manifestó desagrado por tener que trabajar con estudiantes con problemas de comportamiento. Por otra parte, El 30% reconoce que los conflictos con los estudiantes son generadores de malestar.



Gráfica 48. Relación con estudiantes

En relación a los padres de familia, solo un docente (10 %) afirmó que los conflictos con los padres lo afectan de manera relevante.



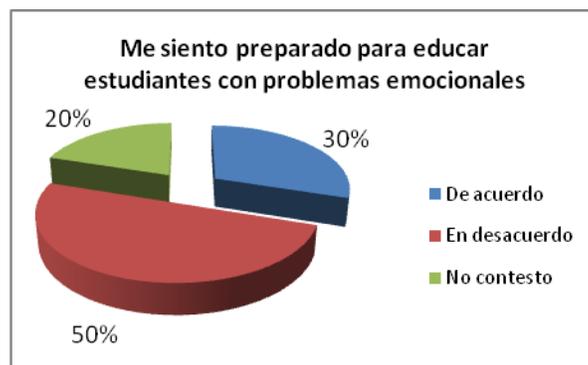
Gráfica 49. Los conflictos con los padres me generan malestar

El 30 % de docentes encuestados plantea que el trabajo intersectorial es generador de conflicto, cifra que coincide con lo hallado en las respuestas de las docentes encuestadas.



Gráfica 50. El trabajo intersectorial me genera conflictos

Es relevante que el 50% de docentes encuestados respondió estar en desacuerdo con la afirmación de sentirse preparado para educar estudiantes con problemas emocionales. Finalmente al 60% le desagrada atender estudiantes con dificultades personales.



Gráfica 51. Me siento preparado para educar estudiantes con problemas emocionales



Gráfica 52. Me agrada atender estudiantes con dificultades personales

El 30% de los docentes encuestados considera que las dificultades con otros profesores restan calidad a su trabajo.



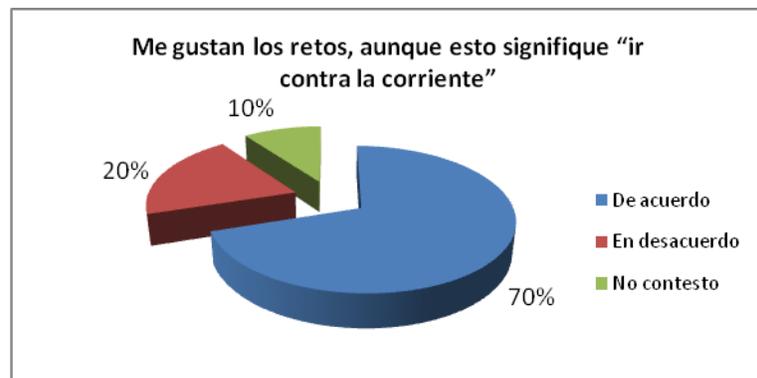
Gráfica 53. Mis dificultades con otros docentes restan calidad a mi trabajo

No obstante lo anterior, esa dificultad relacionada con la interacción con otros docentes, puede ser manejada de modo positivo si tomamos en cuenta que el 70% considera que tienen la capacidad para convertir los obstáculos en experiencias positivas.



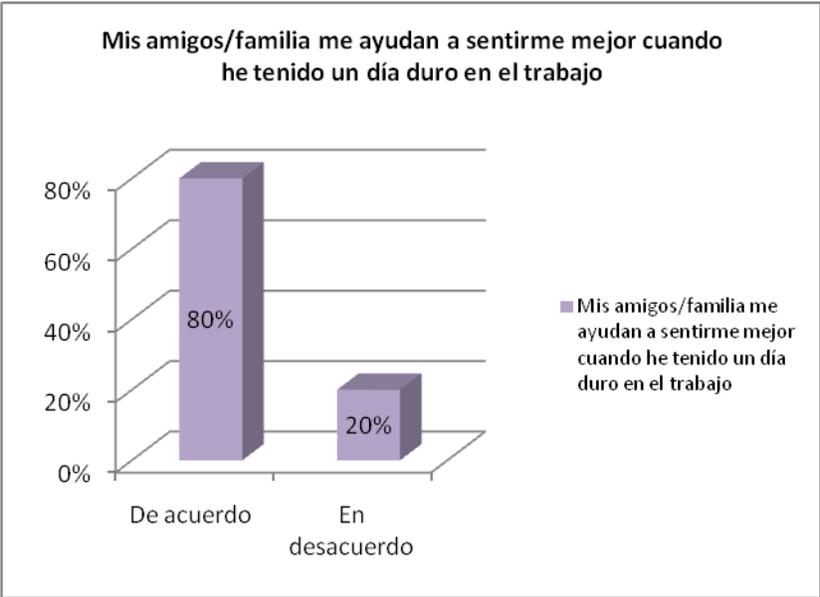
Gráfica 54. Convierto los obstáculos en experiencias positivas

En ese sentido se observa la referencia a la necesidad de sostener sus puntos de vista, 70% de los docentes encuestados, a pesar de poder ser interpretado como ir contra la corriente.



Gráfica 55. Me gustan los retos, aunque esto signifique "ir contra la corriente"

Finalmente el 80% consideran que realizan algo valioso la mayor parte su tiempo y que encuentran en sus familias apoyo para superar las dificultades cotidianas vivenciadas en la escuela, donde es necesario que asuman posición de liderazgo constante respecto de sus estudiantes.



Gráfica 56. Mis amigos/familia me ayudan a sentirme mejor cuando he tenido un día duro en el trabajo

### 8.3 Identificación de docentes para profundización a través de entrevistas semi-estructuradas

Luego de la realización de la encuesta se seleccionaron algunos maestros y maestras de la institución, con el fin de realizar entrevista semiestructurada. En la siguiente tabla se relacionan algunos de los criterios de selección y datos básicos de cada docente

#	Nombre	Identificación	Sede	Edad	Género	Descripción	Criterio de selección
1	ፍሩፍራው ሆሎተር ሰፊር ሰፊር	Maestra 1	B	41	M	Normalista-licenciada	Docente que presenta muy pocas ausencias por enfermedad, hace parte de la institución desde su fundación
2	ፍሩፍራው ሆሎተር ሰፊር	Maestra 2	B	41	M	Licenciada	Ha tenido episodios de enfermedad, tuvo riesgo de ser pensionada
3	ፍሩፍራው ሆሎተር ሰፊር	Maestra 3	B	44	M	Licenciada	Docente que presenta muy pocas ausencias por enfermedad
4	ዘገገራ ሆሎተር ሰፊር	Coordinadora 1	B	52	M	Licenciada	Dirige la sede hace 8 años
5	ፍሩፍራው ሆሎተር ሰፊር	Maestro 6	B	44	H	Normalista-licenciado	Docente que presenta ausencias relacionadas con su salud
6	ዘገገራ ሆሎተር ሰፊር	Orientadora	A	49	M	Normalista-Trabajadora Social	Orientadora, posee una mirada panorámica del ser institucional
7	ፍሩፍራው ሆሎተር ሰፊር	Maestra 7	A	52	M	Normalista-licenciada	Docente que ha reportado dificultades en la interacción con otros
8	ፍሩፍራው ሆሎተር ሰፊር	Maestra 8	A	48	M	Licenciada	De las más antiguas en la institución, no presenta ausencias por enfermedad
9	ሆሎተር ሰፊር	Maestro 4	A	35	H	Normalista	Refiere síntomas relacionados con ambiente
10	ሆሎተር ሰፊር	Maestro 5	A	48	H	Normalista-licenciado	Docente Edu. Física, problemas de salud asociados a su función
11	ዘገገራ ሆሎተር ሰፊር	Coordinador 2	A	58	H	Licenciado/post graduado	Coordinador,
12	ሆሎተር ሰፊር	Maestra 13	A	54	M	Licenciado/post graduado	Docente representante al consejo directivo
13	ፍሩፍራው ሆሎተር ሰፊር	Maestra 9	A	55	M	Licenciada	Ha manifestado estrés relacionado con comportamiento de los estudiantes
14	ፍሩፍራው ሆሎተር ሰፊር	Maestro 10	A	44	H	Licenciado/post graduado	Docente ha manifestado estrés relacionado con clima institucional
15	ፍሩፍራው ሆሎተር ሰፊር	Maestra 11	A	55	M	Licenciada	Docente con episodios de problemas de garganta
16	ፍሩፍራው ሆሎተር ሰፊር	Maestra 12	A	36	M	Licenciada	Dificultades en el manejo de la voz, ocasionalmente asiste enferma a trabajar
17	ፍሩፍራው ሆሎተር ሰፊር	Rector 1	A y B	58	M	Licenciado/post graduado	Visión global de la institución agente de la gestión
17	GRUPO FOCAL		A Y B				

Tabla 12: Criterios selección docentes entrevistados

#### 8.4 Realización de entrevistas semi-estructuradas

Desde el mes de septiembre, y hasta el mes de diciembre se realizaron 18 entrevistas orientadas con los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo llego a la docencia? (indagar si hubo una elección anterior en otra carrera, modelos que la(o) llevaron a tomar esa decisión)
2. Desde su punto de vista: ¿qué es ser docente? Y. ¿qué implica para una persona el serlo?
3. ¿Cuáles son los aspectos que más le gustan de su trabajo como docente?
4. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes en el desarrollo de su función?
5. ¿Qué es la salud para usted?
6. ¿Qué es la enfermedad para usted?
7. Considera que su trabajo ha incidido en su salud, ¿de qué manera?
8. Recuerda un evento en el que pueda identificar una afectación puntual en su salud
9. ¿Qué estrategias emplea cuando se siente abrumado por la dinámica de la clase?
10. Considera que su condición de maestro(a) contribuye a realizar su proyecto de vida ¿de qué manera?
11. Su condición de mujer (hombre) incide en su actitud hacia el trabajo y en posibles situaciones estresantes ¿de qué manera?
12. ¿Ha asistido enfermo a trabajar?
13. ¿Siente que en su trabajo puede tomar decisiones?

Es de señalar que el desarrollo de cada entrevista fue singular, cada una tuvo una duración aproximada de 15 a 30 minutos. En ellas se intentó garantizar un espacio adecuado, una actitud cordial y respetuosa. En ese sentido y siguiendo a Clifford Geertz, las preguntas relacionadas eran una referencia y se intentó construir una conversación en la que se respetarán los ritmos y cadencias de cada docente, porque ello moviliza sus recuerdos, conceptos, emociones y anhelos, permitiendo la aparición de aquellos decires que encierran parte del saber que sobre el malestar docente se intentó indagar. Es de señalar que se parte de la idea de reconocer la implicación de cada maestro en su inserción en la institución, de los efectos de esa integración y de la conciencia que sobre ella el maestro reconoce a nivel de la ubicación de factores de riesgo respecto de aparición de estrés, malestar docente y enfermedad.

El proceso de análisis apoyado en Atlas ti 6.2, inicialmente se referencio con las categorías delimitadas en el análisis de las encuestas aplicadas en junio del 2011, que de alguna manera permitieron la organización de la información durante la codificación inicial.

En la siguiente tabla se ilustra ese proceso inicial, clarificando que surgieron dos categorías de análisis más: Proceso salud-enfermedad y Gestión directiva. Igualmente se fusionaron en una las nombradas como: Concepto de la profesión propio y externo, y Condiciones laborales y percepción de su incidencia en su desempeño y su calidad de vida. Por su parte, los referidos al(e.) Concepto de sí y percepción de representación en el otro, al (f). Concepto de la profesión propio y externo y al de (g.) Condiciones laborales y percepción de su incidencia en su desempeño y su calidad de vida, dieron origen a la categoría concepto de sí y representación sobre la docencia.

Además de la codificación, se da un ejemplo de un código inicial delimitado a partir de la lectura de las entrevistas realizadas, es decir, se extrae un fragmento discursivo que de alguna manera ilustra la significación del código, o por lo menos, ejemplifica lo que sobre se entiende sobre el mismo, para este proceso investigativo. El código ejemplificado se presenta en negrilla.

Categorías iniciales	Categorías construidas	Codificación inicial	Fragmento discursivo
a. YO-trabajo, sujeto espacio laboral: hace referencia a la representación que el sujeto expresa sobre las condiciones laborales	Relación docente - entorno	<b>Ambiente</b> Condiciones-laborales Factor espacio Relaciones institución –políticas publicas Percepción colegio Satisfacción laboral	“Se han presentado casos en el que el ambiente escolar repercute en la salud de los maestros, en el caso concreto de la jornada nocturna hemos tenido dos casos” Coordinador2.rtf - 15:2
b. Yo – Otro significativo implica la percepción que sobre los otros y sus actitudes informa el sujeto	Interacciones	Afectividad Autoridad niño Relación con directivos Relaciones de poder Relación con los niños Relación compañeros Relaciones institución –políticas publicas <b>Percepción colegio</b>	...“aquí es un buen moridero, fácilmente uno puede desarrollar su función docente, pero no hay retos, simplemente pues está en lo llano, entonces con las excusas de que no se puede hacer cosas, entonces de ahí en adelante se truncan toda posibilidad y toda iniciativa de cualquier persona, llámese maestro, llámese directivo docente, llámese padre de familia,” Maestro 10.rtf - 12:39
c. Yo – grupo intenta delimitar la percepción del desempeño que el sujeto tiene sobre su grupo de referencia	Docencia-como elección profesional	Docencia-profesión Relación compañeros Representación docente Satisfacción Laboral Vocación de servicio	“Primero que todo pues he, desde pequeño siempre me ha gustado este oficio, mi familia toda es de educadores, toda, toda, toda, toda, es de educadores y como soy de Fomeque Cundinamarca, allá la gran mayoría somos, son educadores, no, allá no había si no dos bachilleratos, lo académico, lo pedagógico, pues entonces me encamine por eso de la docencia, eso fue todo”. P14: Maestro6.rtf - 14:1
d. Percepción temporal lectura de realidad actual y empleo del tiempo laboral	Temporalidad	<b>Tiempo</b> Cambio época cambios Choque con la realidad Proyecto de vida	“Yo pienso que antes teníamos más tiempo con los estudiantes hoy en día hay mucho tramite, mucho papel que llenar, formatos, informes”. P 3: Maestra 3.rtf - 3:56 “A veces la falta de tiempo .. con los estudiantes la falta de tiempo de pronto tanto tramite, como tantas cosas que lo ponen a hacer le quitan a uno mucho espacio con los estudiantes” P 3: Maestra 3.rtf - 3:57

<p>e. Concepto de sí y percepción de representación en el otro: intenta delimitar como percibe en el otro su desempeño y actitud hacia el trabajo</p> <p>f. Concepto de la profesión propio y externo</p> <p>g. Condiciones laborales y percepción de su incidencia en su desempeño y su calidad de vida</p>	<p>Concepto de sí y representación sobre la docencia</p>	<p>Autonomía Docencia profesión <b>Conciencia de sí</b> Compromiso Cuerpo <b>Cumplimiento</b> Didáctica Familia Género Imagen de sí Motivación Obstáculos a la labor Pedagogía Percepción otros docentes Proyecto de vida Quehacer docente Representación docente Vocación de servicio</p>	<p>“Yo a veces veo que no veo mi producto digo pues cada día me estoy volviendo como más mala maestra, si uno dice me estoy volviendo como más mala maestra, pero digo yo que hago entonces esas cosas me suceden profe”. P17: Maestra 13.rtf -</p> <p>...“eso hace que vivamos como islas y pues entramos en la función del cumplimiento, cumpro pero miento”, P12: Maestro 10.rtf - 12:31</p> <p>“la salud para un maestro significa que coja las cosas muy suaves y cuando digo suaves es no comprometerse, mejor dicho, esto como para que en el campo de la investigación que se está haciendo es claro enfermedad igual a compromiso, salud igual a, como es que se llama eso, a cumplimiento pero no compromiso, así de sencillo” P14: Maestro6.rtf - 14:59</p>
<p>h. Concepciones de afrontamiento y realización profesional</p>	<p>Factores de protección y realización personal</p>	<p>Escucha Estrategias de protección Motivación Proyecto de vida <b>Satisfacción Laboral</b> Solidaridad Trabajo en equipo</p>	<p>“A mí me encanta o sea el trato con los chicos trabajar con los estudiantes, ver ese proceso de progreso de los estudiantes si, ese progreso lo llena a uno de mucha satisfacciones si y alegrías entonces eso es genial ver el cambio, como el cambio, el cambio de los estudiantes” P18: maestra8.rtf - 18:4</p> <p>“Buenos uno como que se compenetra con los chicos, entonces comienzan a ser como parte de la vida de uno, entonces es como una familia, y entonces tiene una familia en la casa y tiene otra familia en su colegio” P17: Maestra 13.rtf - 17:3</p>
<p>No aparecía en el primer abordaje</p>	<p>Proceso salud-enfermedad</p>	<p>Cuerpo Enfermedad Estrategias de protección Estrés factor desencadenante Malestar <b>Salud</b> Satisfacción Laboral Escucha Responsabilidad Solidaridad Trabajo en equipo</p>	<p>“Para mí la salud es la armonía en mi cuerpo y mi mente y yo me siento muy tranquila, yo voy al médico y de verdad, yo no consumo ninguna droga, ningún medicamento y pues ya no estoy tan joven, si entonces yo me siento sana mi problema es que fumo, pero... (risas)” P18: maestra8.rtf - 18:7</p> <p>“la salud, la salud para mi es, yo diría que un estado en el cual uno siente la perfección a nivel mental y físico entonces donde uno se encuentra feliz... donde a nivel físico no tiene ninguna dolencia yo diría que eso es estar bien de salud” P 4: Maestro4.rtf - 4:14</p>

<p>No aparecía en el primer abordaje</p>	<p>Gestión directiva</p>	<p>Autoridad  <b>Gestión directiva</b>  Percepción colegio  Relaciones institución –políticas publicas  Relación con directivos  Relaciones de poder</p>	<p>“Yo pienso que primero tiene que ser un acercamiento, un acercamiento a la vida de la comunidad, el estar ahí pendiente, el conocer las situaciones digamos problemáticas, y pienso que eso es lo primero que un buen rector busca es conocer las condiciones de vida que tienen los estudiantes, que tienen sus profesores, que tienen los padres de familia y estar en ese acompañamiento de buscar ese bienestar en toda la parte de gestión que tiene a su cargo”  P 7: Orientadora.rtf - 7:28  “Si todo mundo está trabajando sobre el plan de estudios o la dirección del PEI..y todo este encaminado a un solo objetivo ..todo es muy suave organizar todo.. Porque todos están caminando por el mismo lado .. Entonces simplemente son pautas, Protocolos hay muchas formas de decirlo---simplemente es organizar un trabajo secuenciado para un fin no más”.  P 5: Maestro5.rtf - 5:29</p>
--	--------------------------	--	--

Tabla 13: Categorías de análisis construidas a partir de las entrevistas semi estructuradas entrevistados

## 8.5 FASE 3: ANÁLISIS DISCURSIVO Y DISEÑO DE PLAN DE INTERVENCIÓN AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Como se observó previamente, a partir de la transcripción y lectura de las entrevistas realizadas, se delimitaron ocho categorías de análisis. A continuación, y a partir de fragmentos discursivos de las diferentes entrevistas se intentará tejer un texto explicativo sobre los posibles factores que inciden en la aparición de malestar docente en el colegio Antonio Villavicencio

### 8.5.1 Primera categoría: Relación docente – entorno

Implica la relación sujeto espacio laboral, hace referencia a la representación que el sujeto expresa sobre las condiciones laborales. En esta categoría se agruparon los siguientes códigos: Ambiente, Condiciones-laborales, Factor espacio, Relaciones institución –políticas públicas, percepción colegio y satisfacción laboral. Este componente no es netamente subjetivo, se construye con la interrelación de lo histórico, la estructura física, la ubicación de la institución en un barrio y una localidad de la ciudad, lo que incide en su proyección futura y en las limitaciones al desarrollo de su proyecto educativo institucional. A nivel de georeferenciación, la institución educativa se encuentra ubicada en la localidad de Engativá, sus dos sedes (distantes un kilómetro aproximadamente) se ubican paralelas, a aproximadamente cinco cuadras, de la pista de aterrizaje del aeropuerto el dorado.<sup>86</sup>



Mapa 1. Sector Villa Gladys – Laureles

<sup>86</sup> Mapa obtenido a través de Google Earth

El código ambiente, definido como: “espacio físico, social, histórico, cultural, económico, institucional en el cual se inserta el sujeto y con el que establece relación de interdependencia”, permite ubicar algunos de los decires de los docentes entrevistados, lo que nos da puntos de referencia para entender el objeto de este trabajo.

En relación a la cercanía al aeropuerto se puede decir que no es planteada, como una problemática que afecte directamente el trabajo de los docentes ni su salud. Esto se vio manifestado en las pocas referencias a este aspecto. Incluso un maestro desestimó la influencia del ruido: *“porque es que los niños no, pues por obvio que son niños, ellos no se pueden callar, y pues humm realmente la, la, el nivel de audición fuerte en los chicos, inclusive una vez y una vez hubo, vino por aquí el, la Aero civil que el impacto de los aviones aquí en los maestros y pues yo de una vez les dije a ellos que pues no era tanto los aviones, aunque los aviones impactan bastante, pero más es la gritadera de los niños, huy los niños lo estresan a uno bastante”* (P14: Maestro6.rtf - 14:7)

No obstante lo anterior, algunos maestros si relacionan la cercanía del aeropuerto al colegio con problemas de salud de años anteriores o actuales: *“Pues en una ocasión al principio yo no sé, yo estoy aquí desde que se fundó este colegio y llegaron unos compañeros indagaron, y se enfermaban mucho. Entonces es algo curioso, empezaron a decir que por el aeropuerto que de pronto aquí había algo de plomo y le hicieron exámenes a muchos maestros, incluso solicitaron traslado por garganta por voz, por mil cosas fibromialgias, también pensionaron a muchos docentes por el oído, que también vértigo, eso les genero vértigo, ¿qué más fue?, bueno mil cosas, entonces vimos que había muchos maestros así enfermos pensamos que era el ambiente”* (P 1: Maestra 1.rtf - 1:22). Otro maestro señala: *“Entonces yo diría que por ejemplo uno de los factores que influyen acá en la salud es el aeropuerto, el plomo... entonces en algunos de los muchacho, de los profesores sufrimos, yo sufro de la garganta bastante entonces yo creo que la influencia del plomo afecta bastante mi salud”*(P 4: Maestro4.rtf - 4:16)

Como es de conocimiento público, en la actualidad se encuentra en estudio el megaproyecto del nuevo aeropuerto de la ciudad, lo que ha generado rumores sobre la posibilidad de compra de predios para concretar dicha obra, esta situación plantea cierta incertidumbre en algunos de los docentes: *“Los recursos económicos, los recursos físicos son fundamentales para el desarrollo de la actividad, he, yo particularmente me siento estancado en la institución, porque siento que el hecho de estar en un lugar vulnerable, he, por las obras de la Aero civil el colegio no crece, no es sano, no es una situación de que se conforme uno, pues aquí es un buen moridero, fácilmente uno puede desarrollar su función docente pero no hay retos, simplemente pues está en lo llano, entonces con las excusas de que no se puede hacer cosas, entonces de ahí en adelante se truncan toda posibilidad y toda iniciativa de cualquier persona, llámese maestro, llámese directivo docente,”* (P12: Maestro 10.rtf - 12:39). Esta insatisfacción del docente se relaciona con la imposibilidad de la institución para ofrecer educación media (hasta once grado por la planta física y la imposibilidad de ampliarla), lo que ha llevado a que el colegio, año tras año, deba realizar gestiones para ubicar a los estudiantes de la jornada diurna que culminan el grado noveno, esa situación plantea en algunos docentes la idea de que siempre trabajan para alguien más, quien es el que se lleva los reconocimientos. Tácitamente está presente la posibilidad de cierre de la institución ante el inicio de la mega obra, no obstante a la fecha no se ha definido su inicio.

A nivel social la comunidad aledaña se compone de personas que migraron de diferentes partes del país, el proceso de urbanización se dio desde la década del ochenta (el colegio fue fundado en el año 1980), y se caracterizó por no ser planificado, lo que a en la actualidad genera diversas

problemáticas: inundaciones en temporada de lluvias, espacios públicos con condiciones inadecuadas, delincuencia común y consumo de sustancias psicoactivas, entre otras.

Es de señalar que la urbanización no se ha detenido, lo que implica la llegada permanente de nuevas personas, muchas de ellas sin formación académica ni laboral, lo que los pone en riesgo de iniciar problemáticas sociales como la delincuencia y la drogadicción. Es un aspecto que afecta de alguna manera el desarrollo de las actividades académicas del colegio, pero que desde el punto de vista de los docentes es manejable.

Una de las maestras entrevistadas señala en relación a las problemáticas sociales, las vivenciadas al inicio de la década pasada: *“Con los estudiantes a nivel social bueno, aunque al principio acá cuando llegué como no había cerca ni nada entonces habían muchos drogadictos que se entraban y entonces eso generaba miedo, pero era fuera aquí adentro muy bien”* (P 1: Maestra 1.rtf - 1:28) Es de señalar que la presencia de jibaros y de adolescentes y jóvenes consumidores de sustancias psicoactivas es común, aunque ha disminuido desde la estrategia de cuadrantes de la policía nacional (inicio en el 2010).

Otra maestra señala en relación a los estudiantes y sus familias: *“Siiii, hay veces un papá es agresivo con uno, pero uno tiene que, y uno de pronto también se puede salir de las casillas, sí, pero los papás, o sea yo, yo ando como tranquila por ese sentido porque no me he encontrado, si me he encontrado con papás que son atrevidos, que son groseros, que te amenazan, pero déjalo que sube y él se tiene que calmar, si, y como ellos dicen: “hay pero profesora no es para que usted después con mi hijo tome represalias” uno como no está en ese sentido, sí, pero toca trabajar a la gente, aquí en la comunidad hemos encontrado teníamos paramilitares, teníamos desertores, entonces no es tan fácil trabajar con ellos, pero trabajándolos con cuidado y con calma ellos, desde que tu respetes la gente respeta”*(P18: maestra8.rtf - 18:25)

Esas problemáticas encontraron en mayo del 2011 su punto más álgido, con la muerte del hermano de un estudiante de la jornada nocturna, quien al parecer se presentó a apoyarlo en un conflicto y fue asesinado por otro estudiante. No obstante lo anterior en general los maestros consideran que pueden manejar este tipo de situaciones y que hacen parte de su labor formativa.

A nivel del aspecto físico y de la infraestructura de la institución se presentan las mayores quejas de parte de los docentes entrevistados. En primer lugar se ilustran a continuación las condiciones de cada sede:

Condiciones	Sede a	Sede b
Número de aulas	12	9
Casetas	0	6
Pisos	Tableta	tableta
Número de estudiantes por jornada	460 mañana 450 tarde 350 (nocturna)	350 mañana 350 tarde

**Tabla 14: Condiciones de infraestructura sede A y B colegio Antonio Villavicencio**

Es de señalar que en cada sede hay una sala de informática y un espacio para educación física, pero al momento de los descansos los espacios son insuficientes para la cantidad de estudiantes matriculados. En la sede A, hay una espacio de aproximadamente tres metros cuadrados para la emisora y una bodega de unos seis metros para guardar algunos componentes químicos.

Respecto de la sede b la señora coordinadora nos informa: *“Las condiciones laborales eh,sí.. Bueno yo te hablo de mi sede sí, Porque es el sitio donde trabajo cada día.. y por ejemplo encuentro que en las casetas, el hecho de que tengamos casetas, no todos los salones son de ladrillo si crea gran interferencia y mucho desgaste a los profesores... Creo que las casetas si se crea una gran interferencia, se crea contaminación auditiva y tú sabes que los colegios eso es un problema que genera el manejo con tantos niños y si las aulas no son las adecuadas y crean interferencia es como estar los cuatro salones como en un gran salón, si porque no hay como sucede con los muros que ayudan a que no se difundan, pues lo que se hable en un salón y que pase a otro”(P 6: Coordinadora1.rtf - 6:1, 6:4).*

Incluso como anécdota refiere que al momento de llegar a la institución (hace aproximadamente 8 años), una maestra la abordó y le planteó su queja por las instalaciones de la sede, a la postre esa maestra resultaría pensionada: *“pues el día a día en el trabajo una de los profesores que estaba en la caseta decía que las condiciones no eran realmente nada adecuadas y que ella ya comenzaba a tener problemas de salud, a los 2 o 3 años la profesora fue pensionada”... (P 6: Coordinadora1.rtf - 6:19)*

Este punto es de especial importancia, porque durante la entrevista la señora coordinadora ilustró un proceso de gestión importante, ella comentó, que hace unos tres años las casetas eran la fuente de dificultades relacionales entre los docentes y que era como un castigo el hecho de ser ubicados en ellas: *“... pero nosotros abrimos una carpeta que dice problemática de la sede b. porque es que era una problemática seria... y ahora los profesores se sienten más cómodos porque las arreglaron ... y ahora hay un grupito que no quiere salirse de ahí, porque era un problema ubicar los profesores en caseta para ellos era un castigo .. ¿y ahora están contentos? sus pisos son bonitos son nuevos los instalaron hace dos años.. Subieron el tejado casi que trataron como de volverlos a hacer...lo único que quedo fue la estructura general... y tienen televisor en unos de los salones .. Entonces las condiciones mejoraron, es que era terrible. O sea cuando hacía frío era complicado, cuando hacía calor se cocinaban los niños y los profesores, dolor de cabeza, bueno muchas cosas se presentaban, que afectaban la salud”(P 6: Coordinadora1.rtf - 6:19)*

La coordinadora estableció vínculo con una empresa privada, Carrefour, quienes han apoyado diversos procesos en la sede b: mejoramiento de casetas (instalación pisos, reforzamiento), han donado televisores, maletas y útiles escolares para los estudiantes. Todo ello a partir de las gestiones de la coordinadora que logró que en dicha empresa identificaran en el apoyo a la escuela una manera de hacer realidad su deber de responsabilidad social.

En la sede A se ofrece actualmente en la jornada diurna 6 grados escolares; dos de primaria: cuarto y quinto, y cuatro de bachillerato: sexto, séptimo, octavo y noveno. Por su parte en la jornada nocturna se ofrece bachillerato por ciclos, los cuatro primeros con una duración de un semestre cada uno y los dos últimos de dos semestres cada uno. De esa manera, cada ciclo correspondería a un grado de bachillerato y los de decimo y once durarían un año cada uno.

Una de las necesidades en educación media es la de un laboratorio para química, actualmente la institución no cuenta con espacio de este tipo, pero en años anteriores existía un espacio para desarrollar algunos laboratorios. La profesora de química relata algunas de las vicisitudes de ese espacio: *“Había un laboratorio pequeño, yo no quise pelear más con el señor rector porque pues no me entendió, o nos entendimos. Pero el día que dijo que eso... ¿usted lo conoció? Había mesones, había un desagadero, y nosotros hacíamos prácticas pequeñas, yo los llevaba, los ponía a determinar densidades, lo que yo podía, un laboratorio muy rudimentario, pero algo se hacía y mire que los muchachos en esa época dieron mejores resultados en su ICFES, en esa época porque*

*siempre la química es experimental*".(P17: Maestra 13.rtf - 17:25) Más adelante añadió: *"Entonces después cuando la secretaria de educación, que iba a dar esos laboratorios no sé cómo, y entonces la secretaria de educación vino y yo les dije si es realmente lamentable un laboratorio tan pequeñito, que nos iban a hacer uno grande, nos hicieron hacer un curso, yo fui al curso, yo hice el curso convencida que nos iban a dar nuestro laboratorio y entonces que paso que tumbaban ese dizque para hacer otro y nosotros llamamos al señor rector, por eso es que yo a veces, a mí me da tristeza, todo lo que pasa, todos lo llamamos no lo tumbe hasta que no nos entreguen el nuevo laboratorio no lo tumbemos y él lo tumbo entonces pues quedamos así profe(cruza los brazos)"*(P17: Maestra 13.rtf - 17:28)

En el anterior fragmento discursivo se entrecruzan diversos mundos, como diría una de las docentes entrevistadas, el mundo de la profesora, el del señor rector, el de la secretaria de educación entre otros más. Cada uno buscando realizar su labor sin, muchas veces, tomar en cuenta al otro: seguramente Secretaria de Educación en busca de una modernización de infraestructuras generó acciones en las que el gancho era la entrega de un laboratorio, pero eso requería del compromiso institucional (rector) y de responsables en la base (docentes), que debían realizar un curso, es decir entregar algo de sí (tiempo, estudio, interés, etc.). En el caso relatado parece que el interés de todos coincidía, hasta el momento de la visita de parte de plantas físicas (SED Bogotá), que determinó la imposibilidad de construir un laboratorio en instalaciones tan pequeñas y sin posibilidad de crecimiento.

Ese entrecruzamiento de actores moviliza intereses y va dejando huellas en los diferentes sujetos. En el caso de la docente implica la pérdida de la confianza en la palabra de su directivo y a su vez va demarcando la representación de sí misma y de su quehacer: *"entonces como uno no puede quedarse en un tema, porque aunque aconsejan que uno debe ver con los muchachos un tema bien visto, pero yo no puedo quedarme en un tema todo el año porque, si son las pruebas del ICFES, si son, uno tiene siempre la responsabilidad de darles de todo, que lleven un poquito, y como todo es un proceso profe, yo no me puedo quedar en lo básico, yo tengo que llevarlos a lo que más puedan cierto y tratando de cumplir con los temas que tengan al menos una untadita.* (P17: Maestra 13.rtf - 17:15)

Más adelante refirió: *"yo a veces veo que no veo mi producto, digo pues cada día me estoy volviendo como más mala maestra, si uno dice, me estoy volviendo como más mala maestra, pero digo yo que hago entonces esas cosas me suceden profe."*(P17: Maestra 13.rtf - 17:18). En estas palabras se condensan aspectos referidos a la imagen de sí, representación que está íntimamente relacionada con su práctica pedagógica, y que a su vez articula una demanda desde el Otro: *"Y estoy casi segura de que ellos les va a seguir yendo mal en el ICFES porque es una química teórica"*(P17: Maestra 13.rtf - 17:31)

Finalmente identificamos el sentir que es muy cercano al expresado por el maestro 10 (*"yo particularmente me siento estancado en la institución"*): *"Entonces yo si me siento muy atada y muy triste, pero tengo que ajustarme a las condiciones porque entonces que hago, entonces con mis muchachos trabajo lo que puedo"* (P17: Maestra 13.rtf - 17:15)

En relación a los espacios físicos el docente entrevistado de educación física recalca lo señalado anteriormente: *"Por lo menos educación física no cuenta con espacios adecuados...La cancha está en muy mal estado... Eh no se cuenta con materiales... No tenemos algo fijo... No se cuidan los materiales... Son cositas que inciden para que el mismo maestro el día de mañana lleve del bulto"*(P 5: Maestro5.rtf - 5:22)

El aspecto físico junto con el contexto en el que se ubica la institución, son algunos de los elementos que determinan las condiciones laborales de los docentes de la institución. Sin embargo no son los únicos, además se puede ubicar los lineamientos políticos que desde la administración distrital llegan a lo local y la inserción de la profesión docente dentro de los aparatos del estado. Esto último está relacionado con los bajos salarios para una gran cantidad masa de docentes, las dificultades para ingresar a la planta distrital y la actual política de evaluación y de ascenso en el escalafón docente. A la postre la conjugación de esos factores se manifiesta en dos aspectos relevantes: la percepción que del colegio tienen los maestros y la satisfacción laboral.

En relación con la política distrital un maestro señala: *“...ahorita la secretaria de educación y que pena decirlo, pero se le volvió todo proyectos, proyectos, proyectos y pues me disculpa no, profe pero a veces uno no sabe, esos proyectos se los aplica a los rectores, los rectores pues se quitan de encima y lo aplican a los coordinadores, los coordinadores, pues por obvias razones, se lo aplican a los maestros y entonces los maestros fuera de eso hace clase, hace proyectos, me disculpa ahorita, pues no es por echar vainas pero subimos notas, fuera de eso toca atender padres, fuera de eso toca ir al consejo académico, al consejo no sé qué, entonces se vuelve una mano de roles pero tenaces y vuelvo y repito, y la parte personal del maestro, las deudas que tenga, entonces eso hace que baje el rendimiento, ¿qué significa? Que es mucho trabajo y poca plata...”* (P14: Maestro6.rtf - 14:46.)

Otro maestro señala que a pesar de esa incidencia de la política pública si es posible estructurar un trabajo: *“Yo creo que fundamentalmente la institución, o el sitio en donde trabaje uno, es fundamental para que uno esté contento, para que uno este cómodo, para poder desarrollar su labor docente, he **lo que venga de arriba a nivel ministerial, a nivel legislativo eso uno lo puede sortear, pero donde uno realmente desarrolla su vida, es en el lugar de trabajo, en su familia, en su casa, en el barrio donde vive y también obviamente gran parte, la mayor parte de su vida la pasa uno en el trabajo, en la parte productiva, es fundamental”***(P12: Maestro 10.rtf - 12:16)

No obstante, la posición anterior se contradice un poco más adelante, donde el maestro reflexiona por la interacción de lo local con políticas distritales, es decir a un nivel macro: *“El malestar también a nivel institucional se da frente a la relación que existe entre lo local, en lo particular, entonces hay ciertas divergencias en ese sentido, hablamos de identidades y resulta que eso no es tan cierto, porque entramos siempre en el trabajo de las masas. Entonces como la costumbre en este momento son los ciclos, como la costumbre son foros, como la costumbre o lo que se manda como invitación, entonces necesariamente por estar en el boom del cumplimiento, y estar, empezamos a hacer experimentos, entonces empezamos a hacer el encuentro, empezamos a hacer cosas pero sin resultado. Sin mirar metas, sin mirar cosas que tengan que ver con la realidad institucional, simplemente pues estamos tocando ahí en la orquesta, pero no sabemos cuál es el ritmo particular, cual es el sonido que nos identifica a nosotros como tal, entonces sí, termina uno cansado, agotado, haciendo muchas cosas o sencillamente se hacen por hacer pero no cobran el sentido de la realidad de la formación de la educación como tal”*. (P12: Maestro 10.rtf - 12:34).

Transversal a esta situación se encuentra la cuestión del reconocimiento social de la profesión, aspecto que lo queramos o no, tiene que ver con lo salarial. Un maestro ilustra esa realidad de la siguiente manera: *“... ¿qué pasa? como aquí los sueldos del magisterio oscilan entre un millón de pesos, porque los más altos son de dos millones y los más bajitos son los de quinientos mil pesos que los de categoría, entonces yo hago un promedio de que el sueldo más o menos este en un millón de pesos o sea que no hay, no hay, la situación personal no está satisfecha... es que vivir en Colombia con un millón de pesos, ¡por dios!”*(P14: Maestro6.rtf - 14:21)

Desde el punto de vista del maestro anterior, y de algunos otros, esto es negar el carácter de la labor docente como profesional. Desde esa perspectiva se homologa esta labor (por el reconocimiento social y por el nivel salarial) a la de un obrero, lo que implicaría la negación de actividades administrativas, posición muy riesgosa porque devalúa la condición docente y carácter académico e intelectual de la profesión: *“inclusive hago una propuesta, que si de pronto esto va para la secretaria de educación o pal mismo ministerio hago una propuesta, pues si quiere sigan subiendo así como venimos, yo creo que el sueldo del maestro, pues es un sueldo ahí, un sueldo de obrero y si , y si a los maestros nos quieren pagar sueldo de obrero pues están en paro, yo no me quedo ahí por ahí al lado, pero lo que yo si exigiría es que si nosotros tenemos sueldo de obrero pues que se nos catalogue como obreros y no como administrativos”* (P14: Maestro6.rtf - 14:48 (31:31))

La percepción sobre el colegio es absolutamente variable entre los docentes encuestados, tal representación depende mucho de la sede de la cual se hace parte, por ejemplo, entre los maestros de la sede b prevalece una percepción positiva en la que se reconoce el trabajo en equipo y el compromiso de la mayoría de docentes. A continuación se citan los comentarios de dos maestras: *“Yo quiero mucho mi colegio.. Eso permite que uno cree un compromiso...Como que es de uno... yo lo siento así... Entonces me gusta...entonces allí por ejemplo en la sede hay total autonomía... y de esa manera uno hace también que las cosas funcionen... Yo he entablado una relación bastante bonita con Aleira entonces nos preocupamos mucho que las cosas funcionen”* (P 3: Maestra 3.rtf - 3:34), *“...me cambiaron de jornada, mmm cambie igual de colegio, yo ya llevaba ocho años allá, uno como que se, como que ya uno conoce el espacio donde está... y se habitúa... aquí encontré otras cosas, como le dije yo a muchos de ellos, sentí que había retrocedido como 50 años en el tiempo...por los recursos, por la planta física”.* (P 2: Maestra 2.rtf - 2:28)”

Entre los comentarios de algunos de los maestros de la sede A se denotan posiciones diversas que van de lo positivo, a la resignación absoluta: *“Bueno uno como que se compenetra con los chicos, entonces comienzan a ser como parte de la vida de uno, entonces es como una familia, y entonces tiene uno una familia en la casa y tiene otra familia en su colegio”*(P17: Maestra 13.rtf - 17:3 otro docente afirma: *“aquí es un buen moridero, fácilmente uno puede desarrollar su función docente pero no hay retos, simplemente pues está en lo llano”* (P12: Maestro 10.rtf - 12:39)

En relación a las relaciones interpersonales se destaca el siguiente dialogo:

Entrevistador: *“Y en este colegio tu ¿como ves esas relaciones interpersonales... complejas?”*

Maestro: *El colegio es muy pequeño... Somos poquitos maestros... Pero si se presenta... pueblo pequeño infierno grande*

Entrevistador: *¿y Que incide ahí, los interese personales... las envidias?¿Qué crees tú que es lo que genera ese mal ambiente?*

Maestro: *Ese mal ambiente para mí la...o sea el no trabajo del docente... Cuando un docente se dedica a otras cosas y menos a su trabajo lo que da es incomodidad... Si cada maestro está haciendo lo que le corresponde... la vida es la verraquera y si hay trabajo en equipo mejor, no tiene por qué presentarse eso... cuando el trabajo si esta individualizado o se sectoriza o se divide el trabajo y cada uno jala para un lado se presenta esos problemas... de resto no... si todo mundo está trabajando en equipo y cada uno está haciendo su trabajo la vida es muy, pero muy rica”...* (P 5: Maestro5.rtf - 5:16)

Como conclusión de este apartado puede decirse que la relación maestro entorno determina la satisfacción laboral en el puesto de trabajo, no obstante, existen otros elementos que priman para el docente al momento de alcanzar satisfacción en su quehacer. Es el caso de las relaciones interpersonales, tanto con sus compañeros como con sus estudiantes. Es relevante además el vínculo de reconocimiento y seguridad que desde el lugar de los directivos se transmite a los docentes, y es justamente la construcción de esa relación lo que de alguna manera moviliza la construcción de una imagen positiva propia, en la que el docente se reconozca como profesional y agente activo de su quehacer cotidiano.

### **8.5.2 Segunda categoría: Interacciones:**

En esta categoría se retomó la definida en la encuesta de acercamiento: Yo – Otro significativo; que implica la percepción que sobre los otros y sus actitudes informa el sujeto, incluye además la propia percepción del parte del maestro sobre su sentir y sus ideas respecto del otro. Es de anotar que la interacción implica un efecto sobre el pensamiento, la acción, o, ambos en las personas que interactúan entre sí.

El proceso de codificación y de análisis precisó articular los siguientes ejes: Afectividad, Autoridad, imaginario y relación con los niños y estudiantes, relación con directivos, relaciones de poder, relación con compañeros y relaciones institución –políticas publicas

De esa manera se puede decir que el docente interactúa en varios niveles; por un lado, y la mayor parte de su tiempo, con sus estudiantes, por otro lado, con sus compañeros de trabajo. Otro vínculo es el establecido con los directivos, para quienes varios de los encuestados homologan a la autoridad o, a un poder que impone determinadas situaciones, finalmente, y bastante tacita esta la relación con las políticas publicas

En relación a los estudiantes, aparecen múltiples referencias que responden al grupo etario con los que el docente trabaja. De esa manera, entre las docentes de preescolar y de los primeros cursos de primaria, predominan referencias al afectivo, a la necesidad de confianza, la relación se construye con palabras y con una cercanía permanente: *“Un docente debe ser que le digo, no un amigo, o sea así como tanto porque entonces, los niños entonces ya no tiene uno la autoridad sobre ellos de pronto...en parte se hace uno de amigo porque a veces uno descubre cosas que ese niño llevo triste, ¿y esto porqué paso?, indaga uno más porque le interesa la vida del niño y de pronto si hay forma de colaborarle pues uno está ahí para colaborarle”* (P 1: Maestra 1.rtf - 1:5”)

Dos profesoras recalcan el papel de lo afectivo; la de quinto de primaria afirma: *“y yo siempre me daba a querer de los niños, porque es que yo digo que el afecto es más importante que cualquier cosa y hay niños que pues son bruscos, pero uno lo va corrigiendo y va aprendiendo y los otros niños también y vea que los niños bruscos cuando uno se pone con ellos los niños juiciosos le echan la culpa a uno como adulto”,* P16: Maestra7.rtf - 16:26. En términos muy similares una docente de preescolar afirma: *“...el afecto yo siempre me he ganado mucho el afecto de los niños y eso, eso llena, eso satisface, ver que de pronto uno puede hacer algo por alguien...”* (P 2: Maestra 2.rtf - 2:6)

A través del intercambio afectivo se propicia la construcción de una relación basada en la confianza: *“Ellos llegan al punto de confiar mucho, o sea de expresarse tanto... De contarle de pronto a uno cosas... que no fácilmente los niños contarían y de pronto el niño pequeño, porque siempre he trabajado con chiquitines, es muy dado como al afecto... Se mira más digamos el proceso, de que cambia, que de pronto hizo esto... Mejoro aquí, Se trasformó allá ... Entonces como que uno ve... sí que lo que uno da se revierte, en lo que ellos hacen... y que uno puede pues*

*digamos como salvaguardar un poquito la problemática que ellos tienen en sus casas”(2: Maestra 2.rtf - 2:8) Otra maestra de la sede b señala: “Eh... Hablar, me gusta mucho hablar con los niños, como hablar y escucharlos, porque ellos le cuentan a uno me parece muy rico, que ellos lo tengan en cuenta a uno para contarle muchas cosas que de pronto no le hablan a otra persona, me parece rico eso”.(P 3: Maestra 3.rtf - 3:7)*

A partir del discurso de los maestros la noción de autoridad aparece como problemática porque pareciera implicar una ruptura con lo afectivo: *“Un docente debe ser que le digo no un amigo o sea así como tanto porque entonces los niños, entonces ya no tiene uno la autoridad sobre...pero en cuanto a autoridad si tiene uno que mantener un poquito la distancia”(P 1: Maestra 1.rtf - 1:6)* En relación a la distribución de la autoridad entre los diferentes estamentos, una maestra que trabaja en educación formal para adultos señala *“...y ustedes tienen una autoridad, tienen que tener una autoridad o sino tampoco, tienen que tener una autoridad frente a nosotros como nosotros tenemos que tener una autoridad frente a los estudiantes, cierto, pero esa autoridad se cumple, he, bajo los requisitos de digo de imparcialidad...” (P17: Maestra 13.rtf - 17:59)*

Es notorio que la autoridad es concebida como una construcción, en ese sentido aparece la noción de participación en la construcción de acuerdos y normas tanto a nivel de la aula como en lo institucional en general: *“Yo siempre pienso que debe haber una autoridad bien trabajada... debe ser muy participativa”. (P 3: Maestra 3.rtf - 3:37)*

Un maestro ilustra el proceso de la siguiente manera: *“Si llega alguna a vez a entrar mi clase... Se dará cuenta que la libertad en la construcción de contenidos es total. Ciertamente y cada uno avanza a su propio ritmo... pero ese ritmo tiene condiciones. y cuando ellos trabajan con sus propias condiciones, que se las plantean ellos, el trabajo es excelente”(P 4: Maestro4.rtf - 4:8).* Y más adelante agrega en relación al estrés generado por el trabajo docente: *“Realmente no he tenido situaciones que me lleven al estrés pues porque eso se maneja de otra forma, la confianza, la autonomía, el auto respeto... sí algún muchacho está faltando a las condiciones del aula lo llamo, le digo mano tenemos un proceso y esto tiene unas condiciones. Entonces muy seguramente me va a decir, profesor ya termine por eso estoy haciendo eso, que es lo que siempre me contestan. Y entonces pues no tendría que entrar en conflicto, pues si ya realizo la actividad que estamos desarrollando. Y las actividades, como lo dije antes, cada uno va a su propio ritmo.. Entonces no puedo afrontar, decir que ha habido algún tipo de inconveniente con ellos”. (P 4: Maestro4.rtf - 4:28)*

La necesidad de figuras que encarnen la autoridad es evidenciada en el siguiente fragmento: *“...que exista la figura de autoridad, para mí es fundamental, creo que no solamente para el colegio si no para cualquier institución en el estado, que se sepa para donde va, saber cuál es el norte, cuales son los criterios, que exista claridad en lo que se debe, en lo que puede y en lo que se es, que eso no sea una cuestión de que a veces sí y de que a veces no, que sea una cuestión que se tenga clara” (P12: Maestro 10.rtf - 12:25)*

La dificultad en el establecimiento de la autoridad en la institución puede tener relación con la transformación que en los estudiantes se da por su proceso de desarrollo y crecimiento (paulatinamente las diferencias corporales se hacen mínimas, y el débil niño del pasado se convierte en un adolescente de autonomía física total), y por la incidencia de imaginarios sociales y culturales al respecto, que han implantado un ideal centrado en una afectividad que mal comprendida puede propiciar un *laissez faire* inmanejable.

A medida que los niños crecen el tipo de relación varía, apareciendo cuestiones relacionadas con la introyección de la norma y de la orientación, es decir superando la noción de educación como vigilancia, se ilustra así, el paso de la heteronomía a la autonomía. Sin embargo, prevalece el rol problemático del docente, en el sentido de ser parte del sistema, pero a la vez evidenciar su crítica al mismo de manera permanente: *“Yo pienso que los estudiantes siempre serán, los niños siempre serán niños, los estudiantes estarán siempre en ese camino de que uno les permita orientar, mostrar alternativas, la vida, la dificultad para mí no es con los estudiantes, la dificultad para mí es más con el sistema”* (P12: Maestro 10.rtf - 12:11).

En esa relación entre docentes y directivos se genera un imaginario sobre la autoridad y su manejo de parte de estos últimos. En ese sentido es contradictorio solicitar la presencia del rector o del coordinador, por ejemplo, pero a la vez alegrarse por su ausencia.

De alguna manera se intuye que algunos docentes la requieren como símbolo de un poder, más no están muy interesados en vincularse directamente con ella: *“...la figura de autoridad, las personas que ejercen la, las personas que tienen la responsabilidad como directivos de docentes, su presencia es fundamental en la institución, no es necesariamente para que esté dando órdenes, pero si para acompañar y para que sean gestores y acompañantes de ciertos procesos que no son fáciles de llevar en, para uno como docente que le toca estar en el aula de clase sorteando mil dificultades, pienso que la, una de las desesperanzas que uno maneja como docente...es ver que los fines que persigue la educación finalmente se van disminuyendo, no tenemos en cuenta a la persona real, sino estamos viendo resultados, entonces nos medimos en parámetros, estamos más en la expectativa de que no nos cierren el colegio, de que no entreguen a unos maestros, tenemos que mantener una planta de estudiantes, mal o bien, como se tenga que tener pero finalmente no se está mirando los resultados de calidad no se está mirando la vida de las personas de estos estudiantes, como son sus entornos, como son sus núcleos familiares y pues así estamos es rellenando, estamos haciendo una cosa ahí de que nos toca hacer pero sencillamente la parte humana se nos pasa y eso va a todo nivel”* (P12: Maestro 10.rtf - 12:41)

Para algunos docentes el rol de los rectores cambió mucho luego del proceso de unificación de instituciones educativas, lo que implicó que ellos asumieran más un rol gerencial que pedagógico: *“...Porque a veces se centra solamente en la parte administrativa, antes era mejor porque el rector solo se encargaba de un colegio ahora manejan dos o tres sedes y cuidan, pues es algo muy personal ... ellos cuidan el presupuesto ... ellos se centraron en el presupuesto Entonces la parte humana se dejó... entonces ellos ya no hacen eso... y ellos ya no se mezclan con los estudiantes. A mí eso me parece muy triste porque no debería ser así... Primero están ellos pero el sistema y todo arrojado de que ellos solamente se encargan de esa parte... Entonces cuando eso no se maneje y los rectores no se empapan del asunto es muy difícil que el colegio funcione... porque los estudiantes se sienten solos... Nosotros nos sentimos solos, los docentes y como todo eso que uno quisiera hacer no, porque si a ti se te ocurre algo tú tienes que pasar todo un trámite, te toca hacer una maestría como digo yo para que te aprueben algo que de pronto en algún momento fue una ocurrencia”* (P 3: Maestra 3.rtf - 3:41)

La interacción con el rector puede tener momentos de gran dificultad como lo ilustra el comentario de uno de los docentes de la sede A: *“y pues si aquí se vive realmente, si lo vemos así, aquí se viven momentos estresantes, entonces uno ve momento estresantes con el rector por ejemplo. Que él no comprende y él se aísla simplemente en sus ideas y no comprende que las ideas de los demás... y si uno no llega a comprender esa postura puede llegar hasta a enfermarse”* (P 4: Maestro4.rtf - 4:20)

El punto de vista de los directivos también está dominado por los temores y la desautorización que el propio sistema propicia, además de ello aparece como clave la figura de lo sindical como agente de la defensa de los docentes, situación compleja, porque implica una lectura de la realidad mediada por el punto de vista del docente, negando muchas veces aspectos objetivos: *“un rector, un coordinador como lo eres tú o un coordinador como lo soy yo, de todas maneras somos sinónimos de autoridad, si nosotros vamos a llamarle la atención a algún profesor, el profesor de una vez se cree perseguido, el profesor de una vez invoca acoso laboral. Lo cual pues eso nos, nos a veces nos reprime como que no nos da buenos argumentos para decir este profesor merece un disciplinario, este profesor merece ser informado porque el profesor invoca la parte de él, del acoso laboral invoca la parte del gremio, invoca la parte del sindicato y nosotros estamos invocamos el derecho a que los alumnos reciban las clases completas, a que los alumnos no se les quite el derecho a la educación por cualquier circunstancia que el profesor no pueda manejar dentro del curso entonces va sacando los estudiantes”*.(P15: coordinador2.rtf - 15:6)

Se ha dejado en último lugar la interacción entre los docentes, porque a partir de la encuesta realizada y de las entrevistas, se pudo detectar que es un factor de especial relevancia al momento de propiciar situaciones que generan estrés o un mal ambiente en el trabajo.

Lo anterior se constata si se observa que, un 30% de los docentes hombres encuestados lo consideran un factor que afecta su labor. En el caso de las mujeres encuestadas 23% de ellas lo consideran relevante en ese sentido. (Ver Páginas 77 y 65 respectivamente).

En primer lugar se señaló el espacio laboral como un ambiente de tranquilidad: *“me gusta también con los docentes o sea el clima acá de nuestro colegio es de mucha amabilidad o sea de respeto o sea yo creo que hay muchas cosas buenas”* (P 1: Maestra 1.rtf - 1:8), esta mirada es compartida por la coordinadora quien es enfática al afirmar que las relaciones entre los docentes no propician situaciones de enfermedad: *“De relaciones personales? entre maestros, No, yo no me referiría como una causal a los conflictos ..Porque pues afortunadamente no hemos tenido así conflicto mayores... y que eso afecte como la salud jno...!”*(P 6: Coordinadora1.rtf - 6:6)

No obstante, elementos inconscientes se evidencian cuando esta maestra narra una situación en la que se oponen los intereses de sus compañeros y su sentir propio. Específicamente hace referencia a un momento en el que la institución evidenció problemas de salud en algunos compañeros, y se realizaron gestiones a nivel de secretaria de salud para identificar las posibles causas de esa situación: *“...entonces vimos que había muchos maestros así enfermos pensamos que era el ambiente ...pero entonces... yo decía pero yo no siento nada, porque yo de que estoy hecha... ni me daba dolor de cabeza ni nada, o sea ellos me contaban cosas y cosas, decían que era el ambiente, el ambiente. También vino el dama, miró, hicieron unos estudios pues yo no sé en fin en que quedo eso... porque **o sea yo no me podía poner en contra de los maestros decir no a mí no me pasa nada porque entonces eso era... terrible ponerme es ese plan**”* (P 1: Maestra 1.rtf - 1:26) ¿A qué plan se refiere la maestra?, ¿quizás a desvirtuar una queja? Lo evidente es que ponerse en contra de los maestros “era...terrible”, ¿qué efectos habría tenido plantear una postura diferente a la asumida por los demás?, sin embargo, queda claro que en este caso era mejor callar que plantear un origen diferente a la enfermedad que estaba surgiendo en ese momento en la institución.

Una maestra de la sede B, al ser interrogada por el papel del comportamiento de los niños en la aparición de tensiones, dirige la fuente de esa situación hacia otro lugar: *“No, los niños y los grupos de chicos se convierten a veces como en el escape más del clima de los compañeros... Del clima más del trabajo, ya personal con ellos yo con los niños no”* (P 2: Maestra 2.rtf - 2:42)

Agregó inmediatamente lo siguiente: *“A ver... es cansón cuando de pronto...Yo desafortunada he sido muy directa en la vida pienso que eso también me ha traído muchos problemas... el ser*

*directa ..Si de pronto yo no estoy de acuerdo con algo y lo manifestó, eso no es bien tomado, de pronto por la persona que se sienta digamos.... Así como digamos... el que le caiga el guante que se lo chante... Como que eso va para mí... de pronto he tratado de cambiar la forma en que digo las cosas... Tratar de suavizar las cosas... Peroah, al final digo lo que es... y lo que no es... No es...sí” (P 2: Maestra 2.rtf - 2:44)*

En la sede A, el mal ambiente laboral es relaciona directamente por algunos docentes con el incumplimiento de algunas de las funciones asignadas: *“Ese mal ambiente para mí la...o sea el no trabajo del docente.. Cuando un docente se dedica a otras cosas y menos a su trabajo lo que da es incomodidad”*.(P 5: Maestro5.rtf - 5:12), desde el punto de vista de este profesor: *“Las relaciones interpersonales... son bravísimas de manejar...”*, y señala que la única manera de generar un ambiente sano es que todos los miembros de la comunidad dirijan su mirada hacia un mismo horizonte.

Con lo esbozado se cuestiona la conformación de equipos en la institución y el establecimiento de una relación de reconocimiento entre los docentes, al parecer es lo que acontece en la sede A, una maestra de la jornada de la tarde responde al ser interrogada por la incidencia de sus compañeros de trabajo lo siguiente: *“¿Compañeros de trabajo?, pues en cierto modo pero no, no mucho; **uno se mete en lo de uno y no le pone cuidado a lo de los demás.**¿Pero si afecta?Pues de alguna manera, pero yo procuro no ponerle mucho cuidado.”*(P13: Maestra9.rtf - 13:8)

Como todo grupo humano, al interior de las jornadas y sedes se plantean dificultades relacionales, algunas de ellas tienen que ver con la manera en que es representado el docente por sus compañeros, el siguiente texto demuestra esto: *“profe, que bonito cuando todos estamos bien, nos chistoseamos, todo, a cuando estamos tensos porque el uno nos atropella, porque no es que sea usted, **nosotros entre los maestros también nos pisamos las cuerdas también nosotros atropellamos, y cuando a uno le faltan a su dignidad, pues nadie va a permitir eso profe, yo soy una de las que no me meto con nadie pero si a mí me atentan contra mi dignidad y todo pues yo me manifiesto, profe...**A veces a ver , a veces los chistes son tan graves que lo llegan a ridiculizar a uno profe, entonces cuando un chiste lo llegan a ridiculizar a uno, cuando se siente atentado porque dice bueno, sí, entonces eso es molesto, profe, eso es molesto, y uno dice no, yo no, a mí me respetan, a mí me respetan, yo respeto bajo la condición que sea”* (P17: Maestra 13.rtf - 17:60”

Otro imaginario que influye en el vínculo entre los docentes, es el generado por la diferenciación entre los maestros de primaria y los de bachillerato, en la cual algunos docentes de este segundo grupo asumen actitudes discriminatorias hacia sus compañeras de primaria. *“...yo no critico el quehacer de un profesor porque me parece tan sublime el quehacer de cualquier profesor, de la profesora que nos enseñó a escribir, me parece tan sublime y yo no soporto que haya ese distanciamiento de los de bachillerato con, como dicen la maestra de escuela, a mí no me gusta que se hablen en esos términos, porque esa señora que esta con los niños tiene una responsabilidad más grande y es tan grande, es tan digna, es tan todo, como cualquiera profesor de Universidad cualquiera, si y entonces ese aspecto me parece que se haya como de esa categorización no me gusta, porque todos somos, estamos dentro de ese campo y somos personas que, he, en medio de todo estamos desempeñando ese oficio y merecemos el mismo respeto”*. (P17: Maestra 13.rtf - 17:62)

Una de las fuentes de distanciamiento entre algunos docentes es el vínculo que establecen con los directivos, como si de alguna manera el hecho de construir cercanía con el directivo lo distanciará de alguno de sus compañeros: *“cuando hay que hacer otras cosas, que uno no está de acuerdo profe y tiene que hacerlo y entonces uno dice: yo no estoy de acuerdo con eso, pero las tengo que*

*hacer porque yo tengo unos superiores que me ordenen y si dicen se hace y se hace y son mis superiores y yo no, como le dijera, yo así de pronto me vaya con mis superiores, uno no quiere formar ese... ese distanciamiento con sus, con sus...”(P17: Maestra 13.rtf - 17:39)*

La percepción sobre el distanciamiento entre los profesores encuentra eco en algunos directivos, que ven en ello una dificultad para fortalecer el clima institucional: *“el profesor que termina su horario pues tiene la tendencia de ir a su casa, no tiene un momento para compartir porque tiene una obligación laboral en otro lado, tiene que irse a su casa pero directamente con sus compañeros de trabajo poco compartimos además que solamente un descanso...”(P15: coordinador2.rtf - 15:19)*

Esta percepción es compartida por la mayoría de docentes y puede sintetizarse en la siguiente frase: *“Que no hay tiempo, no hay tiempo para escucharse uno con, por ejemplo uno se limita mucho a una o dos personas, a decir sus cosas personales y eso no, casi lo hace uno más por desahogarse, pero un interés real no lo hay, una posible ayuda porque cada uno está por su lado”.*(P20: Maestra12.rtf - 20:9).

Con lo anterior se delimitó el tipo y manifestaciones de la interacción en los procesos de relacionamiento docente, sin embargo el referente respecto del gremio merece capítulo independiente.

### **8.5.3 Tercera categoría: Docencia como elección profesional**

Esta categoría implica analizar las referencias puntuales, sobre los factores que determinaron la elección por la profesión docente, el papel jugado en el propio maestro(a) como estudiante, su lugar de origen y el contexto familiar. En ese orden de ideas, se puede afirmar que los factores de elección de la profesión docente son diversos, van desde la incidencia de la familia, el agrado por transmitir un conocimiento a otro y la imposibilidad que vivió para iniciar estudios de otro tipo, entre otros.

Un factor de gran relevancia, fue el haber hecho parte, durante la formación inicial de una escuela normal, los testimonios son diversos: *“Yo termine en una normal que se llamaba normal nacionalizada del rosario en un pueblo de Boyacá que se llama Guican, entonces ahí empezamos desde octavo a hacer nuestras prácticas y bueno terminamos en once... después ya empecé a trabajar y a mí me encanta y me empezó a gustar más la docencia”* (P 1: Maestra 1.rtf - 1:1).

Un maestro refiere: *“yo vengo de una normal. Entonces estude en una normal... la Normal de Nocaima entonces pues allá... pues además de por tradición por gusto... Pues además uno tenía la opción de salirse a estudiar en otra institución.. Pero realmente llegue a la docencia por gusto.”...*(P 4: Maestro4.rtf - 4:1)

El papel de la familia fue relevante en varios de los docentes entrevistados: *“Primero que todo pues he, desde pequeño siempre me ha gustado este oficio, mi familia toda es de educadores, toda, toda, toda, toda, es de educadores y como soy de Fomeque Cundinamarca, allá la gran mayoría somos, son educadores, no, allá no había si no dos bachilleratos, lo académico, lo pedagógico, pues entonces me encamine por eso de la docencia, eso fue todo”.*(P14: Maestro6.rtf - 14:1)

Otros vinculan inmediatamente su formación como normalistas con el inicio de la licenciatura en educación: *“Yo empecé en la normal nacional desde grado séptimo, hice toda mi carrera soy bachiller pedagógico egresado en el año 1990 y en el año 2000 titulado como licenciado”*P 5:

Maestro5.rtf - 5:1 y otros dieron un recorrido formativo por la universidad en otra disciplina, para regresar al ámbito educativo, es el caso de la orientadora de la institución: *“Bueno yo primero que todo me prepare como docente, eh en una etapa que estaba muy joven a los 17 años... Termine mi normal y luego seguí en la universidad y entre a la universidad nacional y entre a estudiar trabajo social”*.(P 7: Orientadora.rtf - 7:1)

Una razón importante para la elección de la carrera docente fue la relacionada con la vocación, que tiene que ver con una decisión fundada en el intento por servir a los demás: *“Yo creo que fue por vocación, me acuerdo cuando estaba en bachillerato que yo les explicaba a mis compañeras, y pues a mí me daba mucha satisfacción eso, pues explicarles y que entendieran, y que aprendieran”* (P13: Maestra9.rtf - 13:1).Una maestra de primaria afirma: *“yo llegue a la docencia por pura vocación, desde que era pequeña estaba en la primaria me gustaba jugar con los niños, enseñarles y así desperté mi vocación”* (P16: Maestra7.rtf - 16:1)

Otras docentes por el contrario privilegiaron razones de tipo intelectual para elegir esta profesión: *“Bueno yo llegue a la docencia por un concurso, por un concurso que hizo la secretaria de educación, entonces pase ese concurso. Claro yo era licenciada hice un magister en química e hice varias especializaciones, tengo varias maestrías”*P17: Maestra 13.rtf - 17:2 Otra docente refiere: *“Porque estudie la carrera para ser docente, así llegue a la docencia. Tenía determinado ser docente, la diferencia es que yo no estudie para normal, yo no soy normalista sino licenciada”* (P18: maestra8.rtf - 18:2) En el caso de una docente de inglés este aspecto es relevante: *“Pues lo que más me animo fue que yo estudie en la Universidad Nacional, hice una licenciatura en idiomas, entonces salíamos con el título para... pues enseñar en bachillerato, primordialmente no, ya si uno quería hacer otra cosa pues le tocaba buscarse por su lado por ejemplo si era un secretariado bilingüe o pues continuar con otra cosa”*.(P20: Maestra12.rtf - 20:1)

De los maestros entrevistados algunos refieren que son docentes por “accidente”, o por circunstancias, que nombran ajenas a su deseo. Una docente de preescolar reporta: *“Llegue a ser profesora... digamos que...mmm Yo pienso que por accidente igual mi anhelo era ser médica... mmm, ni las condiciones de pronto y donde yo me presente digamos que...Me presente en la docencia y pase en docencia...”*. (P 2: Maestra 2.rtf - 2:1)

Un docente de bachillerato relata su encuentro con la docencia: *“Llegue por accidente, porque no iba, no fue mi opción de vida, la vida, la pedagogía, estaba era por el camino de la vida religiosa, entonces comencé a estudiar filosofía y por el, había la opción de terminar filosofía y la teología para entrar a la vida sacerdotal o si no finalmente optar por la vida pedagógica, entonces lo mío no fue la cuestión vocacional que lo pensé desde niño no, llegue por accidente”*.(P12: Maestro 10.rtf - 12:1)

Algunas personas relacionan esa situación accidental como importante porque posibilito explorar otra opción: *“Yo llegue a la docencia porque yo quería estudiar psicología, y me presente a la nacional y pase el examen, pero el día de la entrevista me enferme, el día de la entrevista y no me pude presentar y no pude estudiar psicología. Y luego me presente a estudiar educación preescolar en la Universidad... y me gusto y heme aquí”* (P 3: Maestra 3.rtf - 3:1)

Finalmente la referencia a la necesidad es explícita en el siguiente relato: *“La verdad por necesidad, porque siempre mi aspiración era haber estudiado Ingeniería Química, pero económicamente mi familia no me podía pagar la carrera, en la única Universidad que se podía en la Nacional, me faltaban dos puntos la verdad para pasar, entonces pues decidí estudiar algo que tuviera que ver con química y en las universidades publicas solamente ofrecían la licenciatura química, por eso llegue a la docencia”* (P21: Maestra11.rtf - 21:1)

Tres aspectos son muy relevantes en la decisión de ser docentes entre las personas entrevistadas: la imagen de los docentes que tuvieron en su infancia, o en su formación, la condición de buenos estudiantes de los docentes entrevistados y la posibilidad de interactuar con otros seres humanos. Se citan estas referencias: *“los maestros que me tocaron allá fueron muy chéveres... y bueno llegue a la licenciatura me gradué... Empecé a trabajar a los 17 años como maestra... En un programa social los hogares clubes michin... y aquí estoy, me gusto me fue bien”* (P 2: Maestra 2.rtf - 2:2)

*“Yo siempre fui muy buena estudiante, durante toda mi trayectoria como estudiante me ha ido muy bien. Entonces las imágenes que yo guardo de mis de los profesores son muy buenas de pronto también por eso me gusto. Como esa parte de enseñar y de leer y esas cosa... siempre me ha gustado”*(P 3: Maestra 3.rtf - 3:4)

Una maestra de bachillerato señala: *“No, la verdad, pues yo creo que todo mundo siempre cuando pequeño sueña con ser profesor, eh, además estaba estudiando lo que a mí me gustaba, no me pareció difícil, porque pues siempre desde mi formación académica en el colegio me distinguí por ser responsable, por ser juiciosa, entonces, como que estar todo el tiempo tratando de que la gente aprenda, pues no ha sido difícil y pues considero que me ha ido bien hasta el momento”*. (P21: Maestra11.rtf - 21:2)

La referencia a la parte humana es reiterativa y se puede sintetizar en estos fragmentos: *“Me gusta la parte humana, más que de pronto la parte académica, me gusta mucho la parte humana, eh como el conocer, todo lo que uno ve en los estudiantes y con los compañeros esa parte humana me gusta”* (P 3: Maestra 3.rtf - 3:2). *“Pues me gusta pues la parte humana, porque hay gente, hay muchos niños que no tienen orientación, no puedo decir que todos le atiendan a uno pero como sería el deseo de uno, pero así algunos captan el mensaje, y aprenden y fuera eso para su vida y para su formación personal. Hay muchos niños muy desorientados, incluso los mismos papas no les interesa mucho, no tienen como un programa en su vida, como que muchos no creen ni en dios muchas veces, la unión familiar no existe, existe muchas envidias entre los mismos familiares, todo eso incide en los niños, entonces uno a veces no saca nada con un programa porque así sepa uno mucho y ellos no les esté interesando eso, están es preocupados por su vida por su comportamiento en la casa”*(P20: Maestra12.rtf - 20:3)

En relación a los obstáculos a la labor en el análisis de la primera categoría se ubicaron algunos relacionados con la infraestructura y el estado de los salones en los que se dan las clases. Por su parte en la categoría de interacciones se delimito que existe cierta tranquilidad en lo que se refiere al vínculo con los estudiantes en el aula. Sin embargo, el vínculo con los compañeros de trabajo y con directivos genera intranquilidad y prevención.

No obstante, a nivel del desarrollo de la enseñanza se delimitan obstáculos a nivel del tiempo y la heterogeneidad de los grupos: *“Dificultades de pronto que cada día de pronto los niños son menos fáciles de manejar porque vienen también de una sociedad de una familia por lo general descompuesta Hay veces que sí.....no creas el trabajo es pesado y sobretodo que uno trabaja con un grupo numeroso y heterogéneo hay unos niños que vuelan, otros que van lento, y otros más o menos.... eso sí genera de pronto estrés, esa heterogeneidad y también la gran cantidad de estudiantes, que uno quisiera... como a esos niños que todavía no han podido arrancar, acompañarlos casi que personalizado la educación...Pero de pronto el tiempo y como que los que terminan rápido quieren más actividad, entonces tiene uno que buscar una estrategia haber que hago con ellos, y que con aquellos. Entonces eso si es un factor... que me afecta uno de pronto por ejemplo uno lo maneja... por ejemplo tengo un primero unos niños a mitad de año vi que ya leían, entonces de todos se me quedaron 6 que nada. Y con ellos me tocó arrancar nuevamente, que*

*quiere decir, que yo tengo en un curso primero tengo dos cursos hay dos grupos, entonces yo dije que hago con estos niños? con los que no han arrancado y llevarlos a la par con los que van adelante ... no hacen nada se me van a aburrir, o sea hablamos en otro idioma entonces yo dije toca mirar a ver cómo hacer y ya están empezando, hay que buscar estrategias”* (P 1: Maestra 1.rtf - 1:31- 1:33).

En relación a la diferencia entre los niños una maestra de quinto de primaria afirma: *“Pues en nuestro colegio y como hay tantos niños y diversidad de niños que han llegado de todas partes, pero nuestros niños son estrato como Ciudad Bolívar”...* (P16: Maestra7.rtf - 16:25)

La desmotivación y apatía de los estudiantes es también un obstáculo relevante: *“Que hay niños que no les interesa aprender, la apatía, y el interés, desinterés y apatía, esas son las dificultades”.*(P13: Maestra9.rtf - 13:6). La falta de respeto es mucho más grave porque implica el maltrato hacia el propio docente y los otros estudiantes *“...la atención dispersa, la grosería, que los muchachos son muy, se tratan muy mal, entre ellos se tratan muy mal, entonces eso interrumpe la clase y se distrae”.* (P13: Maestra9.rtf - 13:7)

En relación al rol de la familia en el proceso educativo de sus hijos, las docentes entrevistadas indican que cada día hay mayor desinterés de parte de los padres en apoyar los proceso de sus hijos e hijas *“Yo lo que veo con las dificultades es la falta de compromiso de los papás, eso dificulta mucho el trabajo y han descuidado mucho los niños, hoy en día el niño es demasiado independiente, entonces, eso no ayuda. Falta compromiso de los papás”* (P 3: Maestra 3.rtf - 3:12) otra docente reporta: *“He encontrado pues algunos padres que no sé, no son conscientes de colaborarle a los niños pero muchísimos siempre me colaboran con los niños, he, si”* (P16: Maestra7.rtf - 16:5)

Una docente de preescolar retrata con claridad esta situación: *“Dificultades de pronto que cada día de prontos los niños son menos fáciles de manejar porque vienen también de una sociedad de una familia por lo general descompuesta viven con el padrastro, con la abuela mejor dicho con mil problemas y ellos se desahogan acá y entonces también hay un poco de manejo de los chicos de ahora y que también”* (P 1: Maestra 1.rtf - 1:10)

A raíz de lo señalado, surge la inquietud si ese desinterés de las familias es real, o lo que está en juego es una imposibilidad por las condiciones económicas de las familias, lo que las obliga desprenderse de su función de acompañamiento para dejar todo en las manos de las escuelas.

Finalmente una docente de bachillerato es certera al momento de señalar las dificultades actuales en el ejercicio de la docencia, como producto de una mala interpretación de la realidad, en las políticas públicas de integración social.

Desde su punto de vista, se asumieron acciones paternalistas que han afectado la capacidad de auto preservación de los núcleos familiares: *“Una dificultad grande, a mi modo de ver, es que nosotros nos hemos acostumbrado a pobretear y nos hemos acostumbrado a que todos nos den, entonces cuando nosotros estudiábamos, los papás tenían que suplir uniformes, tenían que pagar así fuera un bajo costo de matrícula, los libros, ahora como todo es, que el gobierno nos dé, el gobierno nos dé, entonces eso ha desmejorado muchísimo las condiciones con las cuales uno puede educar, tu puedes tratar de hacer todo lo que tú quieras, pero la gente es, siempre esta con ese estigma de que pobrecito yo, a mí el gobierno no me da nada, para mí ha sido difícil adaptarme a eso, de que la gente deje de pobretearse que la gente confunde la pobreza con el mugre, confunden la pobreza con que yo no puedo, con que a mí me tienen que dar todo, con que yo no puedo luchar por las cosas”.* (P21: Maestra11.rtf - 21:4)

Es relevante relacionar los aspectos delimitados anteriormente, a luz de la conceptualización que afirma que a mayor decisión personal motivada por aspectos diferentes a lo económico en su elección de profesión, menor incidencia de estrés, este planteamiento fue propuesto por Ringness en 1968 en los siguientes términos: *“quienes alcanzaron la enseñanza para cultivar sus conocimientos en una disciplina, servir a la sociedad y vivir una variedad de experiencias son en general buenos profesores, en tanto que aquellos para quienes la elección se basa en la seguridad del empleo, en el prestigio, en las pocas horas de trabajo, en las largas vacaciones, en el buen sueldo, en las facilidades de estudios, en los compañeros de tareas interesantes, tienen pocas probabilidades de conservar su equilibrio”*<sup>87</sup>

En conclusión se puede afirmar que entre los docentes del colegio Antonio Villavicencio hay una clasificación tacita, en la que se ubican los maestros responsables, aquellos cumplidores y otros que no logran compenetrarse y cumplir su labor integralmente. Un docente plantea lo siguiente: *“Si, los compañeros fundamentalmente porque tenemos creo que la problemática se da en la manera de ver cada uno de concebir la educación, encontramos compañeros que son muy comprometidos, gente muy o sea que se les ve el anhelo por el trabajo de la enseñanza, maestros que medianamente y maestros que sencillamente están por que les toca, porque no tienen otra opción en la vida, entonces eso genera encuentros que dificultan el proceso la unidad de criterios de lo que nosotros hablamos para poder desarrollar un trabajo como tal”*. (P12: Maestro 10.rtf - 12:13).

Esta posición encuentra eco en la de un compañero de la sede A: *“...no el compromiso va más con el nivel de satisfacción. Yo soy feliz cuando estoy satisfecho...y trabajo cuando estoy satisfecho. Entonces si yo estoy satisfecho con lo que hago mi nivel laboral es alto... pero si no estoy feliz y no estoy satisfecho muy seguramente lo que hace lo hace por hacerlo. Entonces de pronto dicta una clase y a la otra los pone a jugar o realmente les trae guías... Porque está inconforme con esto... Y entonces se equivocó de profesión realmente el ser docente se nace no se hace... Yo podría decir que uno pone un ingeniero a dar una clase con muchachos juiciosos, y los muchachos juiciosos nunca van dejar de ser juicioso... Pero afronte un docente a cualquier ámbito y va controlar un grupo sin importar cuál sea”*. (P 4: Maestro4.rtf - 4:34)

#### **8.5.4 Cuarta categoría: Temporalidad**

La noción de temporalidad es relevante, porque este factor determina las posibilidades de alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza y de la labor docente en general, situación que al interferirse propicia ansiedad y angustia entre los maestros y maestras de la institución. Es importante también porque el paso del tiempo durante la jornada escolar, la presencia de todos los maestros, o ausencia de algunos afecta el desarrollo de la jornada incidiendo en la percepción del trabajo y en la fatiga en los docentes.

*“Yo pienso que antes teníamos más tiempo con los estudiantes hoy en día hay mucho tramite, mucho papel que llenar, formatos, informes, a veces la falta de tiempo con los estudiantes, como tantas cosas que lo ponen a hacer le quitan a uno mucho espacio con los estudiantes”*(P 3: Maestra 3.rtf - 3:57) En las actividades con los niños la cuestión temporal también es relevante: *“Pero de pronto el tiempo y como que los que terminan rápido quieren más actividad, entonces tiene uno que buscar una estrategia haber que hago con ellos, y que con aquellos. Entonces eso si es un factor... que me afecta”*...(P 1: Maestra 1.rtf - 1:55)

---

<sup>87</sup> Roy Madelene: “Formados en la estabilidad para vivir en la inestabilidad”, en Abraham Ada, “El enseñante es también una persona: Conflictos y tensiones en el trabajo docente” Gedisa editorial, Barcelona2000, pág. 72

Cuando un maestro se ausenta generalmente es cubierto por un compañero, o se le asigna al grupo una actividad que es supervisada por un compañero, el problema aparece cuando las ausencias son reiteradas y muchas veces, desde el punto de vista de los otros docentes, la persona no hace lo necesario para recuperarse: *“Porque si tú te enfermas uno le dice váyase mire como esta... en otra parte le dicen que pena pero le toco así... uno no... uno en este medio,.. Como hay también espacios en que nos presionan tanto... Entonces es como el momento de darle la mano... Pero hay maestros que se pegan de ahí se vuelven consecutivos con eso. Entonces eso incomoda de que todo el tiempo están enfermos... y uno dice se casó con la enfermedad y si desafortunadamente nosotros tenemos...pero es a nivel de todo el colegio... es a nivel administrativo también, uno casi que no tiene el lujo de enfermarse porque uno, uno dice y los niños y para que los devuelvan y si me voy ahorita estos se enloquecen es difícil... pero hay maestros que son relajados salen y se van o no van. Pienso que en eso el colegio es muy laxo, en esa parte”.*(P 3: Maestra 3.rtf - 3:53)

En relación a la jornada laboral hay posiciones extremas que incomodan a algunos docentes, es el caso de reuniones que se extienden por determinado motivo, y a las que algunos docentes abandonan por implicar tiempo fuera de su jornada, eso molesta algunos maestros, porque ven incoherencia en esa actitud e impuntualidad ocasional en esas mismas personas: *“Cuando yo pase al distrito la verdad la dificultad grande para mí era mirar que los compañeros pensaban que porque uno ya está en propiedad, entonces ya usted manténgase en el colegio, no la embarre y va a tener al fin al cabo su pensión. Entonces si cuando uno trata de innovar, a veces hay profesores que se resisten a eso, a que solamente con que yo cumpla mi jornada y si me toca 5 minutos más les parece terrible, o sea, inicialmente cuando yo llegue al distrito me parecía terrible que en una reunión si era hasta las 12:00 y eran las 12:05 la gente se pararan y se fueran, para mí eso fue un choque grande cuando yo llegue a la parte oficial; cuando estaba en el privado era como ese concepto del estudiante como negocio, pilas, mire que se va el cliente, o sea eso tratarlo como un cliente para mí, adaptarme a eso también no fue fácil”.*(P21: Maestra11.rtf - 21:5)

Se destaca el punto de vista de un directivo docente quien recuerda que las asignaciones académicas de los docentes impiden que se dé mayor interacción, y construcción de equipos de trabajo, así como mayor cohesión entre los docentes de la institución: *“el tiempo nuestro, también se debiera contar como actividad académica un tiempo lúdico para nosotros, nosotros realmente no podemos aprovechar muchos momentos lúdicos porque no podemos desescolarizar estudiantes”*(P15: coordinador2.rtf - 15:20) por otro lado, una docente de la jornada de la tarde al ser interrogado por los factores que pueden afectar la salud afirmó *“Que no hay tiempo, no hay tiempo para escucharse uno con, por ejemplo uno se limita mucho a una o dos personas, a decir sus cosas personales y eso no, casi lo hace uno más por desahogarse pero un interés real no lo hay, una posible ayuda porque cada uno está por su lado”.*(P20: Maestra12.rtf - 20:9)

En conclusión el factor tiempo puede incidir en la aparición de malestar entre los docentes, pero a la vez puede constituirse, con un uso adecuado y planificado, en una estrategia de intervención para posibilitar un clima institucional favorable para el bienestar.

### **8.5.5 Quinta categoría: Concepto de sí y representación sobre la docencia**

El concepto de sí puede ser definido como aquellas ideas que sobre su persona tiene un sujeto, tiene componentes de índole consiente e inconsciente, es una construcción que nunca termina y que se modifica en el tiempo. Este eje analítico surgió del reconocimiento dado desde las diferentes perspectivas de interpretación del fenómeno, a la representación que de sí mismo realiza la persona, y se intentó delimitar a partir de los fragmentos de discurso que sobre sí mismos hablaban los docentes entrevistados. Es necesario aclarar, que en ningún momento se

buscó identificar componentes de la personalidad de algún profesor, sino solamente reconocer características generales que permitan evidenciar tendencias en la manera de nombrarse por parte de los docentes entrevistados, con el fin de interpretar aspectos relacionados con la autoestima entre otros.

Es de señalar que esta categoría se fundamenta en la teoría de la subjetividad que nos aporta el psicoanálisis y que señala la instancia yoica como la encargada de preservar la integridad del individuo con el apoyo de las funciones psicológicas superiores, pero sujeta a las exigencias del mundo externo y de las pulsiones internas del individuo.

El acceso a contenidos referidos a la personalidad del ser humano, se dio luego de las construcciones teóricas de Freud, reconociendo el mecanismo de la proyección como vía regia para acceder a lo inconsciente, que a su vez fue susceptible de ser interpretado. En el caso de los docentes, se refirió en la parte conceptual y de antecedentes, algunos estudios sobre su personalidad que utilizaron el Rorschach para interpretarla. Sin embargo, el estudio más relevante por la amplitud que tuvo y por la construcción de configuraciones para la interpretación, fue el de Ada Abraham en la década del 70. Esta investigadora definió 12 configuraciones para interpretar el sí mismo, que se configura a partir del conflicto entre lo que el docente es y lo que le gustaría ser. Se traen a colación como un referente para el proceso interpretativo que se iniciara a continuación.

Configuración	
1	Armonía perfecta
2	Identificación con la autoridad
3	Identificación con el niño
4	Acusación a los demás
5	Apertura ante los demás para cambiar
6	Sumisión a la autoridad como medio de controlar el sí mismo infantil
7	Alumno no es comprendido, se recurre a la autoridad ante el estudiante amenazador
8	Máscara frente a las autoridades, apertura frente al niño
9	Apertura frente al niño al niño condenado por la autoridad
10	Angustia de ser desenmascarado
11	Juicio conflictivo
12	Rechazo total

**Tabla 15:** Configuraciones MISPE (Matriz interpersonal del sí mismo profesional del enseñante) de Ada Abraham

El ser del maestro se construye en la interacción con su estudiante, en la categoría de interacciones se identificaron algunas de las referencias sobre este aspecto, no obstante se puede decir que existe un vaso comunicante entre el acontecer en la escuela y la vida familiar o personal del maestro. Lo que se aprende en la escuela, en el caso del maestro incide en el hogar. Dos referencias puntuales permiten esta propuesta: *“Por ejemplo en mi casa tantos tambaleos que ha habido creo que yo he sido la columna vertebral en mi casa... o sea que definitivamente si le puedo brindar una educación a mis hijos, aportar en mi hogar muchas cosas...No económicos, si no muchos aspectos...buscarles cosas buenas a mis niños si de verdad que si”* (P 1: Maestra 1.rtf - 1:36)

Otra maestra expande los aportes de su condición de maestra no solo en su espacio familiar, sino en otros ámbitos laborales: *“Si claro en todo... Yo tengo mis hijo y he tenido la experiencia de ser*

*formadora en esa parte entonces ha sido como rico... igual en otros aspectos... Yo hago unos talleres con mamás eh entonces esa parte como pedagógica uno lo aplica en muchos campos de la vida de uno ... Yo diría que en casi todos.. A nivel de familia de convivencia me parece rico”(P 3: (Maestra 3.rtf - 3:29)*

Un maestro con cerca de 10 años de experiencia señala respecto de los aportes del hecho de ser docente a su vida cotidiana: *“Si... Claro el dominio pedagógico le permite a uno desenvolverse y manejar situaciones a las cuales no está acostumbrado... A resolver, ¡incluso en la vida cotidiana! Entonces uno aprende, por ejemplo, que uno tiene que ser sosegado, hablar pausado, y cuando tú hablas sosegado y pausado te das cuenta que eso genera respeto y las demás personas están pendientes de lo que tú hablas.. Cuando uno es acelerado no tiene un dominio de las ideas, no estructura bien su discurso. Realmente se pierde dominio, se pierde estructura y lo que están tratando, el logro que estas tratando de alcanzar, no se hace porque te surgen miles de situaciones y si te surge una con tu dominio pedagógico puedes buscar opciones para mejorarlas o afrontarlas de cierta forma” (P 4: Maestro4.rtf - 4:26)*

En ese sentido lo común es la idea global de lo educativo como la posibilidad de transmitir un conocimiento a alguien que no lo posee aún, pero delimitando claramente el quehacer del maestro *“Pues tengo una cuestión en la cabeza una frase que nunca se me olvida: todo acto es educativo sí... Pero, no yo pienso que no todo el mundo tiene la virtud de... O sea, yo puedo enseñar, muchas cosas pero de pronto la forma en que yo lo haga puede desvirtuar, puede edificar o puede destruir, entonces no creo que todos tengamos...” (Maestra 2.rtf - 2:12)*

No obstante, se intuye la influencia de posturas que han orientado la labor docente hacia algo más cercano a la tutoría que la misma docencia: *“Ser docente... enseñar más que enseñar no... de pronto como orientar un proceso en una persona, independientemente que sea enseñar o no .. Es como orientar un proceso” (P 3: Maestra 3.rtf - 3:6).*

Un maestro especifica su pensamiento sobre la singularidad del maestro en su práctica pedagógica: *“Una experiencia que me ocurrió fue cuando llegue a este colegio, precisamente cuando llegue me dieron una bata, yo tengo la bata guardada, y me dijeron que tenía que usarla... y pues yo considero que usar una bata es sentirme más que los muchachos y yo considero que estamos al mismo nivel... si yo veo, dentro de mi clase, y que manejo las tecnologías y la web 2 ... yo veo dentro de ellos que hay algunos que manejan incluso muchas más herramientas que las que manejo, la diferencia es que yo tengo la pedagogía para impartirlas y enseñarlas, Y orientarlos como las deben de utilizar, esa sería la diferencia ..Pero no, yo considero nosotros que debemos sostener un mismo nivel con nuestros muchachos, el dialogo permanente no sentirnos más... y eso nos da dominio y respeto sobre la clase”(P 4: Maestro4.rtf - 4:23)*

Conjuntamente a la cuestión pedagógica y didáctica, surge la noción del maestro como modelo, que a pesar de las grandes discusiones que ha generado, sigue latente en la representación que de si tiene el maestro: *“Más uno de adulto... Mas uno de maestro que es modelo de. Entonces yo les digo mucho a ellos... Si uno no es capaz de dar algo tan mínimo digamos en comportamiento, en respeto, como voy a ser capaz de exigir a un estudiante lo que yo no puedo dar como persona... Como le exijo yo al niño usted tiene que respetar si entre nosotros mismos no nos respetamos”... (P 2: Maestra 2.rtf - 2:45).*

Es de señalar que las acciones de los maestros los ubican en el lugar de modelo: *“...yo se los digo a los papás desde el comienzo... Yo no soy una profe perfecta, ni de pronto enseñe muchas cosas pero lo que si me gusta es que los niños aquí y aquí (se señala pecho y cabeza) tengan algo muy claro y que sobretodo, mm digamos esas debilidades que tenemos como seres humanos todos y el miedo que manejan los niños, y las cuestiones como que logren salir de ahí .. En la medida que ellos lo logren...” (P 2: Maestra 2.rtf - 2:67)*

Una característica que es muy importante y que afecta el sentir del docente en su espacio laboral, y en su interacción con aquellas personas que interactúa es la postura crítica. De diversas maneras fue nombrada por la mayoría de docentes e incluso por los directivos *“Generalmente el maestro es muy crítico, entonces el maestro que sufre, el maestro que no logra sus metas con sus estudiantes, pues es un maestro que analiza todo el entorno, que ve debilidades, que se queja, que sufre y que también busca apoyo”* (P 7: Orientadora.rtf - 7:27)

El señor rector expresó su punto de vista de la siguiente manera: *“Nosotros, de hecho, como educadores somos natos en la crítica y la autocrítica y generamos debates que, a veces si no los manejamos bien, se convierten en personales y genera un ambiente pesado laboral. Muy importante es solucionar los conflictos en la diferencia y buscar las mejores alternativas”* (P22: rector1.rtf - 22:3).

Algunos maestro expresan esta condición como un aspecto negativo, sin embargo se denota la postura reflexiva ante el medio: *“nosotros como maestros no somos fáciles para nada, porque para todo encontramos la respuesta y la excusa perfecta”*(P 2: Maestra 2.rtf - 2:74)

La postura crítica se denota por ejemplo en el análisis que realizan de la supuesta autonomía a la hora de realizar su labor: *“la autonomía la cual se supone que uno tiene como docente eh, en la preferencia de ser uno docente que tiene la alternativa de hacer muchas cosas de manera independiente no es tan así, creo que de alguna manera en muchas cosas uno no tiene la libertad de hacer todo lo que uno quisiera hacer por diferentes circunstancias contextuales de la institución de la misma comunidad o de la ,misma legislación”* (P12: Maestro 10.rtf - 12:9)

También se observa el análisis en relación al auge actual de formas de comunicación virtuales, que supuestamente propician la participación, en el maestro citado se escucha el clamor por el encuentro vis a vis : *“...que se brinden espacios reales de participación, porque generalmente lo hablo en ese sentido de la institución, estamos entrando en una democracia virtual, entonces he mandamos correos, las personas pues bien o mal presentan su punto de vista, pero si algo privilegia el ejercicio docente, es la posibilidad de mirar a la otra persona a la cara, que eso de alguna manera sustenta lo que está diciendo, porque uno puede más o menos evaluar que tanta empatía, que tanto dialogo que tanta cercanía existe entre lo que está hablando y lo que está escuchando”*(P12: Maestro 10.rtf - 12:27)

La cercanía con los niños y estudiantes, en general con población joven, es un aspecto interesante en relación a la representación de sí que tiene el docente, porque ese vínculo parece inyectar una actitud o un tipo de energía que le ayuda y que es generador de satisfacción, una maestra y un maestro de bachillerato lo expresan de la siguiente manera: *“¿Qué es lo que más le agrada de la docencia? Que uno siempre tiene gente nueva, o sea, tu siempre vas a estar joven porque siempre vas a manejar los jóvenes, la edad para ti pasa pero para tus estudiantes no, porque se va un grupo que ya es grande y vuelve a llegar nuevamente la juventud, entonces tu siempre vas a estar primero actualizado, vas a tener gente que no va a estar llena de prejuicios, que van a estar de pronto en mayor o menor disponibilidad abiertos a lo que tú les digas, entonces eso siempre me ha parecido atractivo”*.(P21: Maestra11.rtf - 21:3)

El maestro por su parte afirmó: *“Pues de la docencia... Pues en un inicio pensaba uno que la docencia era el estar todo el tiempo ... Estar conservar la juventud...no..Porque pues la época más bonito de la vida es estar siempre en el colegio... Entonces la perspectiva de mi comienzo fue eso”*...(P 4: Maestro4.rtf - 4:2). Una docente de primaria lo pone en lo

Una docente de primaria lo planteo en los siguientes términos: *“La energía que le dan a uno los niños sí... Pues uno tiene digamos programas establecidos cosas que hay que hacer ... Pero es en cierta medida como... poner en plano como lo que de pronto tu anhelas siempre, entonces el trabajo se convierte en parte vital de uno”*. (P 2: Maestra 2.rtf - 2:14)

Finalmente las frustraciones se centran en la incapacidad de que el otro aprenda: *“yo a veces veo que no veo mi producto digo pues cada día me estoy volviendo como más mala maestra, si uno dice me estoy volviendo como más mala maestra, pero digo yo que hago entonces esas cosas me suceden profe”*(P17: Maestra 13.rtf - 17:18)

Las expresiones previas circunscriben una base compleja en la que asienta su quehacer el docente, es la inestabilidad entre el deber ser y ser real, que está determinado en el primero de los casos, por una historia que identificó la docencia con una labor misional y casi que voluntaria, y la vivencia real en la que muchas veces debe controlar incluso impulsos instintivos (un docente por ningún motivo tendría que responder a la agresión de un estudiante), además de resistir el embate de los padres de familia, los medios de comunicación masivos que centran su indagación en lo negativo y que muchas veces ante casos particulares realizan generalizaciones sobre el gremio docente.

La visión de la orientadora es profunda en este aspecto: *“Es difícil es decir... uno realmente como docente, se supone que tiene que tener una regulación de su conducta, tiene que tener además mucha paciencia, mucha tolerancia... Pero uno también es ser humano, y uno también sufre y siente. Entonces que pasa el cumulo, los años de trabajo, las situaciones que cada vez son más conflictivas, la falta apoyo a veces en las mismas instituciones, el enfrentar situaciones de los estudiantes o de las familias en las que uno no ve prontas soluciones, eso va deteriorando la salud de uno como docente”* (P 7: Orientadora.rtf - 7:19)

#### **8.5.6 Sexta categoría: Factores de protección y realización personal**

Entre la satisfacción laboral y la aparición de malestar docente se genera una relación de proporcionalidad inversa, es decir, a menor satisfacción laboral aumenta la posibilidad de vivenciar malestar docente. En ese sentido a partir de las entrevistas realizadas, se identificaron aspectos que propenden por una estabilidad y protección frente a factores generadores de estrés y malestar. Estos son: la satisfacción laboral, la armonía en la relación con los compañeros, el trabajo en equipo.

En relación al trabajo en equipo resuenan comentarios que indican con claridad la necesidad de tener objetivos en común y de distribuir equitativamente las cargas y obligaciones.: *“Eh sí... Sí... Claro acá he tenemos un grupo de profesores, administrativos, que uno lleva o sea pone en consideración una idea... y Se la apoyan, si es viable claro esta... uno tiene que sustentarlo muy bien ... Eso para que, sí y le apoyan a uno el trabajo... por ejemplo a mi pequeños científicos lo apoyaron hartísimo...Nosotros tenemos bastante material... y las cositas que han hecho falta se han conseguido poco a poco he de pronto nos hace falta ahorita es como más capacitación a los maestros en la metodología eso si estamos como un poquito”*(P 1: Maestra 1.rtf - 1:42)

Un docente de la jornada de la mañana plantea la importancia del trabajo conjunto, y aprovecha para señalar algunas dificultades: *“Si cada maestro está haciendo lo que le corresponde... la vida es la verraquera y si hay trabajo en equipo mejor, no tiene por qué presentarse eso... cuando el trabajo si esta individualizado o se sectoriza o se divide el trabajo y cada uno jala para un lado se presenta esos problemas... de resto no... Sí todo mundo está trabajando en equipo, y cada uno está haciendo su trabajo la vida es muy, pero muy rica... En un colegio así de pequeñitos es*

*delicioso trabajar... Tuve la experiencia por 5 años... Cuando ingrese al distrito... Fueron 5 años maravillosos...Donde nosotros en esa jornada tarde... Nos divertíamos y todo el mundo y los niños llegaron a tener un nivel académico que nosotros ya nos asustábamos ..y los niños nos estaban dando.. Y cada vez que el niño produce, uno querían dar más... y la experiencia fue muy muy bonita...”P 5: Maestro5.rtf - 5:16*

En relación a la satisfacción laboral, lograr que los estudiantes aprendan se convierte en el factor más determinante: *“A mí me encanta, o sea, el trato con los chicos trabajar con los estudiantes, ver ese proceso de progreso de los estudiantes si, ese progreso lo llena a uno de muchas satisfacciones si y alegrías entonces eso es genial ver el cambio, como el cambio, el cambio de los estudiantes”(P18: maestra8.rtf - 18:4)*. Otra maestra afirma: *“Pues cuando yo veo que los chicos aprenden o también cuando veo que los chicos son como afectuosos, también eso me gusta”(P13: Maestra9.rtf - 13:21)*

La posibilidad de interactuar con los estudiantes y compartir el afecto es también fuente de gran satisfacción para los maestros y maestras de la institución: *“Si realmente lo que más me gusta es eso, Dar la posibilidad.., la interacción con los muchachos, yo no me considero drástico como dicen chapado a la antigua.. Si llega alguna a vez a entrar mi clase... Se dará cuenta que la libertad en la construcción de contenidos es total... Ciertamente y cada uno avanza a su propio ritmo... pero ese ritmo tiene condiciones. Y cuando ellos trabajan con sus propias condiciones, que se las plantean ellos, el trabajo es excelente”(P 4: Maestro4.rtf - 4:7)*

El docente de educación física plantea dos tipos de satisfacción, una en el momento presente y una a futuro, en el momento de encuentro casual con algún egresado: *“Que yo me divierto. Mi vida es el juego-me la paso jugando todos los días y el curso que más se divierte, más rica es la clase... la educación física desde que siempre sea tratada, así uno la pasa muy rico...Las gratificaciones que recibe uno durante muchos años eso es lo más bonito ... El detalle que tiene los señores, porque ya son mayores en esos momentos ... Se siente ese amor o por la docencia que si se vale enseñar” (P 5: Maestro5.rtf - 5:2P 5: Maestro5.rtf - 5:4)*

Desde el punto de vista del señor rector, la satisfacción se da a otro nivel, aunque se añora y se denota el deseo de interactuar más con los estudiantes: *“Maravilloso, es decir cada día me doy cuenta que me genera una satisfacción muy grande ser educador, y los retos que asumimos en compañía de los educadores, de nuestros estudiantes me enseñan cada día más y... tan cierto es que yo pensaba antes porque los educadores, al cumplir sus años de servicio salen a pensionarse, yo decía pero porque los maestros no salen, yo digo ahora, primero porque hay un reconocimiento económico que lo disfrutamos, pero más que eso es que lo llena a uno de satisfacción y los retos de convivencia y de esas angustias tomarlas con más calma y con más verriquera, en equipo con los profesores y con los estudiantes. Hoy más que nunca en esta semana de desarrollo, mirando todos los conceptos, de escuchar a los maestros, de la misma rutina de mirar las reflexiones que se hacen en el país; del maestro que renuncia, de sus estudiantes me dan más ganas de seguir siendo maestro, extraño mucho es el contacto con mis estudiantes eso es imposible en una dirección de tres jornadas dos sedes, en eso nos hemos limitado, pero me encantaría formalizar eso un poco más pero el trabajo es más con los compañeros, el gobierno escolar indudablemente estoy muy satisfecho”(P22: rector1.rtf - 22:8)*

En conclusión, la relación entre satisfacción laboral y bienestar se articula en la concreción de un proyecto de vida del cual es maestro es consciente y en el que asume un papel activo: *“El ser maestro es mi proyecto de vida... yo diría que el ser maestro, no ha contribuido, es mi proyecto de*

*vida... Yo creo que alguna vez en la vida yo aspiraba a ser profesor de universidad ... no..no, ya realmente no lo considero así.. Mi proyecto de vida... es ser docente y es compartir con mis alumnos cierto”(P 4:Maestro4.rtf - 4:22)*

En relación al interrogante sobre la manera de protegerse frente a situaciones estresantes, los docentes entrevistados plantearon diversas respuestas que van desde el tiempo fuera, el asumir un dialogo asertivo con la persona que tiene la diferencia, hasta la vinculación a grupos de apoyo. En general las respuestas apuntan a una acción individual (asumida por cada maestro), por ausencia de una referencia institucional que brinde apoyo puntual.

Una docente de la sede B reporto: *“Por lo general me salgo un rato... Por ejemplo si es en el salón, cuando los estudiantes me saquen el mal genio, me salgo, me tomo un tinto o agua y ya... y por lo general no me tensiono con casi, nada no me estreso entonces. Para mí por ejemplo un tinto es relajante”* (P 3: Maestra 3.rtf - 3:24)

Frente a situaciones estresantes una docente particulariza la situación cada docente: *“Depende como lo tome el maestro...depende la actitud del maestro... si se deja llevar por decir algo, el estrés... Pues seguramente se va enfermar, pero si de pronto busca estrategias para de pronto auto regularse auto controlarse o auto controlar ese estrés y manejarlo... De pronto yo sé que no se va a enfermar... Pero yo en esa parte de pronto si... depende del maestro, de la personalidad de cada uno y de cómo maneje el nivel de estrés”(P 1: Maestra 1.rtf - 1:46).*

Como factor de protección, el trabajar es planteado como uno de los más relevantes por una maestra que está en la institución hace 8 años aproximadamente: *“Si claro, el trabajo influye en la salud.. Primero trabajar te da salud... Porque tu estas ocupado, porque estás pensando constantemente, estas maquinando ... estas tratando de.. Entonces para mí si el trabajo es salud”* (P 2: Maestra 2.rtf - 2:25), la misma docente profundiza su punto de vista: *“Pienso que el trabajo se convierte en un aliado para que tú vuelvas a mirar las cosas... Retomes tu vida y digas bueno hay que pararse hay que seguir... Porque no te puedes quedar así y si te vas a quedar así... Si una persona que no tiene...voy a hablar Que no tenga manos pero que utiliza sus pies... Eso no puede convertirse en impedimento para que tu vida siga... yo tengo que buscar la forma de salir adelante con lo que me haya tocado ... igual yo le dije al doctor yo le aseguro que yo voy a volver a caminar ... y si lo logre ...y entonces hay muchos motivantes ...son la familia uno, son sus hijos además que yo recibí mucho apoyo de mi familia, mis hijas, de los papas, de los niños”.*(P 2: Maestra 2.rtf - 2:57)

La resolución asertiva de los conflictos, y la expresión emocional aparece como estrategia protectora de manera espontánea en la mayoría de maestros, o por prescripción médica: *“Me decía que día la doctora, la homeópata tú tienes que decirlo... y como yo te decía, ese ha sido mi problema toda la vida el decir la cosas... Entonces uno a veces como que trata más bien de callarse un poquitico pues para evitar, evitar problemas, pero evitar problemas me genera a mí un malestar”...*(P 2: Maestra 2.rtf - 2:71).

Una docente que trabaja con bachillerato refiere: *“Yo pienso que hay que hablar... y hay que poner las cartas sobre la mesa... Porque en el afán de pronto de, de no enfrentar de como que tratar de más o menos de aquí para allá... se van muchas cosas se pierden muchas cosas... los canales de comunicación se dañan quedan siempre los malos entendidos... O sea, es mejor estar un ratico colorados que toda la vida pálidos... esa es mi versión”.* (P 2: Maestra 2.rtf - 2:70)

Otra docente lo afirma en estos términos: *“Yo lo que hago es, hago lo posible por solucionarla, todo lo que este en mis manos pero cuando ya no, entonces ya me relajo, yo digo no voy a luchar contra eso porque ya no tiene sentido ya no me tensiono”* (P 3: Maestra 3.rtf - 3:22)

Una profesora de un grado quinto de la sede A generaliza la expresión de sentimientos para ser empleada en la institución y fuera de ella: *“pues los roces que yo tengo con los compañeros yo siempre los arreglo, o sea, la clave está en uno no guardarse las cosas para nada, yo no me guardo nada con nadie ni en el bus, ni en la buseta, ni en la calle, ni nada, por eso a mí nunca me, pues ya que me pase algo yo no sé cómo será, ese día me moriré, pero a mí no me gusta, yo con mi esposo, con mi hijo, con lo que la gente en la buseta en lo que yo grito aahh!, me va a tumbar, me va a tumbar,... yo no me, yo soy así en todas partes, y si con los jefes yo emm, eh, yo no, yo arreglo, yo arreglo, yo arreglo y no me gusta...”*(P16: Maestra7.rtf - 16:14)

La misma maestra señala lo siguiente: *“La clave mía es yo igual como rio igual lloro, entonces me desahogo igual, pero, pero la enfermedad si es, eso sí y donde se deje crónico, crónico se va yendo ahí yo descanso mucho, yo duermo, o yo paseo, pero mis paseos son ecológicos, yo hago carpas, yo hago caminatas ecológicas, a mí me gusta el campo, las .. Ecológicas y bailar, y bailar... mi secreto”* (risas) P16: Maestra7.rtf - 16:19- 16:21

La vinculación con los espacios que la secretaria de educación ha generado para propender por el bienestar docente, es mencionada únicamente por una de las docentes, por su parte un coordinador plantea la necesidad de mayor apoyo de parte de las EPS: *“...en la secretaria me mandaban a unas cosas de entidad social se llamaba, me mandaron a biodanza, es que todo eso me ha servido, ve ahora me voy acordando, me mandaron al conflicto social en el aula eso es una, si exacto me mandaron a biodanza, he, que más hacia yo por allá2”* ( P16: Maestra7.rtf - 16:24). El señor coordinador afirma: *“yo diría un apoyo psicológico fuerte tendríamos una salud más óptima entre todos los docentes no, pero una psicología profunda, aparte de la orientación que tienen los estudiantes o que tienen padres de familia, si debiéramos nosotros tener en la EPS un respaldo más seguido, más frecuente, un psicólogo por cada cinco colegios, por ejemplo, donde nos haga mínimo una visita por lo menos mensual nos trabaje profundamente, nos haga actividades lúdicas para desestresarnos un poco, eso nos hace más saludable”* (P15: coordinador2.rtf - 15:17)

El señor rector plantea el comité de convivencia institucional como un espacio que institucionalmente apoya la resolución de conflictos y por ende, sería un espacio para el bienestar: *“me di cuenta que necesitaba el acompañamiento de un comité de convivencia como lo dice el manual y me fui allá y excelente porque me di cuenta que funciona, pero no con la coraza, ni con el inri de rector, sino como un personaje más que necesitaba eso, eso me hizo crecer mucho más, tuvo que ver con procesos laborales de incumplimiento, o no de incumplimiento, en algunas situaciones más que incumplimiento tenía que ver con manera de ser y de escribir de las personas, y retornos desde el punto de vista laboral, administrativas y la única forma de solucionar era a través de un espacio como los talleres y de expresión, son necesarias y alimentan y generan y refrescan los ambientes en las instituciones”.*(P22: rector1.rtf - 22:9)

#### **8.5.7 Séptima categoría: Proceso salud-enfermedad**

Esta categoría se introdujo a partir de la realización de las entrevistas semiestructuradas, ya que en los interrogantes de la encuesta diseñada para el primer acercamiento, era abordada de manera tangencial. Dada la importancia del proceso salud enfermedad, en este estudio requiere de capítulo propio.

En primer lugar retomamos el concepto de salud planteado por la OMS: *“un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”*. Con

este norte, a continuación se citan las respuestas de los docentes entrevistados para luego realizar un breve análisis al respecto.

Docente	Salud	Enfermedad
P 1: Maestra 1.rtf - 1:14	Para mí la salud es muy importante es un bienestar mental, físico, emocional, social, en el estado que puede estar una persona si tiene buena salud. esto le permite a las personas desenvolverse óptimamente en sus actividades diarias por ejemplo, y gozar más de la vida de todas las cosas bonitas que de verdad tenemos a la mano cierto,	Lo contrario es un malestar del cuerpo, una manifestación del cuerpo de que algo anda mal que algo no está funcionando bien ...de la mente si me parece terrible los docentes si tendemos como a esa parte por ejemplo personas que viven con mucho estrés, logran de pronto no controlar sus emociones y de pronto ya se salen de casillas pero entonces toca también manejar o sea auto regularse, auto controlarse para evitar
P 2: Maestra 2.rtf - 2:22	la salud digamos es como, esa misma energía mental, física, espiritual... social que te permite realizar o trincar las cosas, porque la persona sin salud muy difícilmente puede llegar a concretar todo lo que piense hacer en la vida	La enfermedad... la enfermedad... ya como que te tranca en todo...hum o sea, la salud es la energía que te permite, pero la enfermedad digamos que es el obstáculo para que esa salud no pueda y esa energía no, se apague, se estanque y uno como que hiiuu... cuando uno se enferma son muchos los contextos mal... muchísimos
P 3: Maestra 3.rtf 3:15	La salud es estar bien tanto mental como físico	Algo que no es agradable .. una situación incomodo me parece a mí, una situación que genera mucho angustia como tristeza si me parece
P 4: Maestro4.rtf - 4:14	la salud, la salud para mi es, yo diría que un estado en el cual uno siente la perfección a nivel mental y físico entonces donde uno se encuentra feliz... donde a nivel físico no tiene ninguna dolencia yo diría que eso es estar bien de salud	La enfermedad seria, pues alguna dolencia a nivel físico... o también incomodidades de parte psicológicas y ambientales... Porque también puede que el ambiente influya en la salud.
P 5: Maestro5.rtf - 5:18	La salud .. Parte desde los cuidados que uno tiene para el día de mañana así sencillo ..	Ahi sí, todo lo contrario ..es cuando por descuido por falta o por exceso .. De no cuidar uno su organismo vienen las dificultades... Pss para nosotros los educadores físicos son grandes. Pero las mas grandes son ... Cáncer en la piel... Después sigue las de extremidades exteriores, y en muy poquitos casos el movimiento rotador del hombro derecho izquierdo...
P14: Maestro6.rtf - 14:36	La salud ahí eh, la salud es ... yo digo una cosa me disculpa pues en esta entrevista hablar las cosas francas pero la salud para un maestro significa que coja las cosas muy suaves y cuando digo suaves es no comprometerse, mejor dicho, esto como para que en el campo de la investigación que se está haciendo es claro... salud igual a, como es que se llama eso, a cumplimiento pero no compromiso, así de sencillo,	Enfermedad igual a compromiso. Si claro, o sea un excelente maestro, mejor dicho, así y en pocas palabras, un excelente maestro debe corrérsele el shampoo, así de sencillo y un mal maestro pues debe pasar la vida relajado no
P 6: Coordinadora1.rtf - 6:14	Para mí la salud es el bienestar integral físico e integral de esa persona	La enfermedad es cuando eso se distorsiona ..cuando hay un desequilibrio sea físico o sea emocional, no porque en este momento...vemos que la salud emocional y mental es la que más está en riesgo
P16: Maestra7.rtf - 16:17	La salud, la salud, la salud es como gozar de bienestar tanto físico, como psicológico, como emocional, como espiritual, si a veces uno, tanta gente que como que le trata de torcer el camino pero toca tener cuidado pero, pero esa es la salud o sea es y alimentarse bien, alimentarse bien, tiene uno que alimentarse bien	la enfermedad es el acabarse, el agotarse, la clave mía es yo igual como rio igual lloro, entonces me desahogo igual, pero, pero la enfermedad si es, eso sí y donde se deje crónico, crónico se va yendo ahí
P18: Maestra8.rtf - 18:7	Para mí la salud es la armonía en mi cuerpo y mi mente y yo me siento muy tranquila, yo voy al médico y de verdad yo no consume ninguna droga, ningún medicamento y pues ya no estoy tan joven, si entonces yo me siento sana mi problema es que fumo, pero (risas)	La enfermedad donde el organismo se reciente por algo sí,
P13: Maestra9.rtf - 13:11	El bienestar, salud es sinónimo de bienestar.	Pues el antónimo
P13: Maestro10	La salud es algo, he, digamos que es una de las condiciones aptas optimas que uno necesita para poder	La enfermedad viene siendo una dificultad de no poder realizar algo, debido a condiciones físicas o a condiciones

.rtf - 12:22	vivir, entonces es el sentirse bien psicológicamente, físicamente, hee, estar que todos sus órganos, que todos sus sentidos, todas sus capacidades estén si no 100%, 90% para poder responder a todas las, lo que significa interactuar en el mundo.	psicológicas
P17: Maestra 13.rtf - 17:35	Pues la salud es que el cuerpo humano, todas sus estructuras funcionen bien, tanto físicamente como mentalmente, que la persona se sienta bien, que no le duela nada, y que se sienta bien que a toda hora uno debe estar feliz digamos así, como sentirse bien, como sentirse realizado, uno tiene claro para que esta en este mundo que es lo que puede hacer que es lo que hace y que uno se sienta bien con uno y con los que están con uno	La enfermedad, pues depende la enfermedad no, porque hay enfermedades cuando ya no le funciona bien a uno cualquier sistema, cualquier órgano y como sabemos nosotros somos un sistema que nos falla un órgano entonces se nos desequilibra el ecosistema, todo el sistema en este caso y nosotros somos parte del gran ecosistema planeta, cierto entonces nosotros, una enfermedad nos afecta tanto a nosotros como a los que están a nuestro alrededor
P15: coordinado r2.rtf - 15:12	Bueno la salud es un don, que todos tenemos de sentirse bien de estar bien, estar incluso mentalmente feliz, estar feliz con las personas, no sentir ningún dolor y cumplir con las funciones vitales que debemos cumplir todos, de alimentarnos, bien de reproducirnos, de estar con nuestros congéneres, eso es salud física y también salud mental, de sentirnos bien con las personas, para mí la salud es un don que nosotros tenemos y de disfrutar de nuestro cuerpo	La enfermedad es la negación a veces a la posibilidad de compartir con las personas, o la imposibilidad de hacer lo que nosotros quisiéramos ser, hacer pero no lo podemos hacer porque físicamente estamos incapacitados o porque no podemos comer tales alimentos o porque físicamente nos vimos inhibidos porque quedamos fallos de algún movimiento, de algún reflejo, entonces la enfermedad sería prácticamente lo contrario a que una persona se sienta realizada
P 7: Orientador a.rtf - 7:24	Para mí la salud es bienestar, un bienestar físico un bienestar emocional en todo sentido el bienestar.. Me relaciono mucho con la palabra bienestar	La enfermedad precisamente es sentirse mal ..no alcanzar ese bienestar no lograr los propósitos las metas.. vivir una situación obligadamente que uno no quiere pero que le toca vivirla.. entonces pienso que eso genera enfermedad y no es un entorno saludable
P22: rector1.rtf - 22:7	La salud es vida, es alegría es goce es disfrute	Es lo contrario que me genera tristeza, estrés, falta de esperanza, física, psicológica y mentalmente

**Tabla 16: Concepciones salud-enfermedad docentes entrevistados**

En primer lugar se puede decir que algunos maestros relacionan la salud solamente con lo corporal, es decir con el organismo, otros mencionan las dimensiones delimitadas por la OMS, y finalmente algunos incluyen la dimensión espiritual como muy relevante para la integralidad de la salud en alguna persona.

El concepto de salud también es relacionado con la capacidad de hacer y de disfrutar, por su parte, la enfermedad es definida con alguna dificultad, algunos se limitaron a decir que lo contrario, o el antónimo, sin embargo, se destaca la mención a los sentimientos de tristeza, incapacidad desesperanza, es decir de un componente que puede potenciarse para empoderar al sujeto, lo emocional. Igualmente se dio la mención a la imposibilidad de vincularse con el otro. Una docente de ciencias señala la relación de reciprocidad entre individuo y medio ambiente, reflexión interesante si tomamos en cuenta la condición en la que se encuentra nuestro mundo, y los límites a los que se ha llegado.

Es muy llamativa la respuesta de un docente de la sede B que dirige su mirada directamente a la cuestión de la carga laboral y la relación que el maestro establece con ella: *“La salud ahí eh, la salud es ... yo digo una cosa me disculpa pues en esta entrevista hablar las cosas francas pero la salud para un maestro significa que coja las cosas muy suaves y cuando digo suaves es no comprometerse, mejor dicho, esto como para que en el campo de la investigación que se está haciendo es claro... salud igual a, como es que se llama eso, a cumplimiento pero no compromiso, así de sencillo, Enfermedad igual a compromiso. Si claro, o sea un excelente maestro, mejor dicho, así y en pocas palabras, un excelente maestro debe corrérsele el shampoo, así de sencillo y un mal maestro pues debe pasar la vida relajado no”* (P14: Maestro6.rtf - 14:59)

Desde su postura particular, este maestro plantea toda una explicación de lo que él considera incide en la salud de los maestros: *“La enfermedad ya es he, la enfermedad como dice un gran filósofo es la ausencia de, de salud, no, cuando la enfermedad pues obvio que es un proceso, pues hay dos tipos de enfermedades no, la enfermedad física y la enfermedad mental, nosotros los maestros desafortunadamente o desgraciadamente sufrimos muchas enfermedades de tipo mental y como las enfermedades mentales no duelen, si no son más de sentimientos, entonces por eso dice que los maestros no, he, vivimos bien, pero resulta que los maestros tenemos problemas de la enfermedad mental, hay mucha cosa, hay, la enfermedad mental más que todo, digamos en el maestro es ese tipo de enfermedades, porque pues uno como maestro, si es muy ético entonces uno se preocupa como papá y como estamos hablando de cuarenta o cuarenta y cinco hijos, fuera ahí de uno solo, pues no hay mucho problema, pero cuando hablamos de cuarenta y cinco hijos y un maestro muy ético, muy comprometido pues obvio que se echa a preocupar cuarenta veces y eso que digamos de primaria, hablemos de bachillerato que no son cuarenta, son por ejemplo si allá son mil y pico niños, póngale, póngale, estamos hablando de cuatrocientos, seiscientos hijos, preocuparse uno de toda esa gente es muy complicado, **mire la verdad es lo siguiente, cuando uno es buen maestro, excelente maestro, la enfermedad, sobre todo la enfermedad de tipo psicológico debe llegar, cuando uno es un mal maestro, (risas), cuando uno no le importa nada yo creo que no se debe enfermar, así de sencillo.**” (P14: Maestro6.rtf - 14:32)*

Lo afirmado por el docente es absolutamente cierto y coherente, con la representación de un maestro ideal que debe dar cuenta de absolutamente todos los aspectos de la vida de su estudiante. Asumir tal posición de alguna manera deslegitima el rol protector de los padres y la responsabilidad compartida entre familia, sociedad y estado, de protección a los niños, encargo delimitada constitucional y reglamentada en la ley de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006). En ese sentido se puede pensar que efectivamente asumir tal posición implica un atentado contra la salud propia, como alternativa se plantearía delimitar con claridad la función docente, sus competencias y los procedimientos ante eventuales situaciones que demanden una intervención que rebase la labor docente

A partir de la lectura de las entrevistas se puede pensar una relación entre el trabajo y las condiciones laborales del mismo, la satisfacción laboral que determina un estado de bienestar que posibilita vivenciar la salud, y por otro lado, la insatisfacción laboral, generadora de malestar y su materialización en la enfermedad.



Gráfica 57. Relación entre condiciones laborales e insatisfacción laboral

#### 8.5.8 Octava categoría: Gestión directiva

Los procesos de gestión al interior de las instituciones educativas son básicamente tres: el de gobierno, el de carácter misional y los de apoyo. Además de ellos debe apuntar a la investigación y a la extensión a la comunidad. En la institución educativa algunos docentes homologan el rector con la figura del dueño, o del único responsable de los procesos al interior de la institución, obviando que la legislación que rige la educación en Colombia plantea un gobierno institucional, conformado democráticamente y basado en la participación.

Durante la entrevista con el señor rector, a la pregunta relacionada con el tipo de gestión que propenda por el bienestar de los docentes planteo: *“Fundamentalmente pienso yo, que la rectoría juega un papel importante en generar ambientes de solución de conflictos alternativos, esa es una. Dos que los maestros sean protagonistas en el construir el colegio y una tercera es que acompañarlos en los conceptos médicos necesarios en salud ocupacional, que ya eso es externo, pero el rector tiene que jugar ese papel, porque la angustia de salud genera una angustia para la familia, para sus muchachos, para sus compañeros y para la institución, en esos casos juega un papel importante reportarlos, y que bien que en estos momentos Fecode según lo decía la ministra llevo a unos acuerdos donde hay acompañamiento de salud ocupacional en las secretarías y médicas en forma general creo que en eso en el colegio se ha avanzado en los casos que hemos detectado”*(P22: rector1.rtf - 22:6)

Desde el punto de vista de los maestros y maestras entrevistadas se considera que la figura del directivo puede asumir dos líneas de comportamiento, una que puede enfermar al docente y que se basa en la persecución, esta postura es ilustrada por una docente que narra lo que vio en otro colegio: *“pues yo en otro colegio donde vi que la rectora cada año cogía a un profesor y se la dedicaba ese año. ¿Cómo es eso? Cuéntame. -Como una persecución, pero era que escogía a un profesor y decía a este le toca este año, vamos a perseguir y... ¿cómo era persecución? ¿Qué le ponía a hacer? -Le decía a los celadores “por favor, tan pronto llegue fulanito tal me informa”, si, con la hora y con minutos y todo, Pues no, pues he, ya a lo último, ya mucho profesor de ahí se fue, se fue porque sí, porque eso del control de la hora era un aspecto, un aspecto, porque a otros, lo*

***cogía por todo lado.*** Si, era que el apellido de ella es Reyes y todos le decíamos “leyes”; si leyes, ah! No nos dejaba salir al descanso, ***¿cómo así?***-Nos echaba llave y no nos dejaba salir a descanso” (P13: Maestra9.rtf - 13:24 -13:27). La maestra continua con su relato narrando lo que le aconteció a una compañera: “...Estrés, de los nervios más que todo, una profesora, duro incapacitada tres días, luego la llamó a rectoría porque un padre de familia fue y le hizo un reclamo y llamo a la profesora y llamo al padre de familia, hizo quedar muy mal a la profesora, delante del padre de, o sea como que lo desautorizaba a uno, si duro tres días incapacitada la profe” (P13: Maestra9.rtf - 13:29)

La otra línea de comportamiento es planteada como amable y basada en el respeto, en ella se construye una relación de reconocimiento entre directivos y maestros. Una maestra de la sede A reporta: “¿que como es una coordinación buena? jum una coordinación buena es hacer lo que hace (nombra un coordinador) mirando una de las cualidades de cada uno y no los defectos, las cualidades y resaltando sus cualidades y le habla a uno muy pasito y no le dice a uno, no le señala lo que le tenga que decir se lo dice ya, y uno soluciona porque a mí me ha dicho mis cosas que debo mejorar y ya y se acabó” P16: Maestra7.rtf - 16:22

Por su parte otra docente afirma: “el jefe debe dar el respeto y el ejemplo, mira que con los chicos se emana eso, si los chicos y uno sabe que tiene apodo que lo molestan pero es lo más normal, es la etapa de ellos, y si tú te pones bravo por que el estudiante te dijo algo ¿y? el maduro es uno, toca mirar esa parte” (P18: maestra8.rtf - 18:30)

Finalmente una docente refiere la importancia de la confianza, pero basada en la responsabilidad, respeto de una relación sana entre directivos y docentes afirma “...Saludable que crea en su gente, que de confianza, pero al mismo tiempo que mida responsabilidad, porque no podemos ser permisivos, si, una cosa es responsabilidad y otra cosa es permisividad si, que haya confianza, que haya seguri, uno tiene, es cuando tú tienes una familia, tu confías en tu familia pero ¿por qué confías en tu familia?, porque la familia te responde responsablemente”.(P18: maestra8.rtf - 18:27)

En general los docentes plantean que el rol de los directivos debe direccionarse a la construcción de consensos y acuerdos para que haya un horizonte común, porque parte del malestar surge cuando no se trabaja con los mismos objetivos. “Porque todos tenemos que ir en la misma línea, pienso yo, para que las cosas funcionen bien todos tenemos que ir de acuerdo y en la misma línea y todos trabajamos”( P17: Maestra 13.rtf - 17:40)

En esa misma línea de pensamiento un docente de educación física afirma: “si todo mundo está trabajando sobre el plan de estudios o la dirección del PEI..y todo este encaminado a un solo objetivo ..todo es muy suave organizar todo.. Porque todos están caminando por el mismo lado .. Entonces simplemente son pautas, Protocolos hay muchas formas de decirlo---simplemente es organizar un trabajo secuenciado para un fin no más”( P 5: Maestro5.rtf - 5:29)

Más adelante agrega: “para mí la coordinación es eso.. Es un líder nato, que es simplemente organizar el trabajo de todos los compañeros ... Sobre un objetivo.. Si todo el mundo trabajo sobre la misma idea.. Para decirlo en unas palabras más sencillas..esa idea se vuelve el centro de todo .. todo el mundo empieza a trabajar hacia el centro, todo el mundo van a trabajar en el mismo camino sin darse cuenta.. Entonces, los riesgos profesionales se bajan... el maestro no tiene por qué volverse loco, porque está contento... si está feliz tiene que ser una casualidad para que él se enferme” (P 5: Maestro5.rtf - 5:33)

Ese proceso de construcción de consensos debe ser participativo: *“Yo siempre pienso que debe haber una autoridad bien trabajada... Debe ser muy participativa”*(P 3: Maestra 3.rtf - 3:37). No obstante, se denota cierta tensión en relación a este tipo de procesos en la institución: *“que se brinden espacios reales de participación, porque generalmente lo hablo en ese sentido de la institución, estamos entrando en una democracia virtual, entonces he mandamos correos, las personas pues bien o mal presentan su punto de vista pero...”* (P12: Maestro 10.rtf - 12:28)

Un docente de tecnología e informática retrata lo que él considera debe ser un proceso de gestión participativa: *“yo siempre he sido acorde con la autonomía... la autonomía se parte primero de principios y condiciones y cada uno de nosotros se pone sus propias reglas, pero si yo me impuse mis propias reglas... yo tengo que cumplirlas. Entonces, cuando yo me las pongo y no las cumplo pues es la auto sanción... y si hablamos de la autonomía como un proceso, como un proceso como la rectoría en una institución, nos vamos a dar cuenta que los docentes cuando asumen sus propios compromisos cumplen ,... pero cuando se obligan todo mundo pelea...entonces tu vienes, un ejemplo vamos a decir que hoy no se sale a las 12 si no a las 12 y 5 vas a tener más del 50 % de los docentes que va a pelear porque si son 5 minutos más...pero cuando sale de uno mismo y se propone que esos 5 minutos son de autonomía, que vamos a mirar cual es el problemas y vamos a acompañar los muchachos a la puerta, saliendo del propio docente no va a haber ningún problema. Cuando uno se pone se pone sus propias metas y se autoevalúa y se auto formula se hace. Entonces yo creo que una coordinación o una orientación y una rectoría se deberían hacer de esa forma. Siempre conciliando siempre”*. (P 4: Maestro4.rtf - 4:37)

Otro factor a tener en cuenta por parte de los directivos es el conocimiento profundo de su comunidad y de aspectos relevantes para ella. La orientadora del colegio afirma: *“Yo pienso que primero tiene que ser un acercamiento, un acercamiento a la vida de la comunidad, el estar ahí pendiente, el conocer las situaciones digamos problemáticas, y pienso que eso es lo primero que un buen rector busca, es conocer las condiciones de vida que tienen los estudiantes, que tienen sus profesores, que tienen los padres de familia y estar en ese acompañamiento de buscar ese bienestar en toda la parte de gestión que tiene a su cargo”*(P 7: Orientadora.rtf - 7:28)

Un docente de la jornada tarde refuerza esta postura: *“Yo pienso que las cosas se dan por pequeños detalles, entonces una cosa es interesarse en la persona del docente antes que en su profesión entender un poco la realidad que vive, porque a veces simplemente pues llega una ficha más de trabajo alto a la institución pues asuma su función y ya”*.(P12: Maestro 10.rtf - 12:24)

## 9. CONCLUSIONES

El proceso investigativo arrojó múltiples hallazgos para la comprensión del fenómeno abordado, en primer lugar confrontar la noción de enfermedad entendida como una entidad independiente de la vida cotidiana de una persona, con lo encontrado se reforzó la idea, que ésta hace parte de un proceso mucho más amplio, el de la vida y que se alterna con periodos de funcionalidad adecuada, de salud, de adaptación en fin, de coherencia entre la disposición del sujeto, sus intereses y deseos y el medio del cual hace parte.

En el surgimiento de la enfermedad inciden factores personales y ambientales. En ese sentido, debe superarse el imaginario que esta debe ser confrontada solamente por aquel que la padece, no se quiere decir que el rector o los compañeros asuman la labor de suministrar un medicamento o algo así, sino que la enfermedad se enfrenta, si el referente de aquel que la padece, logra fortalecer su imagen y su concepto de sí, para que pueda asumir con entereza el proceso de curación

La identificación de las categorías de análisis, permitió ubicar factores que pueden llegar a afectar la representación que de su labor realiza el docente. Es el caso de su entorno, por lo que se concluye que si este fuera tan determinante, la enfermedad estaría completamente desbordada en el colegio Antonio Villavicencio, ya que su infraestructura es pobre en relación al número de estudiantes que atiende, sin embargo, este factor es balanceado por los docentes que ven en la institución un espacio de encuentro y crecimiento, no solo con sus estudiantes, sino con sus colegas y directivos.

A partir de la categoría de análisis nombrada como interacciones, se logró detectar que hay en la institución pautas de relación positiva y negativas. Incluso algunos maestros se han convertido en víctimas de las burlas y comentarios de otros. Sin embargo, a su vez se construyen diadas y subgrupos de apoyo que le permiten al sujeto afrontar esta situación.

Se destaca que en el caso de los docentes no se recurre a un tercero (directivo) en el proceso de resolución de esta situación, sino que se lo hace de manera directa, o la situación permanece, cabe preguntarse si esta situación puede nombrarse o relacionarse de algún modo, con el fenómeno del matoneo que se da entre estudiantes, obviamente con otras formas y seguramente con otros objetivos.

Otro aspecto importante, está relacionado con la percepción que del compromiso de sus compañeros tienen los docentes. Se observa el imaginario de que hay maestros muy comprometidos, pero a su vez hay unos que no tanto, lo que propicia fenómenos de resistencia a algunos cambios, o falta de colaboración en actividades colectivas. A la postre, dichas situaciones inciden en la manera en que perciben el trabajo, generando situaciones cotidianas que van impactando poco a poco el ambiente laboral y llevan en algún momento a situaciones estresantes.

Sobre el factor interacciones, se refuerza la idea que la interacción docente-estudiante, es el eje fundamental en el que se propicia la realización personal entre los maestros y la satisfacción laboral en su espacio de trabajo.

Por otro lado, se detectó un contrapunteo entre directivos y docentes, en el sentido de liderar procesos generales los primeros, es decir a nivel institucional, y particulares los segundos, es decir a nivel de las jornadas, áreas y asignaturas en sí, lo que plantea que el directivo no se

implica lo suficiente en lo que acontece al interior de las clases, no obstante, a su vez es complicado porque el mismo docente genera resistencias cuando el directivo lo intenta.

Respecto de la categoría docencia como elección profesional, se pudo constatar que muchos de los docentes entrevistados (cinco casos), no eligieron inicialmente la docencia como su primera opción de formación, y que otros se habían formado en el bachillerato en normales y el paso lógico era continuar en la carrera de docencia. De cierta manera hubo en algunos de los entrevistados, decires que estaban cargados de la nostalgia por lo que pudo ser y no fue, sin embargo, rápidamente aparecían aspectos que les permitían reconocer gran satisfacción por los logros alcanzados en este campo y por las satisfacciones que diariamente les da el asumir el proceso de enseñar a sus estudiantes.

Se denotó la queja por situaciones que no pueden controlar directamente: infraestructura, diseño de política educativa, políticas de gratuidad y de cobertura total sin tomar en cuenta las condiciones de la población, de las instituciones, de los docentes y de los estudiantes, lo que ha llevado a sobrecupo en los colegios. Se observó también insatisfacción respecto del reconocimiento económico que reciben los docentes, y la excesiva asignación de funciones, que en el caso de la institución implicó en el año 2011 la digitación de notas, situación que fue percibida como una clara imposición, no obstante fue aprobada por el consejo directivo, que tiene representación de docentes de todas las sedes y jornadas.

A nivel de la temporalidad son claras las dificultades, el hecho de tener una gran cantidad de estudiantes a cargo, mínimo 40, hace que la disponibilidad de tiempo por cada uno no garantice los procesos de enseñanza, si se hace un cálculo sencillo puede decirse que a cada estudiante, en una hora de clase la corresponderían un minuto y medio, esto es una exageración a propósito, pero que quiere señalar que el llamado político de apuntarle a una enseñanza personalizada implica una inversión grande desde las instancias gubernamentales y no es solo una cuestión del interés o del deseo de un maestro.

En relación al concepto de sí, es fundamental trabajar en el empoderamiento de los docentes a nivel personal, es decir, en el proceso de autoconocimiento y no solo en los procesos disciplinares, pedagógicos y didácticos que son los privilegiados en el momento del plantear procesos de formación docente, en ese sentido cobra total peso la frase citada más arriba de Abraham, en la que se señala que el docente enseña más con lo que es que con lo que sabe.

Igualmente es necesario propiciar que los docentes reconozcan los signos e índices personales, de malestar docente y de estrés, ya que muchas veces son obviados, lo que aplaza una intervención oportuna y eficaz frente a las causas del mismo. La afirmación de la seguridad del docente implica también, propiciar que sea agente de sus decisiones y no un sujeto pasivo de las decisiones de los directivos. Finalmente en relación a los factores de protección, se hace necesario fortalecer los equipos por jornada y sede, ya que se denotan fisuras en los equipos de trabajo, representación de desbalance en el trabajo realizado y la oscilación entre un cumplimiento con lo básico, pero que no moviliza el desarrollo institucional ni la satisfacción laboral en los docentes

En relación al papel que puede desempeñar un directivo docente en el proceso de generar un ambiente sano de trabajo, se denotan dos miradas; por un lado, la de los docentes que lo ubican como una figura de apoyo que encarna una autoridad respecto de los estudiantes y los propios docentes. Es de señalar que esperan de él comprensión, sin embargo, el rol del directivo implica también verificar el cumplimiento de las funciones de los docentes, lo cual lo coloca en una

posición problemática porque plantea ser apoyo, pero a la vez tener la función de supervisar contradice de alguna manera la posibilidad de construir una relación basada en la confianza.

Por otro lado, el punto de vista de los directivos es diverso y depende mucho del estilo de dirección que establezca, por un lado, una postura basada en el reconocimiento y la escucha requeriría de flexibilidad a nivel de horarios y espacios, así como de capacidad para propiciar la construcción de acuerdos, esta propuesta es retratada de manera interesante por una de las directivas: *“Pues yo trato de aportar escuchando... o sea me parece que la clave es escuchar y sobretodo en el caso de nosotros los directivos.. ese fue un consejo que me dieron a mi cuando pase al concurso para ser coordinadora, mi coordinadora, porque yo era docente, me decía es claves escuchar, siempre escuchar, entonces es lo que trato de promover hablemos y hablemos hasta entendernos pero hablando, hablar no es como a gritos ni agresiones, o que habla uno solo y dice mil cosas.. No, es un dialogo que debe haber entre la persona de la comunidad que nos requiere y nosotros”*. (P 6: Coordinadora1.rtf - 6:10) No obstante esta postura está amenazada por posibles acciones de manipulación de parte de algún maestro que este guiado por motivos personales.

La otra postura que se percibió de parte de los directivos, es aquella que se funda en el establecimiento de vínculos externos, o acciones de acompañamiento en el proceso médico adelantado por el docente. La primera posibilidad es propuesta por un coordinador: *“Bueno, yo creo que desde el punto de vista de nosotros, de las coordinaciones, pues difícil, la verdad que difícil definir es situación ¿no? Si nosotros tuviéramos las posibilidades por ejemplo yo diría que en primer lugar debiéramos tener nosotros más apoyo de la Secretaria de Educación en cuanto a docentes, porque hay muchas reuniones en que el docente se ausenta y eso va desestabilizando una jornada, porque nosotros tenemos que acudir a otra persona a pedirle o definitivamente los cursos quedan solos por alguna circunstancia, entonces eso va minando como el clima laboral, el clima laboral, eh **yo diría un apoyo psicológico fuerte tendríamos una salud más óptima entre todos los docentes** no, pero una psicología profunda, aparte de la orientación que tienen los estudiantes o que tienen padres de familia. si debiéramos nosotros tener en la EPS un respaldo más seguido, más frecuente, un psicólogo por cada cinco colegios, por ejemplo donde nos haga mínimo una visita por lo menos mensual nos trabaje profundamente, nos haga actividades lúdicas para desestresarnos un poco eso nos hace más saludable y el tiempo nuestro, también se debiera contar como actividad académica un tiempo lúdico para nosotros, nosotros realmente no podemos aprovechar muchos momentos lúdicos porque no podemos desescolarizar estudiantes, el profesor que termina su horario pues tiene la tendencia de ir a su casa, no tiene un momento para compartir porque tiene una obligación laboral en otro lado, tiene que irse a su casa pero directamente con sus compañeros de trabajo poco compartimos además que solamente un descanso”... P15: coordinador2.rtf - 15:15*

Por su parte desde rectoría se propone: *“Fundamentalmente pienso yo, que la rectoría juega un papel importante en generar ambientes de solución de conflictos alternativos, esa es una. Dos que los maestros sean protagonistas en el construir el colegio y **una tercera es que acompañarlos en los conceptos médicos necesarios en salud ocupacional**, que ya eso es externo, pero el rector tiene que jugar ese papel, porque la angustia de salud genera una angustia para la familia, para*

*sus muchachos, para sus compañeros y para la institución, en esos casos juega un papel importante reportarlos, y que bien que en estos momentos Fecode según lo decía la ministra llevo a unos acuerdos donde hay acompañamiento de salud ocupacional en las secretarías y médicas en forma general creo que en eso en el colegio se ha avanzado en los casos que hemos detectado”* (P22: rector1.rtf - 20:5)

Para concluir, se afirma que los fenómenos de estrés, malestar docente, síndrome de burnout, no deben ser interpretados como una cuestión particular, de cada cual. En sus manifestaciones se están condensando situaciones que afectan la dinámica institucional, que quizás por aspectos personales surgen en una persona y no en otra, pero que indican la presencia de algo que no funciona y que debe ser abordado de manera integral, es decir por parte de todos los miembros de la institución a través de una construcción colectiva, porque a pesar de las políticas actuales, la escuela debe ser sujeto de su realidad y debe agenciar los procesos de cambio que garanticen el cumplimiento de su misión.

Una representación gráfica del proceso relatado es la siguiente:



Gráfica 58. Factores determinantes del malestar docente Colegio Antonio Villavicencio

### 9.1 De la reacción individual al malestar organizacional: una interpretación incluyente

En 1986 Lazarus y Folkman definen el estrés como: *"...es el resultado de la relación entre el individuo y el entorno. Evaluado por aquel como amenazante, que desborda sus recursos debido a la presencia de demandas de tareas, roles interpersonales y físicos. Y pone en peligro su bienestar"*.<sup>88</sup> Esta definición recalca la incidencia del factor social sobre el individuo, profundizando

<sup>88</sup> Lazarus, R. S.; S., Folkman (1986): "Estrés y procesos cognitivos", pág. 54 Ediciones Martínez Roca. S.A., Barcelona, España. En <http://psicologiavirtual.tripod.com/estreslaboral.htm>

la hallado previamente, es de señalar que ambas posturas no se contradicen y que incluso pueden complementarse si se lograra una propuesta explicativa que las abarque.

En la propuesta de ambos autores, se encuentran algunos factores desencadenantes que fueron tocados tangencialmente en las entrevistas realizadas, es el caso de la sobrecarga laboral relacionada con las múltiples tareas tanto pedagógicas propias de la docencia, como aquellas administrativas que permean constantemente el quehacer docente. Otro factor ubicado indirectamente es el relacionado con la interferencia en el desempeño, que implica la ausencia de condiciones mínimas para la realización de la función, es el caso de la falta de espacios físicos, la demora en la ubicación de los docentes que reemplazarían a los que se trasladan, o los que sufren de alguna incapacidad, e incluso la incidencia de factores externos que afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su interacción cotidiana.

Otros factores que pueden nombrarse como homólogos en ambas propuestas, son los referidos a la incidencia de las relaciones interpersonales en el surgimiento de situaciones estresantes; los conflictos de roles, especialmente aquellos relacionados con la postura pedagógica y didáctica que implican la singularidad de cada maestro, y que encuentra en la llamada libertad de cátedra, su expresión más desarrollada; paradójicamente esta posibilidad permite la aparición de innovaciones pedagógicas, pero a la vez aparece como resistencia a la consolidación de un proyecto educativo institucional.

La decantación de lo observado en las diferentes encuestas y entrevistas permite interpretar que la aparición del fenómeno de malestar docente requiere del concurso de diversos factores a la vez. Estos son: la historia individual, la personalidad, la dinámica organizacional, la insatisfacción en la labor realizada y en la remuneración obtenida, la ausencia de referentes de apoyo grupal e individual, la carencia de recursos a nivel de infraestructura y material didáctico y el cambio contextual a nivel social y cultural, que amalgamados se convierten en prerrequisito para la emergencia de reacción de estrés ante situaciones previamente manejables, y que con una presencia continua estructuran la aparición de actitudes y comportamientos permanentes.

No obstante, como la realidad es compleja, y existen maestros que ante el mismo contexto encuentran la posibilidad de realización personal, y apelando a su decir, se puede plantear que es fundamental la generación de acciones tendientes a que los maestros y maestras logren integrarse y consolidar un proyecto común enmarcado en las necesidades institucionales, que parta de la adecuada caracterización de los docentes, ubicando sus fortalezas, potenciando su rol como movilizados de la dinámica institucional, en la que lo fundamental es su rol en relación a sus estudiantes.

En ese sentido es crucial la determinación de los objetivos y el establecimiento de pautas de evaluación sobre su labor y sobre los avances de sus alumnos, que le permitan al docente dirigir el proceso sin interferir en el aprendizaje autónomo, ubicando con claridad su competencia y los límites de su acción, para que no asuma culpas sobre situaciones incontrolables para él.

Transversal a todo el quehacer docente debe ubicarse el conocimiento de sí, no solo en el sentido psicoanalítico del termino (que de por si implica aceptar un desconocimiento sine qua non), si no en el reconocimiento de los indicadores de estrés y malestar, que muchas veces son obturados por una negación basada en la creencia errónea de considerar que tener estrés lo inhabilita para determinadas labores, o que en ese estado no existe algún control sobre el comportamiento. Es probable que haya una limitación en el control, sin embargo, el conocimiento de los indicadores

de estrés, posibilita que el sujeto inicie las acciones tendientes a su control y manejo, retroalimentado su posición y propiciando su crecimiento personal.

Ese conocimiento de sí debe constituirse en la herramienta fundamental al momento de asumir su labor, e implica el saber pedagógico acumulado tanto en su formación como en el desarrollo de su práctica profesional. No obstante lo anterior, es evidente que en las universidades y escuelas de formación de maestros, el énfasis se ubica en otros lugares, dejando bajo la responsabilidad de cada individuo los procesos de conocimiento personal y de sus maneras de afrontar situaciones complejas, lo que a la postre se convertirá en un factor determinante del fracaso en su labor y de la aparición de malestar docente.

El carácter ecológico de la función docente, consiste en reconocer la incidencia del ambiente en la labor del maestro, sin embargo esta relación no es unívoca, el maestro puede transformar tanto positiva como negativamente su entorno, Lazarus y Folkman aceptan esta idea cuando sostienen que la organización se ve afectada en su funcionamiento, por la aparición de situaciones estresantes entre sus miembros. Esta situación permite introducir un nuevo interrogante, ¿la institución falla porque los docentes están enfermos? O, ¿los docentes enferman porque la institución está enferma?

Al pensar la institución como organización se puede caer en el error de negar relaciones basadas en algo más que la función, negando la historia de relaciones y los significados a las mismas, aspectos que son muy importantes para la satisfacción personal de los docentes. Santos Guerra plantea: *“El centro escolar es un microcosmos en el que se teje una red, visible unas veces, invisible otras, de relaciones interpersonales que configuran el clima de la institución (...) la red de relaciones que se establece en el centro no se teje solamente en el aula, aunque este sea uno de los principales escenarios de la comunicación. Las entradas y salidas, los pasillos, los lugares de recreo, los talleres o laboratorios, etc. Son también telares en los que incesantemente se confecciona este tapiz de innumerables hilos, densidades y colores”*<sup>89</sup>

Reconociendo el carácter complejo de la escuela y la posibilidad de enmarcarla en un análisis organizacional, diversos autores plantean que la organización, como un ente vivo puede estar sano, o, por el contrario, padecer de diversas enfermedades.

En el caso de la escuela la patología puede ubicarse en relación a su misión, al no alcanzarla o hacerlo de manera parcial, en relación a la convivencia, es decir existencia de conflictos que superan su capacidad de acción, y a nivel de las relaciones interpersonales, es decir en la generación de malestar tanto entre docentes como en los maestros.

Para García una organización sana presenta las siguientes características: los problemas son enfrentados y resueltos, la toma de decisiones es participativa, se asume el trabajo y la responsabilidad de manera conjunta, es decir, no hay fragmentación ni una delegación total en un único miembro de la institución. Además, se reconocen las necesidades y relaciones humanas, el conflicto es asumido como un fenómeno positivo, la crítica es necesaria para el crecimiento individual y colectivo, se genera un liderazgo flexible, surge la innovación y hay adecuada adaptación al cambio, finalmente existe una: *“Estructura, procedimientos y políticas en función de las personas y diseñados para proteger la salud organizacional”*<sup>90</sup>, aspectos que se resumen en la existencia de un buen clima organizacional

---

<sup>89</sup> García Álvarez, María “Condicionantes socio-profesionales de la salud docente” Tesis maestría 2005 pág. 69

<sup>90</sup> Ibíd. Pág. 70

Por otro lado, las organizaciones enfermas presentan algunas características propias de estructuras rígidas, defensivas ante el cambio y de alguna manera rígida por posturas autoritarias:

- a. Poca inversión en el recurso humano
- b. Actitud de negación frente a errores y problemas
- c. Predomina el statu quo, lo que genera resistencia al cambio y dificultad para enfrentar la incertidumbre
- d. Toma de decisiones centralizada
- e. Ruptura en la comunicación
- f. Imposición
- g. Ambiente explosivo en el sentido de que cualquier situación puede propiciar reacciones defensivas y agresivas.
- h. Culpabilización mutua ante crisis
- i. Conflicto es ocultado y prevalece un sistema de relación basado en la apariencia
- j. La posibilidad de aprendizaje es relegada por un funcionamiento automático
- k. Prevalece el aburrimiento sobre el optimismo
- l. No hay espacio para el error

A partir de lo mencionado puede pensarse que al interior del colegio Antonio Villavicencio se dan simultáneamente características de organizaciones sanas, pero también de las aquejadas por alguna dolencia, en ese sentido es fundamental apoyar los procesos de evaluación institucional, el establecimiento de planes de mejoramiento acordes con las necesidades identificadas, apuntando a convertir sus procesos de gestión en los que caracterizan una organización que aprende.

En ese orden de ideas, la gerencia educativa no debe restringirse a la asignación de funciones, debe apuntar a la inserción de la institución en un contexto cambiante, preservando su carácter y el logro de los objetivos institucionales. La función social de la escuela se realiza en la medida que existe coherencia en la intervención de la totalidad de agentes educativos que la conforman (maestros, directivos, estudiantes y padres de familia). Se reconoce que los aportes del trabajo en el aula son fundamentales, pero la posibilidad de transformación de la educación se da en la institución como una totalidad.

Una organización que aprende, es decir que construye comportamientos inteligentes, reconoce en primera medida el valor del error, no como un efecto de la singularidad de uno de los miembros, sino como una posibilidad respecto de la cual se debe actuar como organismo, es decir integralmente, para su resolución. Lo anterior no implica negar la responsabilidad subjetiva, sino fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje conjunto.

Para Aguerro<sup>91</sup>, una organización inteligente requiere de cinco disciplinas:

1. Pensamiento sistémico: posibilita la cohesión a partir de la articulación entre teoría y práctica.
2. Dominio personal: posibilita al individuo ubicarse respecto de su realidad circundante
3. Modelos mentales: imágenes integradoras que permiten la comprensión del mundo
4. Construcción de una visión compartida necesidad que metas, los valores y las misiones sean compartidas dentro de la organización

---

<sup>91</sup> Aguerro Inés: “La escuela como organización inteligente” pág. 11

5. Aprender en equipo: cuestionar los supuestos, construir dialógicamente algo nuevo.

En este punto surge la controversia en relación a las políticas públicas que apuntan a implementar en las escuelas un modelo administrativo, centrando la labor del rector en lo presupuestal y delegando lo pedagógico.

Desde este punto de vista, el gerente educativo debe ser consiente que su rol no es administrar una escuela, sino dirigirla hacia su transformación, ya que si su entorno cambia, si sus niños cambian, ella también debe transformarse, para poder aportarles en su proceso de desarrollo. En ese sentido debe retomar a un nivel institucional, su función de líder pedagógico, de maestro que a través de un proceso de enseñanza transforma al otro.

## 10. PROPUESTA PROGRAMA DE BIENESTAR DOCENTE COLEGIO ANTONIO VILLAVICENCIO

El 6 de diciembre de 2011 se realizó un grupo focal con la participación de 8 docentes que previamente habían sido entrevistados, el objetivo fue dar a conocer algunos de los hallazgos del proceso investigativo y escuchar cómo podría enfrentarse el fenómeno de malestar entre los docentes de la institución desde su rol de maestros.

En primer lugar los maestros y maestras identificaron que la organización de la institución incide en el ambiente laboral, y en especial a nivel establecimiento de pautas comunes de acción, un maestro lo señala de la siguiente manera: *“Definitivamente para mi sí, por que he, cualquier decisión institucional es de obligatorio cumplimiento para cada uno de nosotros y si son decisiones que, que no son racionales en términos de lo que se debe hacer, mas, mas allá de lo que toca hacer, entonces eso implica de parte de uno negativas, negligencias, no compromiso he, en cada persona puede ser sufrimiento por que le toca uno aguantarse cosas que desde el punto de vista de lo personal no tienen por qué ser”.*

También identificaron pautas de relación agresivas en el trato hacia los docentes, de parte de algunos directivos. Por otro lado, se mencionó la ausencia de solidaridad entre algunos docentes lo que incide en sobrecargar a algunos o no apoyar a aquellos requieren ayuda: *“los administrativos deben propiciar un ambiente laboral donde estemos todos contentos y lleguemos felices a nuestros trabajos y así de verdad la producción sería mucho mejor de parte de los estudiantes, parte de los maestros y además, se me ocurre por ejemplo, ahorita que tuvimos la distribución de cursos he, **por rifa** pero resulta que la profesora que le corresponde primero, ella tiene unas cositas que, pues que, unas dificultades a nivel de salud y porque también tiene a nivel familiar un problema grande, entonces esas cositas debemos ser humanos y mirarlas y darles un trato especial, cierto, porque imagínese, primerito es un grado pesado y una profesora de primero tiene que tener pues unas condiciones óptimas de rendimiento porque de verdad lo amerita y entonces yo digo en ese caso debería estar un administrativo diciendo oye miremos, reevaluemos este caso, seamos más humanos y verán que de verdad las cosas marchan mejor”*

Otro factor que los docentes plantearon como relevante es el de la autonomía institucional y su debilidad frente a los lineamientos que desde la secretaria y la dirección local se emiten y que muchas veces afectan la dinámica de la institución generando: *“Yo realmente le daría validez a la palabra autonomía institucional independientemente de los parámetros que hay que cumplir por cumplir desde la secretaria”*

En el grupo focal surgió la cuestión por la validez de los procesos de evaluación institucional y su efectividad *“...otra cosa, que los planes de mejoramiento sean funcionales, que no sean como cosas escritas que no se lleven a cabo, no, que sí y que eso se parta de la evaluación institucional que hay además de ser tan... lo que hicimos ayer que fue de verdad muy aburrido, debió ser algo constructivo, listo”.*

Una situación que se reiteró en las entrevistas y luego en el grupo focal está relacionada con la equidad en el trabajo, y esto hace referencia a que haya cargas similares para todos y cumplimiento similar, se denota un descontento, al parecer por la falta de acción de las directivas frente a docentes que, por ejemplo, incumplen reiteradamente con sus obligaciones a nivel de horario, de trabajos y frente a los cuales no hay una acción correctiva de parte de los directivos. *“Bueno yo pienso que, que debe haber, no sé, yo pienso que el clima en este colegio en este momento es bastante difícil por no decir que bueno pesado, he yo de rector ¿qué haría? Porque yo me pongo en la cabeza del rector y sé que no es nada fácil, he, pienso que debe haber como un comité de conciliación, pensaría en un comité de conciliación entre los mismos maestros, tratando*

*de buscar alternativas que puedan ayudar a mejorar todos esos inconvenientes que hemos hablado y, o, y, pero que él este implícito ahí, o sea que si hay que tomar correctivos con él, él sea tan benevolente y tan pacífico que es bien difícil, que él los pueda aceptar y los pueda mejorar, porque es que el por ejemplo lo que estaba diciendo Nidia si hay un maestro que es reincidente en llegar y llegar tarde y eso vamos a firmar un compromiso y ta ta ta, listo, pero si él va a seguir con la misma cantaleta en nombre de todos los maestros que llegan tarde entonces nos va a parar ahí 4 horas y entonces la cantidad de cosas que siempre en la cantaleta dice y si no va a ser el cambio entonces para qué hacerlo. Yo pienso que, que el podría propiciar un espacio, ¿cómo se llama?, como una zona de distensión, llamémoslo así, algo donde podamos sentarnos y dialogar y llegar a unos acuerdos, pero que sean funcionales, que no vayan a ser que toque ir a que la secretaria los autorice porque eso no tiene sentido, sino que sea algo que, que podamos hacer, pero que él esté implicado, que este comprometido si, que él también lo pueda hacer”.*

A partir de lo señalado, se retoma el concepto de bienestar laboral planteado por el ministerio de educación para el sector docente *“Es un proceso permanente, orientado a crear, mantener y mejorar las condiciones que favorezcan el desarrollo integral del Servidor Docente y Directivo Docente, el mejoramiento de su nivel de vida y el de su familia; así como elevar los niveles de satisfacción, eficacia, eficiencia, efectividad e identificación con el servicio que ofrece a la comunidad”*.<sup>92</sup>

La propuesta reconoce la necesidad de orientarse por 4 ejes transversales que responden a necesidades puntuales, estos ejes son: cuerpo, interacción, cultura Villantina y ser trascendente.

El primer eje busca empoderar al personal docente de la institución, respecto de pautas de comportamiento que propendan por el cuidado de la salud, aportando conocimientos generales sobre: pausas activas, adecuada utilización de la voz, higiene postural, riesgos del sedentarismo, prevención del consumo de alcohol y salud mental. En general se pretende que los docentes adquieran estilos de vida saludable.

El segundo eje busca que las y los docentes construyan alternativas asertivas de resolución de los conflictos con estudiantes, padres de familia y compañeros de trabajo partiendo de la revaloración del ser del docente. Fortaleciendo la imagen del docente como intelectual, sujeto reflexivo, se estimula la imagen de sí y la adecuada respuesta antes situaciones estresantes.

El tercer eje, cultura Villantina, busca propiciar que se fortalezca la identidad institucional retomando aspectos de la historia de la institución y contribuyendo a construir un proyecto educativo que reconozca las competencias docentes particulares, en el marco de un modelo pedagógico basado en la construcción del conocimiento. También es fundamental fortalecer procesos participativos, y la relación escuela medio, ya que la institución es muy reconocida por la comunidad circundante.

Finalmente el eje ser trascendente busca reconocer un aspecto que apareció entre algunos docentes entrevistados y es el de la posibilidad de aportar a las futuras generaciones conocimientos y actitudes que salvaguarden el entorno y lo reconozcan como un derecho no solo de los habitantes actuales, sino también de futuras generaciones.

En definitiva, se plantea el propósito de contribuir en el desarrollo integral de los docentes de la institución, a partir del mejoramiento del ambiente laboral, se propone el siguiente plan de bienestar.

---

<sup>92</sup> Guía para el diseño programa de bienestar laboral Sector docente, en : [www.mineduacion.gov.co/.../articulos-226051\\_archivo\\_doc](http://www.mineduacion.gov.co/.../articulos-226051_archivo_doc)

## **PROPUESTA PROGRAMA DE BIENESTAR DOCENTE COLEGIO ANTONIO VILLAVICENCIO**

### **COLEGIO ANTONIO VILLAVICENCIO**

#### **PROGRAMA DE BIENESTAR DOCENTE**

##### **Objetivo general**

Generar condiciones que favorezcan el desarrollo integral del personal docente del colegio Antonio Villavicencio, propiciando el mejoramiento de su nivel de vida y el de su familia, a partir del fortalecimiento de la imagen de sí de los docentes con la intervención en cada uno de los ejes transversales definidos con anterioridad.

##### **Objetivos específicos**

Promover pautas comportamentales de autocuidado entre el personal docente de la institución educativa

Generar acciones de índole institucional que favorezcan los procesos comunicativos entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa: docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia

Fortalecer los valores institucionales y la cultura del buen trato y del respeto como modelo de relación

Revalorizar el rol docente como crucial en los procesos de cohesión social y de transformación hacia una sociedad más justa y equitativa.

##### **Metodología**

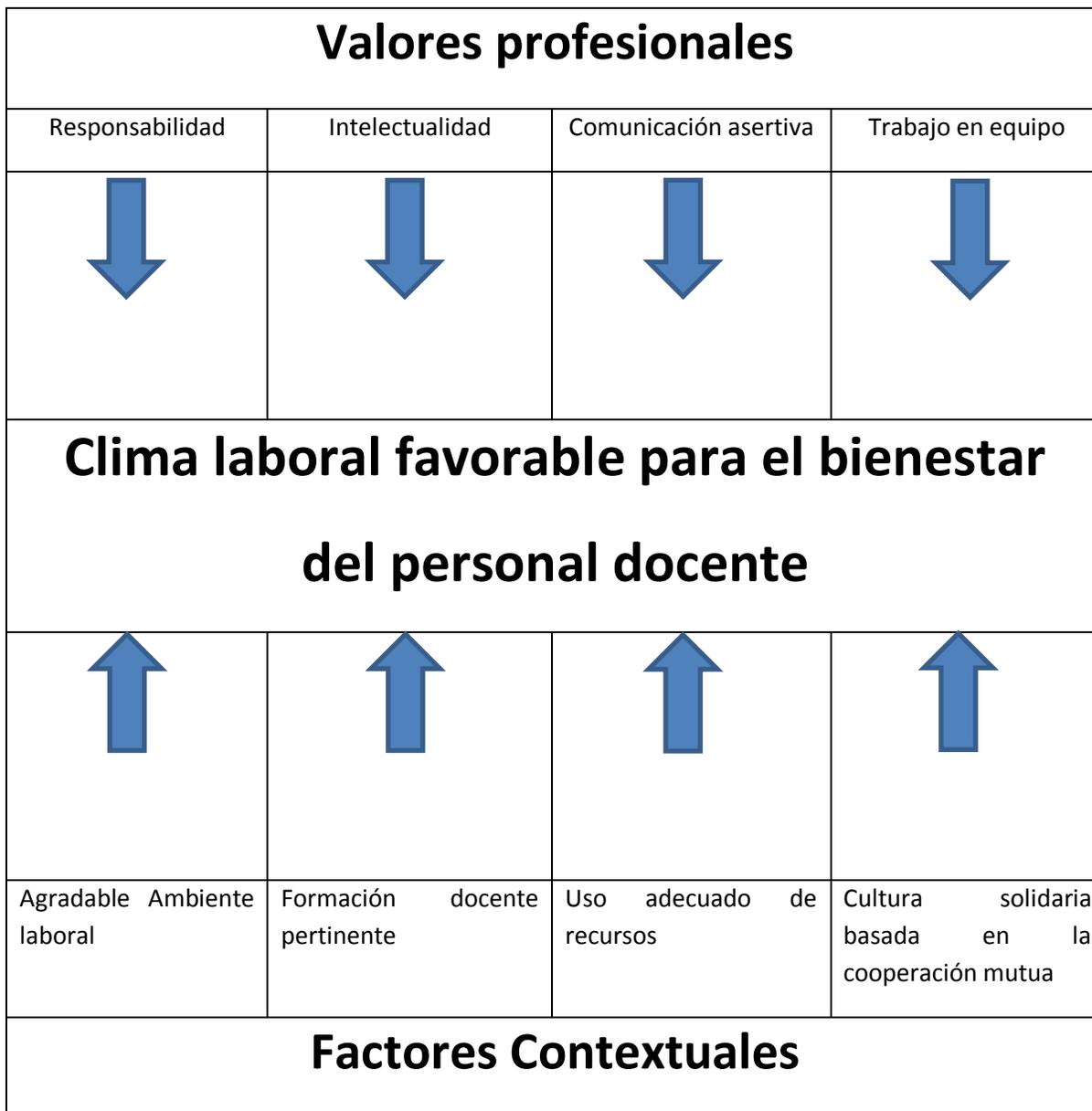
Se propenderá por estrategias de acción participativas en las que se propicie el desarrollo humano de los docentes y la puesta en juego de sus fortalezas y competencias. A partir de una propuesta de gestión educativa participativa, se identifican los factores de mayor relevancia en el fortalecimiento de un clima laboral garante del bienestar de los docentes, esto implica ver al docente como un profesional, recuperando el carácter académico e intelectual de su rol, lo que incide en su autoestima y en el criterio personal respecto de su quehacer cotidiano y su inserción en el contexto en el que se ubica la institución de la cual hace parte.

El siguiente esquema ilustra la interacción entre los valores profesionales y los factores contextuales, como determinantes de un adecuado clima laboral en la institución. Se destacan el valor de la responsabilidad, que es de doble carácter ya que se dirige hacia dos ámbitos: en relación con los estudiantes que son acogidos por los docentes y quienes deben incorporar conocimientos, actitudes y valores comunes, y respecto de la sociedad, la cual busca reproducirse, en el sentido de ser interiorizada por los futuros ciudadanos, pero a la vez transformarse para afrontar los retos que las nuevas condiciones impondrán.

Se destaca también el trabajo en equipo, en el sentido de ser un valor históricamente ajeno al desempeño de los docentes (quienes generalmente laboran a puerta cerrada), pero que se

convierte en una estrategia crucial para afrontar problemáticas cada día más complejas en los estudiantes y sus familias.

Por otro lado, en los aspectos contextuales se destaca la necesidad de trabajar de manera permanente los procesos de formación de docentes, ya que es necesario el cuestionamiento permanente sobre el quehacer docente, en la búsqueda de acciones pedagógicas efectivas.



Gráfica 59. Factores determinantes para un clima de bienestar docente

### Desarrollo

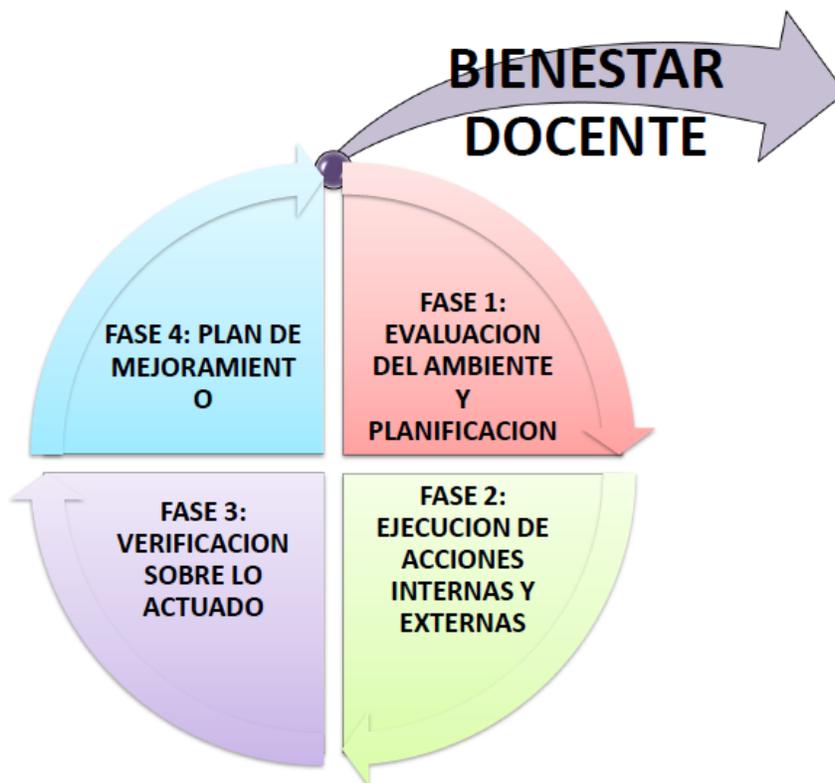
En el proceso de implementación de la propuesta es crucial el proceso evaluativo que se orientará a través de las herramientas del P.H.V.A (Planear, Hacer, verificar, actuar) y de la matriz DOFA.

El fortalecimiento de la propuesta parte de la socialización permanente de los valores institucionales, entre los que se destaca la equidad y la solidaridad

Contará con cuatro fases cíclicas de trabajo:

- Fase 1. Evaluación y planeación: implica un periodo de expresión de sentimientos y evaluación del ambiente laboral, culmina con la planificación de actividades
- Fase 2. Ejecución de las acciones definidas: es de señalar que las actividades son de dos tipos: internas relacionadas con talleres de expresión de sentimientos, formación, lúdica, reconocimiento a la labor, entre otras, y externas, que buscan la generación de relaciones interinstitucionales con entidades como: Cajas de Compensación Familiar, Entidades promotoras de salud, entidades administradoras de riesgos profesionales y cooperativas de maestros.
- Fase 3. Verificación: El ciclo se retoma con el proceso de verificación de la efectividad de lo actuado, planteando alternativas a las dificultades que persistan.
- Fase 4. Mejoramiento: se retroalimenta el proceso actuando sobre las falencias identificadas

El ciclo del programa es ilustrado a continuación:



Gráfica 60. Fases programa de bienestar docente Colegio Antonio Villavicencio

A continuación se ejemplifican acciones puntuales de las fases 1 y 2, con el fin de ilustrar el cómo se desarrollara el programa, luego de su inclusión en el plan de mejoramiento institucional. Finalmente se determinaran los requerimientos básicos para hacer realidad el programa de bienestar docente en el colegio, Antonio Villavicencio.

### **Fase 1. Evaluación y planeación**

Como primer paso del proceso de evaluación del ambiente laboral se realizará una encuesta de satisfacción laboral, que permitirá la identificación inicial de aquellos aspectos que son percibidos como relevantes en la afectación del clima laboral en la institución.

El formato propuesto de este instrumento es el siguiente:

## ENCUESTA DE SATISFACCION LABORAL

### PRIMER SEMESTRE DE 2012

Por favor, dedique 10 minutos a completar esta encuesta, la información obtenida servirá para conocer el nivel de satisfacción de los docentes. Sus respuestas serán tratadas de forma CONFIDENCIAL Y ANÓNIMA y serán analizadas de forma agregada.

**A lo largo de esta encuesta le haremos una serie de preguntas sobre distintos aspectos de su colegio. Por favor, utilice la siguiente escala para responder:**

- 1 = No
- 2 = No, pero con algún matiz
- 3 = Sí, no / depende
- 4 = Sí, pero con algún matiz
- 5 = Sí
- N/A = No aplicable

#### 1. El COLEGIO en general:

1 2 3 4 5 N/A

¿Está usted satisfecho con su trayectoria en la COLEGIO?- .

¿Le gusta el colegio? - .

¿Se siente orgulloso de pertenecer a él? - .

¿Se siente integrado en su colegio? - .

¿Es usted consciente de lo que aporta al colegio? - .

¿La considera un poco como suya, como algo propio? - .

#### 2. Ergonomía y condiciones ambientales:

1 2 3 4 5 N/A

¿Tiene suficiente luz en su lugar de trabajo? - .

¿Su puesto de trabajo le resulta cómodo? - .

¿La temperatura es la adecuada en su lugar de trabajo?

- .

¿El nivel de ruido es soportable? - .

¿Su ordenador funciona a una velocidad adecuada? - .

¿El lugar en el que se sienta le resulta cómodo? - .

#### 3. ¿Considera usted que..

1 2 3 4 5 N/A

¿Tiene la suficiente capacidad de iniciativa en su trabajo? - .

¿Tiene la suficiente autonomía en su trabajo? - .

¿Sus ideas son tenidas en cuenta por su jefe o superiores? - .

¿su trabajo es lo suficientemente variado? - .

#### 4. ¿Su puesto en el COLEGIO...

1 2 3 4 5 N/A

... está en relación con la experiencia que usted posee? - .

... está en relación con su titulación académica? - .

... está lo suficientemente valorado? . -

¿Le gustaría permanecer en su puesto de trabajo dentro de su colegio?

- .

¿Existen posibilidades de movilidad en su colegio? - .

#### 5. Compañeros de trabajo:

1 2 3 4 5 N/A

¿Se lleva bien con sus compañeros? - .

¿Le ayudaron y apoyaron los primeros días cuando entró en la colegio?

- .

¿Considera que tiene un entorno de amigos entre sus compañeros de trabajo? - .

¿Si dejase el COLEGIO para ir a otro, lo sentiría por sus compañeros? -

.

¿Trabaja usted en equipo con sus compañeros? - .

#### 6. Jefe o superiores:

1 2 3 4 5 N/A

¿Su jefe o superiores le tratan bien, con amabilidad? - .

¿Considera adecuado el nivel de exigencia por parte de su jefe? - .

¿Considera que su jefe es comunicativo? - .

¿Considera usted que su jefe es justo? - .

¿Existe buena comunicación de arriba a abajo entre jefes y subordinados? - .

¿Existe buena comunicación de abajo a arriba entre subordinados y jefes? - .

¿Su jefe o superiores escuchan las opiniones y sugerencias de los empleados?

#### 7. Reconocimiento:

1 2 3 4 5 N/A

¿Considera que realiza un trabajo útil para el colegio? -

¿Tiene usted un cierto nivel de seguridad en su trabajo, de cara al futuro? - .

¿Es posible una promoción laboral basada en resultados? - .

¿Cree usted que en su COLEGIO existe una igualdad de oportunidades entre los empleados? - .

## 8. Remuneración:

1 2 3 4 5 N/A

¿Considera que su trabajo está bien remunerado? - .

¿Su sueldo está en consonancia con los sueldos que hay en su colegio? - .

¿Cree que su remuneración está por encima de la media en su entorno social, fuera de la colegio? - .

## 9. Por favor, valora tu nivel de satisfacción con los siguientes aspectos siendo 1 completamente insatisfecho y 5 completamente satisfecho.

1 2 3 4 5

Flexibilidad de horario

Relación entre sueldo y resultados

Oportunidad de ascenso en la institución

Salario

Seguridad en el trabajo

Carga de trabajo

Beneficios sociales

Formación a cargo del colegio

## 10. Por favor, escriba los inconvenientes que más afectan el desarrollo de su labor como docente:

---

---

---

---

## Gracias por sus valiosos aportes.

### Fase 2. Ejecución de las acciones definidas

Uno de los aspectos a fortalecer es la construcción de redes de apoyo con instituciones de carácter diverso. En ese sentido es clave la consolidación de acuerdos con: las EPS que prestan su servicio a los docentes de la institución, con las aseguradoras de riesgos profesionales y con las cooperativas de docentes, a las cuales la gran mayoría de funcionarios se encuentran vinculados. Igualmente con el hospital de Engativá que aportaría mucho a novel de talleres sobre estilos de vida saludable y pautas comportamentales preventivas.

A nivel interno es clave la conformación de un equipo de bienestar que lidere diversas acciones tendientes a recuperar celebraciones y ritos que den sentido a la labor cotidiana, por ejemplo la celebración del día del maestro, la celebración de fechas especiales como el cumpleaños del colegio entre otras.

También es pertinente la conformación de espacios de expresión para aquellos docentes que manifiesten situaciones tensionantes, que les impidan asumir con un criterio profesional algunas

de sus decisiones, y que al momento de ser escuchadas puedan, a través de la reflexión y la retroalimentación de parte de otros compañeros, deconstruir las situaciones planteando alternativas válidas de acción.

### **Requerimientos**

La posibilidad de establecer el programa de bienestar depende de los siguientes factores:

- Comprometer el apoyo de rectoría y del consejo directivo de la institución
- Constituir un equipo que coordine las diferentes actividades desde los procesos de evaluación del ambiente laboral, la planeación y la ejecución de lo acordado. Es de anotar que ese comité debe contar con miembros de todas las sedes y jornadas.
- Realización de un proceso evaluativo que puede iniciar con una encuesta de satisfacción laboral entre los docentes de la institución, el punto de llegada debe ser la identificación de necesidades y de fortalezas.
- Priorizar las necesidades y establecer los satisfactores de las mismas
- Construcción y ejecución del programa
- Evaluación participativa
- Retroalimentación y reinicio del ciclo.

Además de los aspectos mencionados es necesario señalar que es factible la realización del programa si se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

**Factibilidad técnica:** Se cuenta en el Colegio con equipos para ayudas audiovisuales y multimedia: Computadores, Video Beam, DVD, un salón para trabajar con aproximadamente 70 personas y conectividad garantizada.

**Factibilidad administrativa y operativa:** se cuenta con el apoyo de los directivos docentes, el equipo de orientación escolar, los docentes líderes de ciclo y los auxiliares administrativos. Existe dificultad a nivel de los tiempos por la imposibilidad de licenciar a los estudiantes, sin embargo, son utilizables sesiones de las semanas de desarrollo institucional.

Además de lo anterior, se gestionará el apoyo del consejo directivo, el consejo académico y el comité de convivencia.

**Factibilidad política:** El proyecto responde a los lineamientos de la Política nacional determinados en el decreto 1295 de 1994, por el cual se organizan los sistemas de riesgos profesionales.

## GLOSARIO

La afectividad: es pues no una función psíquica especial, sino un conjunto de emociones, estados de ánimo, sentimientos que impregnan los actos humanos a los que dan vida y color, incidiendo en el pensamiento, la conducta, la forma de relacionarnos, de disfrutar, de sufrir, sentir, amar, odiar e interaccionando íntimamente con la expresividad corporal, ya que el ser humano no asiste a los acontecimientos de su vida de forma neutral. La afectividad, es pues no una función psíquica especial, sino un conjunto de emociones, estados de ánimo, sentimientos que impregnan los actos humanos a los que dan vida y color, incidiendo en el pensamiento, la conducta, la forma de relacionarnos, de disfrutar, de sufrir, sentir, amar, odiar e interaccionando íntimamente con la expresividad corporal, ya que el ser humano no asiste a los acontecimientos de su vida de forma neutral.

Ambiente: espacio físico, social, histórico, cultural, económico, institucional en el cual se inserta el sujeto y con el que establece relación de interdependencia, genera efectos que pueden ser de caracteres positivos o, adversos, a su normal desarrollo

Amistad: vínculo afectivo entre dos o más personas, en la que se demuestra la preocupación por el amigo, interesándose por su bienestar, por sus problemas y logros

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

Autoconciencia: capacidad del sujeto para reconocer sus estados mentales, sus emociones y sentimientos para de alguna manera incidir en ellos. Esta de la mano de la seguridad y la confianza personal

Autoridad: "Potestad, facultad. Poder que tiene una persona sobre otra que le está subordinada. Persona revestida de algún poder o mando." La autoridad por lo tanto se relaciona directamente con la posición del titular dentro de la Organización y no tiene nada que ver con la persona en forma individual.

Choque con la realidad: encuentro del docente recién egresado con aspectos diferentes a lo señalado durante su etapa de formación. Implica aspectos personales como la elección equivocada de profesión, características de personalidad y actitudes inadecuadas, y contextuales como, espacios físicos e institucionales de la escuela, su población etc.

Circunstancias elección de carrera: Hace referencia a la elección de la carrera docente por factores ajenos al interés del sujeto

Cuerpo: El concepto de cuerpo tiene relación con el organismo biológico. Desde el psicoanálisis el cuerpo es el que vehiculiza los efectos de discurso, de ahí que la anatomía de la histeria no tiene relación obligada con el organismo. El psicoanálisis se ocupa de cómo el "organismo deviene "cuerpo", y de cómo el "viviente" deviene "sujeto". Para la medicina el organismo es un dato el cual se va desarrollando. Para el psicoanálisis el cuerpo no es un dato, nacemos con un organismo, pero construimos un cuerpo, el cual es un efecto que se da por la acción del significante. Para el

psicoanálisis la causalidad es simbólica, el psicoanálisis subraya la autonomía del orden simbólico, que a través de la palabra, es capaz de transformar lo orgánico.

Elección: Capacidad del sujeto de tomar una decisión entre una o más opciones

Enfermedad: "Alteración más o menos grave de la salud". Se define en relación a su correlato, la salud, por lo cual actualmente se habla del Proceso Salud-Enfermedad.- En el cual:

- la Enfermedad ocuparía el polo negativo y en cuyo extremo estaría la muerte.
- la Salud el polo positivo en cuyo extremo se situaría el óptimo de Salud.-
- En el centro habría una zona neutra donde sería imposible separar lo normal de la patológico, pues ambos coexisten.

Entre uno como en otro polo, habrá gradaciones de salud o enfermedad

Estrategias de autocuidado: Práctica de actividades que los propios individuos inician y desarrollan en su propio beneficio en la mantención de su vida, bienestar y salud

Estrés: Reacción del individuo ante un cambio ambiental relevante. Tiene tres fases: la reacción de alarma, que es un periodo de incertidumbre y de confusión, en ella se da una descarga de hormonas que buscan contrarrestar el efecto de la tensión; ante la continuidad de las presiones ambientales se da la segunda etapa, que es llamada "etapa de resistencia", en ella el sujeto genera reacciones biológicas para contrarrestar el efecto del estímulo. Finalmente, al no cumplir con su objetivo, ese intento de adaptación desemboca en la tercera etapa que es la de agotamiento: *"el organismo ya no puede mantener respuestas adaptativas y puede dar lugar a alteraciones fisiológicas que pueden derivar en importantes daños patológicos"*

Familia: Grupo de referencia primario en el que se ubican con claridad roles y funciones de cuidado, protección, e intercambio de afecto

Formación: hace referencia al proceso de formación profesional, incluye estudios universitarios y posteriores relacionados con el quehacer cotidiano como docentes

Gestión directiva: conjunto de procesos, estrategias y acciones tendientes al cumplimiento de la misión institucional

Género: Hace referencia a los comentarios puntuales de los entrevistados sobre la incidencia de su género en su quehacer como docente

Interacción: relación entre individuos o grupos que implica la transformación en los componentes de la misma.

Malestar: Efectos permanentes de carácter negativo que afecta a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia

Motivación: Estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta de las personas

Obstáculo: Dificultad que se interpone a la consecución de una meta u objetivo

Profesión: Hace referencia a los fragmentos de discurso de los docentes entrevistados que nombran aspectos de la profesión docente

Quehacer: hace referencia a las acciones específicas del docente en su actividad cotidiana

Realización personal: Hace referencia al concepto que la persona construye respecto de sus logros alcanzados, y las proyecciones que a futuro espera alcanzar

Reciprocidad: interacción humana en la que se propicia un intercambio equitativo entre dos personas o grupos humanos

Relación con compañeros: Hace referencia a los fragmentos discursivos en los que el docente entrevistado menciona su percepción sobre el vínculo con un compañero docente

Relación con directivos: Hace referencia a la percepción que los docentes entrevistados manifiestan respecto de su relación con directivos docentes

Salud: “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. El goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social. La salud de todos los pueblos es una condición fundamental para lograr la paz y la seguridad, y depende de la más amplia cooperación de las personas y de los Estados. Los resultados alcanzados por cada Estado en el fomento y protección de la salud son valiosos para todos.”

Se define en relación a su correlato, la enfermedad, por lo cual actualmente se habla del Proceso Salud-Enfermedad.- En el cual:

- la Enfermedad ocuparía el polo negativo y en cuyo extremo estaría la muerte.
- la Salud el polo positivo en cuyo extremo se situaría el óptimo de Salud.-
- En el centro habría una zona neutra donde sería imposible separar lo normal de lo patológico, pues ambos coexisten.

Entre uno como en otro polo, habrá gradaciones de salud o enfermedad

Satisfacción laboral: Respuesta afectiva o emocional positiva hacia nuestro trabajo, o hacia alguna faceta del mismo, se trata de un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona (Locke, 1976)

## BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM Ada: "El enseñante es también una persona: Conflictos y tensiones en el trabajo docente" Gedisa editorial, Barcelona 2000, Primera impresión, ESF Paris 1984

ABRIL Carlos Alberto: "La pérdida de la voz en los maestros, una lectura desde el psicoanálisis", En: Desde el Jardín de Freud numero 8: "La voz en los lazos sociales", Revista de la escuela de estudios en psicoanálisis y cultura, Editorial U.N. 2008

ACTA DE CONSTITUCIÓN DE LA OMS, Ver en: página Web de la organización mundial de la salud: <http://www.who.int/es/index.html>, <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf>

ALDRETE RODRÍGUEZ, María Guadalupe; PANDO MORENO, Manuel; ARANDA BELTRÁN, Carolina: "Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara". , Mexico: Red Investigación en Salud, 2006. p 81. <http://site.ebrary.com/lib/lablaavirtualsp/Doc?id=10119142&ppg=4> Copyright © 2006.Red Investigación en Salud. Allrightsreserved.

BARDISA RUIZ, Teresa; "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". En Revista iberoamericana de Educación Número 15, Micropolítica en la Escuela Septiembre - Diciembre 1997 <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>

CORDIÉ, Anny: "Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis". Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1998

CANO VINDEL, Antonio: "Factores Psicosociales que Inciden en el Estrés Laboral". Presidente de la SEAS en: [http://www.ucm.es/info/seas/estres\\_lab/fact\\_psicosoc.htm](http://www.ucm.es/info/seas/estres_lab/fact_psicosoc.htm)

DEBESSE Maurice, Y MIALARET Gaston: "Tratado de Ciencias Pedagógicas: la Función docente" Oikos-tau ediciones, Barcelona 1980

"DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE" Disponible en: <http://www.inclusion-ia.org/espaf1ol/Norm/declaracion-jomtien.pdf>

"DECLARACIÓN MUNDIAL DE DAKAR, "EDUCACIÓN PARA TODOS" (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000) Disponible en: <http://www.inclusion-ia.org/espaf1ol/Norm/marco-dakar.pdf>

DIAZ BARRIGA, Angel y INCLÁN ESPINOSA Catalina: "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" En Revista Iberoamericana de Educación: Profesión docente Enero - Abril 2001 Enlace: <http://www.rieoei.org/index.html>

DIAZGRANADOS, Silvia; GONZALEZ, Constanza y JARAMILLO, Rosa. "Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito". rev.estud.soc. [online]. 2006, n.23 [cited 2011-06-18], pp. 45-55 . Available from: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2006000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2006000100005&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0123-885X.

ESTEVE José María, "El Malestar del Docente", Paidós, Buenos Aires 1994.

\_\_\_\_\_, "Los profesores ante el cambio social", Editorial Anthropos, Barcelona 1995

FREUD Sigmund, "Análisis terminable e interminable", en: Obras completas, Tomo XXIII, Editorial Amorrortu, Buenos Aires 1937.

\_\_\_\_\_, “El malestar en la cultura” en: FREUD Sigmund, Obras completas, Tomo XXI, Editorial Amorrortu, Buenos Aires 1937.

\_\_\_\_\_, “Inhibición, síntoma y angustia” en: FREUD Sigmund, Obras completas, Tomo XX, Editorial Amorrortu, Buenos Aires 1937.

GABRIEL, GERALD: “Hans Selye: El descubrimiento del Estrés” en:  
[http://hypatia.morelos.gob.mx/no4/el\\_estres.htm](http://hypatia.morelos.gob.mx/no4/el_estres.htm)

GARCÍA ÁLVAREZ, MARÍA TERESA; SAN FABIÁN MAROTO, JOSÉ LUIS (Contributor). Condicionantes socio-profesionales de la salud docente. España: Ediuono - Universidad de Oviedo, 2005.

GOMEZ-RESTREPO, Carlos; RODRIGUEZ, Viviana; PADILLA M, Andrea C and AVELLA-GARCIA, Claudia B. El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá(Colombia).*rev.colomb.psiqiatr.* [online]. 2009, vol.38, n.2 [cited 2011-06-22], pp. 279-293 . Available from: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502009000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502009000200005&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0034-7450.

LEÓN PAIME, Edison Fredy. (2009). Angustia Docente: Una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, Sin mes, 91-110.

MARTIN BRIS, Mario: “Planificación de centros educativos”, Edit. Wolters Kluwer España,Barcelona, 2002.

MARTÍNEZ Deolidia: “Malestar docente e identidades culturales. Debates abiertos”. En Identidades culturales y relaciones de poder en las practicas educativas. Buenos aires Noveduc 2004

NAPIONE BERGÉ, María Elena. ¿Cuándo se “quema” el profesorado de secundaria? España: Ediciones Díaz de Santos, 2010. p 56. <http://site.ebrary.com/lib/lablaavirtualsp/docDetail.action?docID=10390163>

RIVERO RODRIGUEZ, Luis Fernando y CRUZ FLORES, Cecilia. Trastornos psíquicos y psicosomáticos: problemática de salud actual de los docentes mexicanos. Salud de los Trabajadores. [online]. dic. 2008, vol.16, no.2 [citado 03 Junio 2011], p.73-86. Disponible en la World Wide Web: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-01382008000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382008000200003&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1315-0138.

UNZUETA NOSTAS C. y LORA, M.: “El estatuto del cuerpo en psicoanálisis” Universidad Católica Bolivariana 2002, Vol. 1 año 1. En: <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/Ajayu/v1n1/v1n1a09.pdf>

VASILACHIS DE GIDDINO Irene: “Estrategias de investigación cualitativa” Barcelona, editorial Gedisa 2006