

Malestar docente: salud y enfermedad en el Colegio Antonio Villavicencio

CARLOS ALBERTO ABRIL MARTÍNEZ*

Presentación

La aparición de enfermedades entre el personal docente de las instituciones educativas distritales es una problemática que afecta 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 conduce a la prescripción de incapacidades médicas que generan ausentismo. En algunos casos, se diagnostica la enfermedad –que en ocasiones tiene como consecuencia la pensión forzosa del docente–. Entre las enfermedades que más aquejan al personal docente se encuentran: trastornos músculo-esqueléticos, 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: síndrome de agotamiento profesional –SAP– o síndrome de Burnout, en Norteamérica, malestar docente en Francia y Argentina, estrés laboral, síndrome del *quemado*, entre otros.

¿Hasta qué punto estas manifestaciones sintomáticas no sólo señalan desajustes orgánicos de un individuo, sino además implican la reflexión acerca de una dinámica institucional en la que el maestro está sobrecargado de trabajo?

* Docente directivo en el Colegio Antonio Villavicencio IED.

Actualmente no sólo 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. 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.

De acuerdo con lo anterior, la investigación indagó en el espacio local de la comunidad educativa del Colegio Antonio Villavicencio por la presencia –o ausencia– de indicadores del malestar docente, así como las explicaciones que se construyen sobre 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 institucional y de los colegios de la localidad.

Hacia la investigación

En la investigación se plantea la pregunta ¿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?

Tal pregunta implicó precisar algunas categorías inherentes al análisis del problema.

En 1978, la Organización Mundial de la Salud –OMS– definió la salud como “[...] un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”.

Por su parte, García Álvarez (2005: 85) identifica tres componentes esenciales en este concepto: “[...] la salud implica: 1) Lo subjetivo (creencia y percepción del bienestar) 2) Lo objetivo (funcionalidad orgánica), y 3) Lo adaptativo (integración bio-psico-social)”.

En ese orden de ideas, los aspectos contextuales y relacionados con el entorno cumplen un papel importante en el momento de definir la salud y su correlato, la enfermedad.

En relación con el trabajo de los maestros y maestras es evidente que su labor se halla inmersa en una red de relaciones –en las que se destacan lo pedagógico, lo cultural, lo económico, lo social, lo político, lo psicológico e incluso lo tec-

nológico— que viene a cuestionar paradigmas previos, lo que necesariamente incide en la manera de interpretar los hechos del aula y la manera de afrontarlos.

Al tener en cuenta lo subjetivo, se considera importante el reconocimiento de una implicación del maestro en los procesos que definen su ser y estar en el mundo: el maestro pone en juego su ser en cada acción pedagógica que emprende. Se puede pensar que al tener dificultades en el desarrollo de su actuar pedagógico, la salud del maestro está comprometida. En el caso del personal docente se han reconocido manifestaciones actitudinales y comportamentales previas a la aparición de la enfermedad. Este fenómeno ha sido nombrado como *malestar docente*, e implica la respuesta del sujeto ante las dificultades y fracasos de su quehacer cotidiano. José Esteve (1994: 25) delimita esta situación señalando el carácter indefinible de la sensación que los docentes experimentan y lo describe así: “[...] efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”.

La aparición de la enfermedad se asocia con circunstancias relacionadas con el trabajo de los docentes: 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, y ante la imposibilidad de una intervención externa de forma permanente, se plantea el reto para la institución educativa de construir pautas de protección que permitan la detección de manifestaciones de malestar docente y la implementación de acciones para mejorar el clima laboral.

En consecuencia, fue el propósito de este proyecto identificar los factores que inciden en la aparición del malestar docente, manifiesto en diferentes situaciones de la cotidianidad de la escuela, con el fin de propiciar factores de protección individuales y colectivos al interior del Colegio Antonio Villavicencio. Asimismo, se quiso determinar la existencia o no del malestar docente entre el personal que labora en el Colegio Antonio Villavicencio, para caracterizar sus manifestaciones e identificar sus causas. Esto implicó la identificación del tipo de relación que se construye entre maestros y hacia los directivos, que pueden incidir en la generación de pautas de relación que propician la aparición de malestar docente en la institución. Finalmente se exploró la implementación de acciones tendientes a la construcción de un ambiente de bienestar laboral.

El contexto de la investigación

La problemática de la salud de los maestros y maestras no es una cuestión aislada, es una situación que se presenta en todos los países y paulatinamente ha

crecido, en desmedro del desarrollo del proceso de aprendizaje en las instituciones educativas. 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 este estudio se concluyó que el 35,7% de los 379 docentes entrevistados presentaban algún tipo de “[...]” desequilibrio psíquico moderado y el 29% perturbaciones psiquiátricas serias” (Brodbelt, citado en García Álvarez, 2005: 88). En el estudio realizado en Francia, por Amiel, se encontró que

[...] la 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 (Amiel, citado en García Álvarez 2005: 123).

Finalmente, García Álvarez (2005: 124), reseña el estudio de Cooper y Lewis, quienes, utilizando el Test de Rorschach, concluyen que “[...] el 42% de profesores poco aceptados y el 47% de los mejor aceptados estaban seriamente desajustados”.

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 intentaron 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.

A nivel metodológico, el estudio consistió en la aplicación de una encuesta y de entrevistas a directores de escuela:

[...] La encuesta auto-aplicada 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 (OREALC, 2005: 23).

En dicho estudio se tomaron en cuenta variables como: tiempo de trabajo *versus* tiempo de descanso, necesidad de trabajos externos o complementarios para suplir necesidades básicas, exigencias ergonómicas, relaciones con los su-

periores y con los pares, el entorno social como factor relevante en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, entre otras.

En el 2009, León Paimé 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; el autor concluye: “[...] 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” (Paimé, 2009: 96).

En la ciudad de Bogotá se realizaron dos estudios sobre el tema: *El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional –SAP– en colegios públicos en Bogotá (Colombia)* (2009). El segundo se denominó: *Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional –SAP– en docentes de colegios públicos de Bogotá (Colombia)*” (Gómez Restrepo et al., 2009). Ya antes, Díazgranados, González & Jaramillo (2006) habían publicado el documento *Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito*.

Se destaca que estos estudios se realizaron por instituciones y profesionales externos a la escuela, siendo mínima la participación de directivos y docentes, más allá de su colaboración, respondiendo a los cuestionarios diseñados.

En relación con los procesos de salud y enfermedad entre los maestros y maestras de Bogotá, la Dirección de Talento Humano de la Secretaría de Educación proporcionó la información que presentamos en la tabla 1, correspondiente al número de incapacidades por mes durante el año 2010, añadiendo un dato relevante: el número de días laborales perdidos.

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 en los docentes la posibilidad de contar con momentos y espacios de relajación y descanso, además de la perspectiva de retomar fuerzas. Por otro lado, se observa que los meses con mayor número de incapacidades son abril, en el primer semestre, con 5.402 y septiembre, en el segundo semestre, con 2.611; datos relevantes si se toma en cuenta que se corresponden con cierres de primer y tercer periodo lectivo, en los que de alguna manera se define gran parte del éxito o fracaso en el proceso académico de los estudiantes.

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

Funcionarios docentes 2010		
Mes	Nº Incapacidades	Días perdidos
Enero	685	11.769
Febrero	1.766	15.731
Marzo	1.635	14.025
Abril	5.402	17.124
Mayo	2.081	15.017
Junio	1.733	15.568
Julio	1.191	16.462
Agosto	2.229	21.370
Septiembre	2.611	25.384
Octubre	1.729	18.181
Noviembre	1.886	20.358
Diciembre	619	10.793
Total	23.567	20.1782

Nota: en negrita, los meses en que se presentaron mayor número de incapacidades y días laborales perdidos, en cursiva cuando menos se presentaron estas situaciones.

Fuente: SED, 2010.

Algunos fundamentos conceptuales

En 1930, Freud publica uno de sus más importantes ensayos: *El malestar en la cultura*. En dicho texto 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” (Freud, 1937: 75).

Esa situación, general para todo individuo de la especie, se oculta tras los ideales de riqueza, goce y aparente *completud* que la vida moderna ofrece; con el estilo de vida propio de ella, se estableció una posibilidad abierta de felicidad y goce alcanzable con la obtención de bienes materiales. No obstante, el desarrollo de la vida del hombre demuestra la imposibilidad de satisfacción, que se traduce en el malestar que en todo individuo existe respecto de la cultura de la cual hace parte.

Cuerpo y síntoma

En este 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, lo emocional y lo social. Esta mirada implica ver más allá del organismo; es decir, ubicar el cuerpo como lugar de manifestación de la relación del sujeto con su entorno. De esa manera, se asume 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. En el caso de esta investigación, en el ser docente que se realiza en su quehacer.

Según este punto de vista, el síntoma aparece como una codificación en la que se inscribe el sufrimiento de un sujeto. Esa escritura implica la posibilidad de una lectura y una resolución del síntoma, al momento del reconocimiento de su sentido por el sujeto. 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; en el síntoma se inscribe un mensaje de insatisfacción, que es dirigido a un *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” (Cordié, 1998: 164).

Lo relevante es que con el síntoma el sujeto consigue 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 en 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 éste 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 (Cordié, 1998: 165).

Sobre el estrés y el síndrome de Burnout

La noción de *estrés* surgió en la década de 1930, y se debe al investigador austriaco de ascendencia húngara Hans Selye. 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” (Rubano, 2002: 62)

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; acorde a las exigencias de cada una de ellas dan una valoración de 0 a 10, siendo 10 el máximo nivel de estrés:

Tabla 2. Nivel de estrés en determinadas profesiones

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

Fuente: Casalnova & Di Martino, 1994: 1.

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.

Finalizando la década de 1960, Cary Chernis y Cristina Maslach 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. Díazgranados referencia a Maslach (1980), quien afirma que

[...] el síndrome del Burnout incluye manifestaciones mentales, físicas y conductuales. Entre 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 entre 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* (Díazgranados, 2006: 46).

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 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 reacciona de manera despreciativa y negativa; en el caso de los docentes, asumirían este tipo de actitudes ante sus estudiantes. En tercer lugar, se generan actitudes de negligencia y de involucrarse al mínimo con las funciones a su cargo.

El malestar docente

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 los 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 (Esteve, 1994: 30).

Monge profundiza la conceptualización con la afirmación de:

“[...] *Malestar docente* es, por 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 a costa de un importante desgaste y sufrimiento” (citado en Díazgranados, 2006: 46).

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” (Esteve, 1994: 12).

En la propuesta de Esteve (1994: 24) se ubican dos factores en el surgimiento del malestar docente: los 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”. Entre estos factores se encuentran: recursos materiales y condiciones de trabajo, agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor. 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 (Esteve, 1994: 28).

Entre ellos se dan: 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 psicoanalista francesa Annie Cordié plantea por su parte:

[...] 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 (Cordié, 1998: 42).

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 & Cooper, 1998: 23).

Resulta difícil para muchos docentes lograr un equilibrio en este terreno. Esteve (1995: 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 (García Álvarez, 2005: 45).

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 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.

Sobre el trabajo docente

Rubano (2002) presenta tres elementos constitutivos del trabajo docente: la carga de trabajo, la complejidad y 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 en los docentes más jóvenes–.

En relación con la complejidad, se puede decir que aumenta de forma exponencial 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 con los procesos primarios de socialización, lo que incide en las demandas sociales respecto del quehacer escolar.

El marco político de la profesión docente

La labor de los docentes está regulada en Colombia por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y por sus decretos reglamentarios. A nivel internacional se destacan:

- 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.
- La *Declaración Mundial de Jomtien, sobre Educación para Todos: Satisfacción de la Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990). En el artículo 7° de esa declaración se encuentra una referencia puntual a la 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 (*Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, 1990:13).

- La Declaración Mundial de Dakar (Senegal, 26 al 28 de abril de 2000: 18), *Educación para Todos*, reiteró los aspectos generales de la declaración de 1990, tal como lo señala su artículo 8º, numeral ix: “[...] Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes”.

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 sobre los llamados *agentes educativos*, lo que implica una generalización de la acción educativa en detrimento de la profesionalización docente. 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 apoyos como préstamos para realizar estudios de postgrado; no hay una política respecto de la construcción de un ambiente institucional que apunte al bienestar docente.

A nivel distrital el plan de bienestar social plantea:

[...] 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 de maestros

Este plan tiene cuatro líneas de acción:

- Salud Ocupacional, con 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, 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 y delincuencia, entre otras–.

Con lo anterior se ha delimitado conceptualmente un objeto de estudio que desde las miradas planteadas se analizó desde el punto de vista de las políticas

públicas o por agentes externos a la institución educativa. Lo novedoso de esta propuesta es la invitación a que la propia institución se mire a sí misma, con el fin de identificar y actuar sobre los determinantes del malestar docente que atentan contra el logro de su misión.

Sobre las estrategias de investigación

El enfoque del proceso investigativo es cualitativo, con un diseño flexible. En ese sentido es relevante recordar que desde una mirada cualitativa se reconoce la interacción y la relación entre 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 contrastarla– lo que propicia la construcción de categorías de análisis a partir del decir de los sujetos de la investigación.

Al apostar por un acercamiento 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 se explica por situaciones externas a su posición como sujeto: lo genético o lo ambiental, negando la posible incidencia de elementos subjetivos en su aparición.

El desarrollo de la investigación tuvo 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:

Fase inicial o de entrada

Esta fase implicó la búsqueda de bibliografía y el diseño de instrumentos. Los instrumentos fueron de dos tipos: para recoger información susceptible de ser cuantificada y para posibilitar la expresión y análisis discursivo.

1. Una encuesta general en la que se identificaron aspectos relacionados con la percepción de los maestros y maestras de la institución educativa sobre el ambiente institucional, las situaciones estresantes y las estrategias de afrontamiento.
2. Diseños de entrevista semi-estructurada, orientada a indagar sobre ideas, emociones y sentimientos respecto del papel del espacio laboral en la generación de malestar docente y la construcción de estrategias de protección ante las mismas.

Fase dos: aplicación de instrumentos

Con las siguientes etapas:

1. Encuesta general y análisis de información obtenida.

2. Identificación de docentes para la profundización mediante entrevistas semi-estructuradas.
3. Realización de entrevistas semi-estructuradas.

Fase tres: análisis discursivo y diseño de plan de intervención

Al interior de la IED Colegio Antonio Villavicencio. Este análisis se llevó a cabo utilizando la herramienta tecnológica Atlas.ti 6.2¹.

Los sujetos de la investigación

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 cerca de 40 maestros y maestras.
- La sede B, llamada también Laureles, ofrece preescolar y cursos de primaria hasta cuarto grado; cuenta con 17 profesoras y 5 docentes. Existe también diferencia en cuanto al escalafón docente: 10 maestros pertenecen al Decreto 1278 de 2002, de profesionalización docente, y los restantes pertenecen al Decreto 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.

Tabla 3. Distribución de personal docente por género, sede, jornada y decreto de vinculación

Sede	Jornada	Nivel		Género		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		

Fuente: Elaboración propia, 2011.

1 Atlas Ti es una herramienta tecnológica para el manejo de información cualitativa en procesos de investigación social.

Resultados de la investigación

Fase inicial o de entrada

El instrumento adaptado para la fase inicial se presentó durante la semana de desarrollo institucional del mes de junio de 2011; se entregó a los coordinadores de cada sede y jornada para que ser diligenciado por cada uno de los maestros, según la siguiente distribución:

Tabla 4: Distribución de encuestas según sede y jornada

Sede	Jornada	Nivel		Género		Número de encuestas entregadas	Número 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

Fuente: Elaboración propia, 2011.

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. Los resultados se analizaron según género; destacándose las siguientes respuestas:

Es relevante el hecho de 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; por su parte, el 20% de los docentes encuestados afirma que no hay claridad en las órdenes, situación que incide en su trabajo. En el caso de los docentes hombres, el 20% de ellos afirma haber percibido algún tipo de hostilidad de parte del rector; este porcentaje aumentó al 23% para las mujeres.

Las respuestas pueden estar relacionadas con la percepción de interés que por su trabajo manifiestan las figuras directivas, ya que para el 62% de las docentes hay desinterés hacia ellas de parte de sus compañeros de trabajo y un 38% percibe ese desinterés por parte de las figuras directivas. Para los docentes hombres el interés por su trabajo no es una manifestación cotidiana por parte de compañeros y directivos: el 20% para los primeros y un 30% no ve situaciones de reconocimiento de parte del jefe ni preocupación por el bienestar como maestro.

Fase dos

Esta fase consistió en la aplicación de una entrevista semi-estructurada a 18 docentes y directivos docentes (véase tabla 5); a partir de la transcripción y análisis de las mismas se establecieron ocho categorías de análisis, en las que se buscó identificar el peso de cada una de ellas en el surgimiento de malestar docente.

Tabla 5. Interrogantes entrevista semi-estructurada

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 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?

Fuente: Elaboración propia, 2011.

Es de señalar que para ilustrar la representación de los docentes sobre una categoría dada se citan fragmentos de su discurso, la fuente corresponde al número de la entrevista realizada y el minuto en el cual expresó su opinión sobre el tema; por ejemplo: Maestro 10.rtf-12:39, corresponde a la entrevista número 10 y al minuto 12. Los textos están en formato rtf.

Primera categoría: relación docente-entorno: Implica la relación sujeto-espacio laboral; hace referencia a la representación que el sujeto expresa sobre las condiciones laborales. Un maestro refiere:

[...] Los recursos económicos, los recursos físicos son fundamentales para el desarrollo de la actividad, [...] yo particularmente me siento estancado en la institución, porque siento que el hecho de estar en un lugar vulnerable, [...] por las obras de la AEROCIVIL 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 pueden hacer cosas, entonces de ahí en adelante se truncan toda posibilidad y toda iniciativa de cualquier persona, llámese *maestro*, llámese *directivo docente* (Maestro 10.rtf -12:39).

Lo anterior implica que resolver asuntos como una infraestructura adecuada puede generar condiciones para establecer un adecuado ambiente laboral.

Segunda categoría: interacciones: lleva en sí la percepción que sobre los otros y sus actitudes informa el sujeto. 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 públicas. Se ubicó un ejemplo de esta categoría en el intercambio afectivo maestra-estudiante:

[...] 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 [...] Mejoró aquí, se transformó 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 (Maestra 2.rtf-2:8)

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 una función gerencial que pedagógica:

[...] Porque a veces se centra solamente en la parte administrativa, antes era mejor porque el rector sólo 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 arrojó 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 (Maestra 3.rtf-3:41).

Tercera categoría: docencia como elección profesional: conllevó el análisis de las referencias puntuales, sobre los factores que determinaron la elección por la profesión docente, el papel que juega en el propio maestro(a) como estudiante, su lugar de origen y el contexto familiar. 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” (Maestra 9.rtf- 13:1). Una maestra de primaria afirma: “[...] Yo llegué 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” (Maestra 7.rtf-16:1)

Cuarta categoría: temporalidad: este factor es relevante porque 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.

[...] Yo pienso que antes teníamos más tiempo con los estudiantes; hoy en día hay mucho trámite, 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 (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 a ver qué hago con ellos, y qué con aquellos. Entonces eso sí es un factor [...] que me afecta (Maestra 1.rtf-1:55).

Quinta categoría: concepto de sí y representación sobre la docencia: 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; la vía de acceso a la representación de sí puede ser mediante pruebas proyectivas, o en este caso a través de las verbalizaciones de los docentes entrevistados².

2 El psicoanálisis plantea instancias psíquicas para explicar el funcionamiento mental, Freud ubicó en su ensayo *El yo y el ello* (1923) esas dos instancias más el *superyo* como las que explicarían la relación del ser humano con su medio en una dinámica inconsciente.

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 afirman esta idea:

[...] 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 sí le puedo brindar una educación a mis hijos, aportar en mi hogar muchas cosas [...] No económicos, sino muchos aspectos [...] buscarles cosas buenas a mis niños, sí, de verdad que sí (Maestra 1.rtf-1:36).

Por su parte, otra maestra señala:

[...] Si claro en todo [...] Yo tengo mis hijos 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 (Maestra 3.rtf-3:29)

Sexta categoría: factores de protección y realización personal: Entre la satisfacción laboral y la aparición del 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. Éstos son: la satisfacción laboral, la armonía en la relación con los compañeros, el trabajo en equipo. En relación con la satisfacción laboral, lograr que los estudiantes aprendan se convierte en el factor más determinante:

[...] A mí me encanta [...] el trato con los chicos, trabajar con los estudiantes, ver ese proceso de progreso de los estudiantes sí, ese progreso lo llena a uno de muchas satisfacciones, sí y alegrías; entonces eso es genial ver el cambio, como el cambio, el cambio de los estudiantes (Maestra 8.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” (Maestra 9.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:

[...] Sí, 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 [...] Cierto 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 (Maestro 4.rtf-4:7).

Séptima categoría: procesos salud-enfermedad: esta categoría es relevante porque delimita de alguna manera el efecto de lo laboral en el ser del docente; un maestro encuestado refirió:

[...] La salud ahí [...] 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 [...] cumplimiento pero no compromiso, así de sencillo. Enfermedad igual a compromiso. Sí 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? (Maestro 6.rtf-14:59).

Octava categoría: gestión directiva. En la institución educativa algunos docentes asimilan al rector con la figura del dueño o del único responsable de los procesos al interior de la institución. Por lo anterior, éste puede aparecer como una figura persecutoria que agrede con sus exigencias y que puede llevar a que los docentes se enfermen. En el caso del colegio prevalece la percepción de que hay contradicción en las demandas de parte de los directivos –lo que propicia cansancio, frustración y sensación de pérdida de tiempo–. En relación con la actuación de los rectores una maestra narró:

[...] Pues yo en otro colegio 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 éste 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 de tal, me informa”. Sí, con la hora y con minutos y todo. [...] ya a lo último, 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, *los cogía por todo lado*. Sí, era que el apellido de ella es xxxx, pero todos le decíamos “Leyes”; sí: leyes, ¡ah! No nos dejaba salir al descanso...

—¿Cómo así?

— Nos echaba llave y no nos dejaba salir a descanso (Maestra 9.rtf-13:24-27).

La maestra continúa con su relato sobre lo que le aconteció a una compañera:

[...] Estrés, de los nervios más que todo, una profesora duró incapacitada tres días, luego la llamó a rectoría porque un padre de familia fue y le hizo un reclamo y llamó a la profesora y llamó al padre de familia, hizo quedar muy mal a la profesora, delante del padre de —o sea como que lo desautorizaba a uno—. Duró tres días incapacitada la profe (Maestra 9.rtf-13:29).

En general, los docentes plantean que el rol de los directivos debe orientarse 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” (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 esté 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 (Maestro 5.rtf-5:29).

Algunas conclusiones

A partir de la información obtenida con las encuestas de la primera fase de la investigación, del análisis del discurso de los docentes obtenido en las entrevistas semi-estructuradas y del grupo focal realizado en diciembre de 2012, se concluye que en el Colegio Antonio Villavicencio existen manifestaciones de malestar docente. Se reconoce que en el surgimiento de la enfermedad inciden factores personales y ambientales. En estos últimos se encuentran los relacionados con la infraestructura de la institución; sin embargo es más relevante el referido a las relaciones interpersonales entre los docentes, y de ellos con los directivos.

Se logró detectar que hay en la institución pautas de relación positivas y negativas. Incluso algunos maestros se han convertido en víctimas de las burlas y comentarios de otros docentes; 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 o una tercera persona– en el proceso de resolución de esta situación, sino que se lo hace de manera directa, o la situación se deja pasar hasta que se vuelve a la normalidad.

Aparece el imaginario según el cual hay maestros muy comprometidos con su labor y que se nombran como parte de la institución, pero a su vez hay algunos que se limitan a lo básico, manifestando fenómenos de resistencia al cambio y de ausencia de colaboración en actividades colectivas. A la postre, dichas situaciones inciden en la manera en que perciben el trabajo, generando situaciones cotidianas que impactan poco a poco el ambiente laboral y llevan en algún momento a situaciones estresantes.

Se observó la queja por situaciones que no pueden controlar directamente: infraestructura, diseño de política educativa, políticas de gratuidad y de cobertura total, que muchas veces son diseñadas sin tomar en cuenta las condiciones de la población, de las instituciones, de los docentes y de los estudiantes, lo que ha conducido a situaciones generadoras de malestar como: sobrecupo en los colegios, inadecuación de los proyectos institucionales a las necesidades de la población y a la inadecuada formación en los docentes para afrontar una realidad dada.

Es relevante el sentimiento de insatisfacción respecto del reconocimiento económico que reciben los docentes, y la excesiva asignación de funciones de tipo administrativo. En el caso de la institución, incluyó en el año 2011 la digitación de notas, situación que fue percibida como una clara imposición; no obstante es de señalar que esa decisión fue aprobada por el consejo directivo, que tiene representación de docentes de todas las sedes y jornadas. 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, para así implementar acciones puntuales que redunden en minimizar su sensación de malestar en la institución; en este caso en el Colegio Antonio Villavicencio.

Para concluir, se afirma que los fenómenos de estrés, malestar docente, síndrome de Burnout no deben ser interpretados como una cuestión particular, de cada persona; en sus manifestaciones se condensan 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 se debe abordar de manera integral; es decir, por parte de todos los miembros de la institución, en 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.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (2000). *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente* (1ª edición: París: ESF, 1984). Barcelona: Gedisa.
- Aldrete Rodríguez, M. G., Pando Moreno, M. & Aranda Beltrán, C. (2006). *Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara*. Obtenido de México: Red Investigación en Salud.
- Casalnueva, B. & Di Martino V. (1994): *Por la Prevención del Estrés en el Trabajo. Las Estrategias de la OIT. Salud y Trabajo*.
- Cano Vindel, A. (2002). *Factores psicosociales que inciden en el estrés laboral*. Obtenido de Presidente de la SEAS: http://www.ucm.es/info/seas/estres_lab/fact_psicosoc.htm
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Díazgranados, S., González, C. & Jaramillo, R. (2006). *Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2006000100005&lng=en&nrm=iso
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar del docente*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Freud, S. (1937). El malestar en la cultura. En *Obras completas* (Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. (1937). Inhibición, síntoma y angustia. En *Obras completas* (Vol. XX). Buenos Aires : Amorrortu.
- García Álvarez, M. T. & San Fabián Maroto, J. L. (Edits.). (2005). *Condicionantes socio-profesionales de la salud docente*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Gómez Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla M., A. C. & Avella García, C. B. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional –SAP– en colegios públicos en Bogotá (Colombia). Obtenido de *Revista Colombiana de Psiquiatría* vol. 38 (29): http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502009000200005&lng=en&nrm=iso

León Paime, E. F. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales* (35): 91-110.

Martínez, D. (2004). Malestar docente e identidades culturales. Debates abiertos. En *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas*. Buenos Aires: Noveduc.

Napione Bergé, M. E. (2010). *¿Cuándo se “quema” el profesorado de secundaria?* Obtenido de España: Ediciones Díaz de Santos: <http://site.ebrary.com/lib/lablaavirtualsp/docDetail.action?docID=10390163>

OMS. (1946). *Acta de Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de <http://www.who.int/es/index.html>, <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf>

Rubano, M. d. (2002). *El malestar docente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2011). Lineamientos política de bienestar docente. Obtenido de <http://www.sedbogota.edu.co/index.php/2011-05-15-14-58-16/plan-de-bienestar.html>

UNESCO. (5-9 de marzo 1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Obtenido de <http://www.inclusion-ia.org/espa%F1ol/Norm/declaracion-jomtien.pdf>

_____. (28 de abril de 2000). *Declaración Mundial de Dakar: Educación para Todos*. Obtenido de <http://www.inclusion-ia.org/espa%F1ol/Norm/marco-dakar.pdf>