

EL MALESTAR DOCENTE EN LAS Y LOS EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

ROBERTO BALTAZAR MONTES

El malestar docente

En la década de los ochenta, del siglo pasado, el término *malestar docente* aparece con frecuencia en diversas revistas especializadas internacionales.

De acuerdo con ESTEVE J. M, (1994):

“La expresión ‘malestar docente’ es intencionalmente ambigua. La palabra ‘malestar’ se refiere según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua a una ‘desazón o incomodidad indefinible’. El dolor es algo determinado y que podemos localizar. La enfermedad tiene síntomas manifiestos. Cuando usamos la palabra ‘malestar’ sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué”. (1)

Así, el término malestar docente se utiliza para:

“Describir los 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”. (2)

De acuerdo con Esteve (1995), el estudio del malestar docente no es un ejercicio de autocomplacencia sobre los males de la enseñanza, ya que tiene tres funciones básicas:

- “1. (...) ayudar a los profesores a eliminar el desconcierto (...).
2. (...) puede servir como una llamada de atención a la sociedad, padres, medios de comunicación y, sobretodo, a las administraciones educativas, para que comprendan las nuevas dificultades a las que se enfrentan los profesores (...) un elemento importante en el desarrollo del malestar docente es la falta de apoyo, las críticas y el

dimisionismo de la sociedad respecto a la tarea educativa, intentando hacer del profesor el único responsable de los problemas de la enseñanza, cuando éstos, en muchas ocasiones, son problemas sociales que requieren soluciones sociales.

3. (...) diseñar unas pautas de intervención que superen el terreno de las sugerencias, sustituyéndolas por un plan de acción coherente, fundamentado en el análisis propuesto, y capaz de mejorar las condiciones en que los profesores desarrollan su trabajo. Para ello es preciso actuar simultáneamente en varios frentes: formación inicial, formación continua, dotaciones de material, reconsideración de la relación: responsabilidades-tiempo de dedicación-salario”. (3)

El síndrome del burnout

El *síndrome del burnout* se puede traducir al español como síndrome de “quemarse” en el trabajo.

De acuerdo con Gil y Peiró (1997) el síndrome de “quemarse” en el trabajo se produce como:

“una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización) y hacia el propio rol profesional (falta de realización personal en el trabajo), así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado (Maslach y Jackson, 1981). Esta respuesta ocurre con frecuencia en los profesionales de las organizaciones de servicios (médicos, maestros, funcionarios de prisiones, policías, trabajadores sociales, etc.) que trabajan en contacto directo con los usuarios de tales organizaciones (pacientes, alumnos, presos, indigentes, etc.)”.(4)

El malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultos

Desde hace varios años, en mi experiencia que tuve como docente en la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco (UPN-Ajusco), me llamó la

atención que cuando las y los educadores de personas jóvenes y adultas lograban construir en los grupos de aprendizaje un ambiente de confianza y libertad para hablar sobre sus prácticas educativas, expresaban una serie de reclamos, lamentaciones, protestas, pesares, incomodidades, quejas, disgustos, etc., relacionados con las condiciones precarias en las que realizan su labor educativa. Me percaté que el escenario de las constantes manifestaciones de enojo, coraje, decepción, desesperanza, desilusión, desmotivación, etcétera, como consecuencia de la sobrecarga de trabajo que les imponen las instituciones en las que están adscritos para alcanzar las metas de productividad, la falta de apoyo y reconocimiento a su labor, la precariedad del salario que reciben y su proceso de proletarización, las múltiples dificultades a las que se enfrentan cotidianamente por la carencia de materiales de apoyo, de espacios adecuados para llevar a cabo su trabajo educativo y, en suma, por la falta de interés y apoyo de las autoridades para resolver los acuciantes problemas educativos a los que se enfrentan cotidianamente tienen un mismo telón de fondo: el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Ante esta situación me surgieron varias preguntas: ¿Cómo se expresa el malestar en las y los educadores de personas jóvenes y adultas? ¿Cuáles son las situaciones especialmente difíciles a las que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas? ¿Cuáles son los estresores a los que se enfrentan en los distintos ámbitos (laboral, familiar, escolar, en el contexto de la ciudad de México, en medio de la violencia urbana) y cómo afectan su salud física y emocional? ¿Qué beneficios podrían tener la construcción de grupos de aprendizaje, fundamentados en la concepción operativa de los grupos, para favorecer la reflexión sobre su propio malestar docente, sus causas y las posibles alternativas para disminuir sus efectos?

Con base en lo anterior, decidí realizar una investigación sobre el malestar docente en educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas.

El propósito principal de esta investigación fue recuperar y analizar dos experiencias grupales de reflexión sobre el malestar docente, en las que participaron educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, en el marco del Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA) de la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco.

Dichas experiencias de formación fueron:

- a) Un *Taller de reflexión sobre el estrés docente*, que formó parte del *Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos* (SIPREA), cuyos destinatarios fueron las y los técnicos docentes que laboraban en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), de la Delegación del INEA en el Distrito Federal (un grupo) y en el Estado de México (un grupo), en 1998.
- b) El *seminario-taller Malestar Docente*, que forma parte del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos que imparte la UPN-Ajusco, en el que participaron estudiantes de la primera y segunda generación de la Licenciatura, así como los estudiantes del *Diplomado Psicología de los sujetos en educación de adultos*, quienes constituyeron un mismo grupo de aprendizaje; dicho seminario-taller se llevó a cabo durante el semestre escolar de marzo a agosto de 2001.

Los sujetos que participaron en la investigación fueron:

- a) Técnicas y técnicos docentes, que trabajaban en las Delegaciones del INEA en el Distrito Federal y en el Estado de México, que estudiaron el *Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos* (SIPREA), que se impartió en la UPN-Ajusco, en 1998. Fueron 3 grupos, con un total de 73 estudiantes.
- b) Estudiantes de la Licenciatura en Educación de Adultos, de la primera y segunda generaciones, que estudiaban el cuarto semestre, así como los inscritos en el *Diplomado Psicología de los sujetos en la educación de adultos*, todos ellos formaron parte de un mismo grupo de aprendizaje que cursó el *seminario-taller Malestar Docente*. Fueron 2

grupos, con un total de 33 estudiantes. Cabe destacar que dicho seminario-taller lo he coordinado durante varios años, incluyendo el 2007.

Todos los participantes eran educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas que laboraban en diversas instituciones gubernamentales (entre ellas el INEA) y en Organismos No Gubernamentales (ONG's).

El *Tipo de investigación* fue: Un *estudio de caso*. Predominantemente *cualitativo*. De carácter *exploratorio*.

Metodología de la investigación

Para la realización del presente trabajo se tomaron como base las aportaciones de Margarita Baz, por lo que se utilizó el método de "...análisis del material de grupo producido en un espacio tiempo encuadrado por dispositivos grupales desde la concepción operativa de los grupos". (5)

El método que se empleó tiene, de acuerdo con Margarita Baz, las siguientes características:

a) Es estructural (o clínico o cualitativo). Estructural porque si bien se toma como unidad de análisis al grupo la estructura grupal trasciende al individuo, en un entramado de múltiples relaciones; clínico porque estudia "...la singularidad de un caso en la complejidad de todas las variables presentes", cualitativo porque existe "...el interés por comprender procesos complejos y no conductas terminales o resultados". (6)

b) Es analítico porque se realiza "...una operación de análisis del material de grupo en dos momentos: en el momento de su producción (la escucha del coordinador), y en el momento posterior de vuelta sobre la crónica o texto grupal...". (7)

c) Es operativo porque "...el investigador coordinador de grupo entra a formar parte activa del campo de observación y deviene por tanto un instrumento básico en el proceso (...). La implicación del equipo investigador coordinador entra como elemento importante al campo de análisis. El

investigador va a puntear el proceso y el texto grupal, y aportando su subjetividad, dota de sentido a elementos del proceso grupal que de otra manera se perderían para el análisis”. (8)

Para lograr lo anterior, además de la actitud de escucha del coordinador del grupo de aprendizaje y las notas que se tomaron durante el desarrollo de las sesiones, se utilizaron varios instrumentos que a continuación se detallan.

Instrumentos que se utilizaron para la recopilación de la información

Durante el desarrollo de la investigación, en el transcurso de las experiencias de formación que se recuperan en este escrito, se utilizó una serie de instrumentos para la recopilación de la información, mismos que se muestran en la Tabla 1, que se encuentra en el ANEXO.

Límites de la investigación

- Los procesos grupales son únicos e irrepetibles por lo que los resultados no pueden ser generalizados.
- Desconocía si se había llevado a cabo algún trabajo similar sobre el malestar docente con educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas en México, por lo que no encontré investigaciones que sirvieran de antecedente directo para esta investigación.
- Por limitaciones de tiempo, no fue posible hacer un seguimiento del impacto que a mediano y largo plazo se produzcan en las y los educadores de personas jóvenes y adultas que participaron en las experiencias de formación que se retoman en el presente estudio.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en ambos programas de formación.

A. Taller de reflexión sobre el estrés docente.

A.1 Por lo que se refiere a las *descripciones sobre las situaciones difíciles que enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas*, los resultados mostraron que las y los participantes se

enfrentaban a diversas situaciones, algunas de las cuales formaban parte de las escenas temidas de los educadores en general, por ejemplo: el “*temor a no saber qué hacer*” cuando se está enfrente de un grupo y no se cuenta con los materiales o la información necesaria, lo cual produce una inhibición o parálisis debido al monto de ansiedad confusional; el “*temor a perder el control del grupo*” con jóvenes indisciplinados, y que el grupo “se nos vaya de las manos”, con lo se pone en entredicho la propia imagen como educador, ante los demás y frente a sí mismo, quedando a los ojos de los otros como “un mal maestro” que ni siquiera puede controlar a un grupo de jóvenes, lo que puede generar ansiedad persecutoria; o bien, la imagen del maestro que corre el riesgo de quedarse “hablando solo” ante la deserción progresiva de los alumnos, lo que puede generar el “*temor a ser abandonado*”, con la subyacente ansiedad depresiva.

Las situaciones difíciles que enfrentaban habitualmente producían efectos en las y los educadores, entre los que se encuentran: culpabilidad, insatisfacción, frustración, desesperación, incomodidad, desconcierto, impotencia, enojo y desmotivación.

A.2 En relación con los resultados del *cuestionario sobre las dificultades que afrontan en su trabajo educativo las y los técnicos docentes del INEA*, los resultados mostraron que se enfrentaban a las siguientes realidades: la escasa valoración de su trabajo por parte de las propias autoridades del INEA, las personas que recibían el servicio, otras personas y, en consecuencia, como reflejo de la mirada devaluada que recibían de los demás, se generaba la propia devaluación en los mismos educadores; bajos ingresos económicos de los técnicos docentes, los promotores y los asesores, éstos últimos recibían tan sólo una exigua gratificación; falta de recursos humanos, de libros, material didáctico, material para promoción y difusión, falta de apoyo de las autoridades para conseguir espacios físicos para trabajar o desalojo de los mismos en cualquier momento; deficientes condiciones de trabajo; fragmentación del trabajo que se expresaba en metas de productividad inalcanzables e incongruentes, alejadas de la realidad, (las “metas” consistían en

lograr un número determinado de acreditaciones de materias o emisión de certificados de estudio al mes, privilegiando la cantidad sobre la calidad), diversificación de funciones y sobrecarga de trabajo administrativo; excesiva burocracia, que se manifestaba en la centralización de los trámites administrativos y en la demora de los resultados y boletas de calificaciones; desconfianza y falta de aceptación al sustituir a otro técnico docente o asesor (como consecuencia de la deserción de ellos por falta de estímulos económicos) o por la edad o escolaridad, principalmente hacia los asesores jóvenes que atendían a los grupos; dificultad para captar asesores, por falta de voluntarios para trabajar en la educación de adultos a cambio de una insignificante gratificación económica o porque eran prestadores de servicio que colaboraban sólo por seis meses y se iban; ausentismo y “deserción” de las personas que recibían el servicio, por falta de tiempo y, cuando hacían un esfuerzo e iban a los círculos de estudios, no había asesores ni materiales de estudio, por lo que perdían el interés y mejor invertían su tiempo en conseguir un empleo para paliar su difícil situación económica; “deserción” de promotores, asesores y de los propios técnicos docentes por falta de estímulos económicos, falta de tiempo, de apoyo o por estrés debido a la sobrecarga de trabajo, lo que traía como consecuencia la falta de interés; nula o escasa formación pedagógica y en el manejo de los programas y contenidos cuando se incorporaban y durante su permanencia en el INEA por parte de las autoridades, técnicos docentes, promotores y asesores; heterogeneidad de los grupos con los que trabajaban por cuestiones de sexo, edad, ocupaciones, intereses y escolaridad; asesorías a círculos de estudio en lugares y horarios riesgosos e inseguros.

Como se puede apreciar, las y los técnicos docentes realizaban una tarea abrumadora y en condiciones adversas lo que producía una serie de efectos como: desconcierto e insatisfacción ante los problemas que surgían en sus prácticas educativas, deseo manifiesto de abandonar el trabajo en el INEA (deseo realizado o no), estrés, agotamiento por la tensión acumulada, autculpabilización por no cumplir con las metas que les imponía la institución, neurosis,

insomnio, distracción frecuente, depresión, desgano, irritabilidad, enfermedades gastrointestinales, cansancio muscular, alergias y enfermedades respiratorias. La mayoría reconoció que las responsabilidades y exigencias de su trabajo eran muy pesadas y los sobrepasaban.

Al reflexionar sobre lo anterior, las y los participantes formularon las siguientes demandas: aumento salarial (obtención de un salario digno); no a la presión por las metas de productividad; recursos humanos, materiales, pedagógicos, logísticos y espacios físicos adecuados; mayor apoyo institucional; reconocimiento y valoración de su trabajo (que las autoridades del INEA se preocupen realmente por la educación y no sólo por su beneficio personal y ascenso político); disminuir la excesiva carga administrativa; respeto a la programación de actividades, horarios de trabajo y días de descanso; no a la prepotencia ni al maltrato; formación pedagógica; espacios de reflexión colectiva sobre las problemáticas que enfrentaban.

A.3 Por lo que respecta al *cuestionario final*, los resultados muestran que el taller les ayudó a: “tomar distancia” y pensar desde diferentes perspectivas para analizar las situaciones difíciles a las que se enfrentaban; no auto culpabilizarse al no lograr las metas, incongruentes y excesivas, que les exigían las autoridades sin darles los medios para tal fin; comprender su propio malestar docente al “ponerle nombre” a lo que les pasaba; valorar la importancia de cuidar su salud, a la que no atendían por la urgencia de cumplir con su trabajo; la identificación a doble vía: con sus compañeros(as) del grupo de aprendizaje (“lo que te pasa a ti, me pasa a mí”) y con otros(as) educadores(as) (“lo que me pasa a mí también les pasa a ellos), por lo que pudieron “ponerse en el lugar de los otros”, lo cual favoreció la empatía, tan importante en la relación educativa; intercambiar experiencias y pensar, grupalmente, en cómo solucionar problemas comunes, así como pensar en cómo enfrentar situaciones difíciles similares que se les presentaran en el futuro, es decir, el taller tuvo efecto preventivo.

Las y los participantes reconocieron la utilidad del taller, sugirieron aumentar el tiempo de duración del mismo y que, en próximas ocasiones, se realizara a lo largo de todo el Diplomado. Desafortunadamente, ya no hubo otras promociones del Diplomado con los técnicos docentes de la ciudad de México, D. F., como se tenía previsto inicialmente con las autoridades del INEA, pues quienes participaron en la experiencia de formación, según contaron los propios técnicos docentes, fueron más participativos, críticos y propositivos cuando había reuniones técnicas, tuvieron un papel más activo y protagónico y, por supuesto, las autoridades del INEA vieron con preocupación el cambio de actitud de los técnicos docentes, por lo que decidieron ya no enviar a más técnicos docentes a procesos de formación a la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco, y mejor seguir con las capacitaciones que daba la propia institución, que eran de carácter más informativo que formativo, más administrativo que pedagógico, para tener “mayor control” sobre el personal.

B. *Seminario-taller Malestar Docente.*

B.1 En el *cuestionario inicial*, las y los estudiantes expresaron que la mayoría no había escuchado hablar sobre el *karoshi* (96%), el *síndrome del burnout* (84%) ni de la *técnica de inoculación del estrés* (92%); el tema del *malestar docente* era un tema desconocido para el 56%, y quienes ya habían escuchado hablar del mismo se enteraron en cursos que el autor de estas líneas había impartido en semestres anteriores.

B.2 Las *situaciones difíciles a las que se enfrentaban en sus prácticas educativas cotidianas* eran variadas; las que seleccionó el grupo para su representación, video grabación y análisis se ubicaron en los siguientes contextos: A) Contexto socioeconómico y cultural del centro de trabajo, por ejemplo: una asesora terminó su asesoría a las diez de la noche en uno de los barrios más peligrosos de la ciudad, los estudiantes se ofrecieron a acompañarla a cambio de que ella aceptara ir al billar. B) Contexto institucional: una capacitadora fue enviada a dar un curso sobre

los materiales de un supuesto nuevo programa de estudios, sin materiales y sin información suficiente. Otro caso fue el de un director de nuevo ingreso que llegó a una escuela en la que existían antecedentes de corrupción por parte de las autoridades anteriores. C) Contexto áulico: una maestra fue amenazada por una estudiante que reprobó un examen.

B.3 En el ejercicio de “*El termómetro del estrés*”, en el “camino hacia el burnout”, el 19.23% se ubicó en la etapa de “*la luna de miel*”; el 30.76% en “*el despertar*”; el 30.76% en “*el agotamiento*”; el 15.36% en “*el burnout*”; y el 3.84% en el “*fenómeno Fénix*”. Por lo que se ve, a pesar de lo difícil de su trabajo, es una población que aún no llegaba mayoritariamente al síndrome del burnout, por lo que es necesario brindar las mejores condiciones posibles para apoyar a tan valioso personal que lleva a cabo una noble labor como lo es la educación de las personas jóvenes y adultas, principalmente en poblaciones de bajos recursos económicos. Resolver el cuestionario del “*Termómetro del estrés*”, y ubicarse en alguna de sus etapas, les permitió: reflexionar sobre sí mismos(as); valorar la importancia de cuidar su salud; interesarse por técnicas de control del estrés. También, reconocieron lo mucho que podían hacer para mejorar su situación, por ejemplo: revalorarse como personas; reconocer sus límites y marcar límites a los demás para no sobrecargarse de trabajo; seguirse preparando; cambiar la forma de trabajo; realizar actividades recreativas y establecer redes de apoyo social.

B.4 En el ejercicio de la “*huella digital del estrés*”, las y los participantes reconocieron los diversos *estresores* a los que se enfrentaban en su vida cotidiana, de acuerdo con los diversas responsabilidades y roles que desempeñaban: *estresores laborales*, *estresores escolares*, *estresores familiares* y los *estresores ciudadanos* (que se derivaban de vivir en la ciudad de México, D. F., la ciudad más poblada y contaminada del planeta, con una violencia urbana galopante).

En los *estresores laborales* se encontraron: los *estresores de la tarea*, entre ellos, la *carga mental de trabajo* (la movilización de energía y la capacidad mental que se ponía en juego al

realizar un trabajo), el escaso *control sobre la tarea* (algunas de las actividades que realizaban no correspondían con los conocimientos que tenían para llevarlas a cabo); los *estresores de la organización*, como: el *conflicto de rol* que incluye el *conflicto medio-fin* (recibían órdenes que no podían cumplir porque no les proporcionaban los recursos adecuados o porque se les sobrecargaba de trabajo sin darles el tiempo que se requería para realizarlo), el *conflicto inter-emisores en general* (cuando recibían órdenes contradictorias e incompatibles de diversas autoridades), el *conflicto inter-emisores entre las demandas de los superiores e inferiores* (cuando lo que le demandaban las autoridades era incompatible con lo que le demandaban los promotores, asesores y usuarios del servicio), el *conflicto persona-rol relativo a la tarea* (cuando el trabajo que realizaban no era acorde con lo que el educador desearía para sí); la *ambigüedad de rol* (cuando no tenían claridad sobre lo que tenían que hacer, los objetivos del trabajo y su responsabilidad); *la jornada de trabajo excesiva*, las *relaciones interpersonales*, la *promoción y el desarrollo profesional*.

Los distintos *estresores* les producían diversos síntomas como: dolor de cabeza, vientre y espalda; endurecimiento de los músculos; boca seca; mareos; falta de aire; temblor de las manos; malestar estomacal; colitis; agotamiento; tensión nerviosa; ansiedad; nerviosismo; irritabilidad; desesperación; falta de memoria y concentración; insomnio.

B.5 En el *Cuestionario sobre el burnout en las y los docentes*, los resultados fueron los siguientes: *agotamiento emocional* (22%); *logro personal* (58%); *dificultades con los alumnos* (18%); *falta de control* (18%) y *despersonalización* (9%).

Llama la atención que, a pesar de todas las adversidades que se encontraban en su quehacer educativo, las y los educadores de personas jóvenes y adultas seguían adelante con su noble labor de ayudar a otros a caminar por el sendero de la superación académica.

B.6 En el *Cuestionario final* sugirieron que, para mejorar las condiciones de vida y de trabajo de las y los educadores se requería: luchar, colectivamente; revalorarse como personas y educadores;

cuidar su salud; reconocer sus límites y marcar límites a los demás, realizar actividades recreativas. Por otra parte, expresaron que el trabajo grupal en el seminario-taller *Malestar Docente* favoreció: “Tomar distancia”, verse a sí mismos desde otro lugar y pensar desde diferentes perspectivas; identificarse entre ellos y con los educadores con los que trabajan; reflexionar grupalmente, sobre situaciones comunes que enfrentaban en sus trabajos; “poner en palabras” lo que les pasaba; no autoculpabilizarse por situaciones que estaban fuera de sus posibilidades resolver; valorar su salud y darse un tiempo para ir al servicio médico; comprender lo que les pasaba como educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas; construir, en el grupo de aprendizaje, una red de apoyo social. El ambiente de confianza, que construyeron entre todos en el grupo de aprendizaje, les permitió expresar libremente lo que sentían y pensaban.

De acuerdo con los datos obtenidos en los diversos instrumentos de recopilación de datos, y por la dinámica grupal que se produjo en los distintos grupos de aprendizaje, considero que el *Taller de reflexión sobre el estrés* y el *Seminario-taller Malestar Docente* fueron espacios grupales que favorecieron: verbalizar, es decir, “poner en palabras”, a los diversos y contradictorios sentimientos que les generaba el agobio ante la diversidad de tareas que enfrentaban; socializar con otros colegas lo que les pasaba, identificarse con los otros(as) educadores(as), y con sus estudiantes; “tomar distancia” de los problemas y analizarlos desde diferentes perspectivas; convertir las problemáticas en temáticas de estudio; “ponerle nombre” a lo que les sucedía; pensar acerca de las repercusiones en su salud, derivadas de las precarias condiciones en que realizaban su trabajo. Antes de participar en las experiencias de formación sufrían el malestar docente, sin entender lo que les sucedía, después, pudieron reconocerlo y pensar sobre dicho malestar para proponer medidas que lo disminuyeran.

Las descripciones-narraciones-testimonios de las y los participantes, obtenidas a través de los diversos instrumentos de recopilación de datos que se aplicaron, sólo mostraron una pequeña parte de un universo de situaciones difíciles con las que se enfrentaban a diario y que, generalmente, las vivían en

soledad, entre el desconcierto, la impotencia, el coraje, la culpa, la vergüenza y demás sentimientos que se anudaban en la garganta mientras regresaban, agotados, camino a casa, en donde les esperaba el trabajo doméstico. Al otro día, preocupados por las penurias económicas, salían nuevamente rumbo a sus trabajos, en medio de la violencia urbana, en la sobre poblada, contaminada e insegura ciudad de México, D. F. Las situaciones difíciles se iban acumulando y entre la prisa cotidiana no les quedaba tiempo para reflexionar sobre ellas. Así, las situaciones difíciles que vivían, que eran “casos de la vida real”, se ocultaban, se tapaban, se negaban, como si lo ocurrido fuera algo “natural”, obvio, que les pasaba sólo a ellos por su forma de ser, por su falta de preparación pedagógica, “por ser pobres” o por su “mala suerte”, y perdían de vista que en realidad eran situaciones a las que también se enfrentaban otros educadores, es decir, eran fenómenos sociales.

Participar en ambas experiencias grupales, referidas en esta tesis, les permitió a las y los educadores de personas jóvenes y adultas socializar, compartir, “sacar a la luz”, situaciones difíciles que habían enfrentado en sus prácticas educativas cotidianas, y descubrieron, entre otras cuestiones, que otros educadores también habían vivido realidades similares, que otros habían tenido dificultades parecidas, y que no se trataba de un asunto personal, producto de la historia, el infortunio o la mala suerte, sino que tenían que ver con el contexto socioeconómico político y cultural, con circunstancias muchas veces ajenas a ellos.

Hacer un alto en el camino, hacer un paréntesis en medio de las prisas cotidianas, detenerse a pensar, de manera colectiva, en las situaciones difíciles que enfrentaban, verse desde otro lugar, les permitió reflexionar sobre sí mismos como sujetos y como educadores, y con ello tuvieron la posibilidad de cambiar.

Así como los fantasmas se desvanecen con la luz, así también los temores y sentimientos que se desencadenaban al recordar las situaciones difíciles a las que se habían enfrentado en sus prácticas educativas los vieron de manera diferente bajo la “luz” (reflexiones teóricas sobre sus prácticas) que construyeron juntos en los grupos de aprendizaje.

Considero que las experiencias formativas del *taller de reflexión sobre el estrés docente* y el *Seminario-taller Malestar Docente*, que tuve la oportunidad de coordinar, como parte de las actividades realizadas en la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco, favorecieron en las y los participantes la reflexión sobre su propio estrés laboral y malestar docente y, de alguna manera, contribuyeron a pensar en distintas posibilidades de cómo disminuir sus efectos. Además, pudieron verse a sí mismos de una forma distinta, repensarse y resituarse de una manera diferente ante su trabajo y su propia vida; reconocieron la trascendencia de escuchar a su cuerpo, que a veces les hablaba despacito y otras más fuerte, para ir al médico y cuidar su salud; se dieron cuenta de la importancia de establecer redes sociales de apoyo con otros educadores(as) y construir espacios de reflexión colectiva; se revaloraron como sujetos y como educadores, con derecho a darse más tiempo para sí mismos y convivir con sus familias y amistades, disfrutar más la vida, en suma, procurarse su propio bienestar docente, tanto de manera personal como colectiva.

ANEXO tabla 1

INSTRUMENTOS PARA LA RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN	
EN EL TALLER DE REFLEXIÓN SOBRE EL ESTRÉS DOCENTE	EN EL SEMINARIO-TALLER MALESTAR DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Descripción, escrita, de situaciones difíciles a las que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas las y los técnicos docentes del INEA. ➤ Video grabaciones de las representaciones al enfrentarse a una situación difícil (con base en las descripciones que hicieron previamente). ➤ Cuestionario sobre algunas dificultades que afrontan en su trabajo educativo las y los técnicos docentes del INEA. ➤ Observaciones y anotaciones en el Diario del profesor. ➤ Cuestionario final para hacer una evaluación del taller. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuestionario inicial para explorar sus saberes previos sobre la temática del curso y sus expectativas. ➤ Descripción, escrita, de situaciones difíciles a las que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas las y los educadores de personas jóvenes y adultas. ➤ Video grabaciones de las representaciones al enfrentarse a una situación difícil (con base en las descripciones que hicieron previamente). ➤ Registro de la “huella digital del estrés”. ➤ Cuestionario sobre “El termómetro del estrés” ➤ Cuestionario sobre el “síndrome del burnout”. ➤ Observaciones y anotaciones en el Diario del profesor. ➤ Diario de la clase. ➤ Cuestionario de evaluación final .

Referencias bibliográficas

- (1) ESTEVE Zarazaga, José Manuel. (1994). *El malestar docente*. 3ª. ed. Barcelona. Paidós. p.12.
- (2) *Ibidem*, pp.24-25.
- (3) *Ibidem*, p. 21.
- (4) GIL-Monte, Pedro y PEIRÓ, José Ma. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid. Síntesis. p. 13.
- (5) BAZ, Margarita (1991) "La concepción operativa de los grupos y la búsqueda de nuevos caminos en la investigación", en: *Revista Ilusión Grupal*. Nº 15, Universidad Autónoma de Morelos. Cuernavaca, Mor., México. pp. 91-92.
- (6) *Idem*. p. 92.
- (7) *Idem*.
- (8) *Ibidem*. p. 99.