



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**SENTIPENSAR EL MALESTAR DOCENTE
ACERCAMIENTO A HISTORIAS DE MAESTROS Y
MAESTRAS EN TORNO AL CANSANCIO DOCENTE**

Autor(es)
Albert Andrés Delgado Calcetero

Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Maestría en Educación (Línea Pedagogía Social)
Medellín, Colombia
2022



**SENTIPENSAR EL MALESTAR DOCENTE
ACERCAMIENTO A HISTORIAS DE MAESTROS Y
MAESTRAS EN TORNO AL CANSANCIO DOCENTE**

Albert Andrés Delgado Calcetero

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesores (a):

Mariela Rodríguez Arango

Línea de Investigación:

Pedagogía Social.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2022

Cita	(Delgado, Albert, 2022)
Referencia	Delgado, Albert (2022). <i>Sentipensar el malestar docente: Acercamiento a historias de maestros y maestras en torno al cansancio docente</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

Dedicatoria

Dedicado al solitario que en algún momento de la vida coincidió y cambió la vida de aquellos que no se atrevían a soñar, a cuestionar o a vivir de una forma no más tranquila, pero si un poco más libre... Tú decides...

Gracias...

Al Maestro Carlos Enrique Restrepo Bermúdez...

Agradecimientos

A Danilo y Elena por su incondicional apoyo.

A Betty por su motivación y entereza.

A Mariela Rodríguez Arango por su entrega, compromiso y dedicación.

A todas las personas que participaron del proyecto.

A todos aquellos que con su silencio y sus miradas me alegraron la vida.

Eterna gratitud.

Tabla de contenido

RESUMEN	7
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES	13
Antecedentes.....	17
OBJETIVOS	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos.....	24
MARCO TEÓRICO/CONCEPTUAL.....	25
METODOLOGÍA.....	35
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	43
Análisis del cuestionario inicial para maestros y maestras	44
Análisis del grupo de discusión.....	53
Las prácticas docentes agotadoras: relaciones de poder, tiempo y miedo.....	55
Representaciones del cansancio docente	59
¿Qué prácticas generan un alivio a este malestar?.....	66
Análisis de entrevistas biográficas	68
Escuchando las voces del cansancio docente y la carga laboral.....	68
Una preocupación constante: la falta de tiempo docente.....	70
Acerca de la poca reflexión y la inmediatez educativa.....	74
De la carencia de organización, al dilema de la improvisación.....	78
Otras caras del cansancio: los formatos institucionales.....	79
De la acumulación y el malestar, formas inacabadas de agotamiento.....	81
De la desmotivación al malestar: un diagnóstico agotado.....	85
El cansancio docente: entre reflexiones y tensiones	89
La falta de formación docente, nuevos escenarios de tensión	90
Innovaciones pedagógicas sin docentes	95
El contexto social y el malestar docente, la fusión de dos mundos.....	100
El silencio de los docentes y otras aporías.....	105
El silencio docente como expresión de un malestar	106
El cansancio y el diálogo, lo que callan los maestros.....	112
El (des)cansancio docente: formas de alegrar el alma.....	114

El (des)cansancio significativo: tiempo para mí.....	115
El desconectarse como una forma de (des)cansancio.....	116
Un diálogo asertivo como forma de (des)cansancio.....	117
De agobio y desencantos, redescubriendo el mundo del cansancio docente.....	118
El silencio y el cansancio: vísperas de un docente agotado.....	119
La deuda eterna de los colegios con los maestros: EL TIEMPO.....	121
El dilema de la improvisación, la inmediatez y la acumulación de trabajo.....	122
DISCUSIÓN.....	125
CONCLUSIÓN.....	128
Lista de tablas.....	131
Lista de figuras.....	131
Bibliografía.....	132

Siglas, acrónimos y abreviaturas

gYS	grupo de discusión / INICIALES NOMBRE PARTICIPANTE.
eLP	entrevista biográfica / INICIALES NOMBRE PARTICIPANTE.
IE	Instituciones educativas

RESUMEN

La presente investigación tiene el propósito de reconocer y hacer visible una realidad que experimenta cada docente no solo en la vida escolar, sino que muta a su vida personal y es el tema del Burnout lo cual permitirá analizar desde el punto de vista de los docentes su experiencia respecto a este tema y los alcances que esta pueda tener, por lo anterior, se hace necesario pensar de que forma la vida, las acciones y los sentires de los docentes pueden generar una reflexión crítica en la forma en que estos se autoperciben en la escuela, teniendo claro que son una población específica dentro de la diversidad del ambiente escolar en el cual están inmersos, de lo anterior, puede entenderse que analizar quiere decir, atender y descomponer en detalle, los principales factores o elementos relacionados, al igual que pensar y sentir, alude a una manera de vincular dicho análisis, con reflexiones que resaltan la subjetividad y dimensión sensible y humana del cansancio docente.

De este modo, se analizará la vida, la práctica y el sentipensar de los maestros y las maestras, y para ello, se realiza un cuestionario con la finalidad de conocer datos generales que pudiesen estar relacionados con el agotamiento docente, posteriormente, se lleva a cabo un grupo de discusión el cual arrojará luces acerca de la situación de algunos docentes dentro de su contexto educativo y, partiendo de esta discusión, se entablará un diálogo más directo por medio de entrevistas biográficas con algunos profesores y profesoras para conocer más de cerca su percepción frente al malestar docente desde sus propias vivencias.

Por lo anterior, se evidencia que hay un malestar en el cuerpo docente y tiene que ver directamente con dos factores, el primero, es la falta de comunicación entre los docentes y los directivos, lo cual genera unas dinámicas que promueven el agotamiento y la desmotivación en

los maestros y maestras; de igual modo, otra evidencia del malestar docente tiene que ver con el tiempo, debido a que en algunos momentos los tiempos para realizar todas las tareas que al docente se le exigen son cada vez más cortos, lo cual genera un cansancio extremo y un estrés producto de la presión que se tiene por entregar todo a su debido tiempo haciendo uso de la vida personal para terminar y entregar dichas exigencias.

De este modo, el proceso de investigación deja ver que existen alternativas frente a este agotamiento, como por ejemplo el tiempo dedicado para la familia o los momentos de ocio que experimenta el docente y que le conducen a una reflexión acerca de la vida y de su práctica educativa, y por este mismo camino, se propone en las entrevistas biográficas una reflexión en torno a las prácticas reparadoras del cansancio que experimenta cada maestro, lo cual arroja una conclusión y es determinar que el trabajo en equipo institucional debe motivar y ayudar al docente a sentirse pleno en la escuela y generar un buen ambiente laboral, lo cual repercute no solo en lo personal, sino en lo educativo y en lo social.

Palabras clave: malestar docente, cansancio, docentes, escuela, Burnout, Sentipensar.

ABSTRACT

This research has the purpose to recognize, analyze, think, and feel the discomfort expressed in the teacher fatigue, in a specific population inside environment school, where they are increasingly affected by dynamics that alienate themselves, deteriorate and disfigure the practice of teachers, like their life. So, teachers' life, practice and Sentipensar will be analyzed by way of a questionnaire with the purpose of to know general information related to the teacher exhaustion, later, a discussion group with the aim to establish a more direct dialogue through biographical interviews with some teachers and thus to know their perception about teacher discomfort, from themselves experiences.

In that way, it's evident that there is an unease teacher related with two causes, first is the lack of communication between teachers and managers, which generates dynamics that promote exhaustion and demotivation in the teachers. In the same way, another evidence of the teacher discomfort is associated with the time, because the times to carry out all the tasks that the teacher is required to do, which results in extreme fatigue and stress due to the pressure to deliver everything on time.

The research process shows that there are alternatives in front this exhaustion, like, the time dedicated to the family or the moments of leisure that behave to reflection about their life. Also, with this research it was identified and propose another practice to repair fatigue, it's institutional teamwork that motivates and helps the teacher to feel fulfilled at school and generate a good work environment, which has repercussions personally, educationally. and social.

Key words: teacher discomfort, fatigue, teachers, school, Burnout, Sentipensar.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está en relación con lo planteado en las conclusiones de mi monografía de grado en el pregrado en Lic. En Filosofía y Letras (Universidad Pontificia Bolivariana – 2018), la cual estriba en un análisis de la sociedad contemporánea planteada por Byung-Chul Han (1953) en la que se enmarcan dinámicas que pueden entrelazarse con la sociedad de control que plantea Foucault (1926) y de la sociedad globalizada y ampliamente abordada por la sociedad líquida propuesta por Bauman (1925).

La finalidad de aquel trabajo de grado, consistió en analizar que el rendimiento está generando una nueva sociedad, en la cual los sujetos están agotados y cansados por sus altos niveles de producción, dando como resultado que surja una la multitud reflexiva de docentes, los cuales deben dar respuesta de las actuales decisiones y educar a los jóvenes del mañana, ya que, ellos son los que vivirán en una sociedad de rendimiento y que de su formación depende la reproducción de la sociedad del cansancio o su necesaria superación. Dicha superación se enmarca en las lecturas que estos autores (Foucault y Bauman) realizaron a su tiempo y a sus circunstancias históricas, que, aunque cercanas, carecen de una nueva reapreciación en las formas de ver las dinámicas del sistema-mundo, ya que, en la presente sociedad, el control mencionado por Foucault ha mutado a otras formas, y como mencionaría Byung-Chul Han en su libro *La sociedad del cansancio*:

La sociedad disciplinaria de Foucault, que consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, cuarteles y fábricas, ya no se corresponde con la sociedad de hoy en día. En su lugar, se han establecido desde hace tiempo otra completamente diferente, a saber, una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales, (escuelas) y laboratorios genéticos. La sociedad del siglo

XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. [...] El análisis de Foucault sobre el poder, no es capaz de describir los cambios psíquicos y topológicos que han surgido con la transformación de la sociedad disciplinaria en la de rendimiento (2012, p.25).

De este modo, se pretende expresar que en la relectura de la sociedad, siempre se hablará acerca de superaciones filosóficas, pedagógicas, etc, y viéndolo de esta forma, también se pueden proponer superaciones en el ámbito de lo social, así, podemos afirmar que “superaciones de este tipo las ha habido muchas, y se han contado tantas, que bien puede ocurrir, que la lógica misma de la historia de la filosofía no consista en otra cosa que en los reiterados esfuerzos por superarla” (Restrepo, 2012, p.8), por ende, podemos inferir que la *Sociedad Líquida* planteada por Bauman, también deba ser superada, pues hacer una apreciación de la superación, nos deja de manifiesto que todos, en su totalidad, debemos ser superados.

Expresado lo anterior, se continuará abordando el tema de las conclusiones de dicha monografía, en la cual se enunciaba que hay una nueva multitud que debe dar respuesta a las futuras generaciones de las decisiones de los tiempos actuales, ya que estos, deben desencadenar nuevas formas de ser y de pertenecer al mundo, para esto, se debe tener un conocimiento parcial de la sociedad contextualizada en nuestros ambientes (es decir Colombia) y tomar como objeto de estudio, a una constante y renovada gama de cansados y agotados que, más allá de la violencia del sistema, se promueve de manera paulatina y silenciosa un cansancio en todas las instancias del saber, y que en general, no suscita resistencia sino una leve aceptación de esta en diversos sectores de la sociedad y especialmente en el sector educativo. Así, se propone en las conclusiones de la monografía a partir de la lectura de algunos textos de Tony Negri (1933) y

Michael Hardt (1960) como *Imperio* (2000), *Multitud: guerra y democracia* (2004), *Multitud* (2004) y *Declaración* (2012), proclamar el nacimiento de una multitud, que como deber social, debe irrumpir de forma directa en la forma de ver la sociedad y de cómo esta se construye y se constituye a sí misma.

De este modo, se trata de una pregunta que más que a una investigación, invita a una reflexión profunda acerca de dónde están esos nuevos lugares de enunciación, o bien, dónde están esas personas que encarnan esa multitud, se podría preguntar ¿dónde están los bárbaros del siglo XX (XXI)?, la misma pregunta que formula Nietzsche y que hoy encarna la multitud de Negri y de Hardt en la presente investigación y que se asemeja al cuerpo, que compone diversas formas y manifestaciones y que a su vez, son los encargados de explicar a las futuras generaciones los aciertos y desaciertos de la actual forma de sociedad.

De este modo, nuestra nueva gama de bárbaros-agotados que componen una parte de la presente multitud, son los docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES

El presente trabajo de grado tendrá como epicentro de la investigación a los docentes junto con sus motivaciones, sus percepciones y su forma de ver el mundo, que, desde un lugar de existencia y enunciación como lo es “la escuela”, debe brindarnos nuevas formas de comprender la educación, la labor del maestro, la perspectiva que tiene de sí mismo y hacia dónde se orienta la compleja labor de educar.

También cabe mencionar que los docentes, nos encontramos en una sociedad en la que un filósofo llamado Byung-Chul Han analiza de forma detallada y la denomina como -La sociedad del cansancio- y así, explica que “el comienzo del siglo XXI, desde un punto de vista patológico, no sería ni bacterial ni viral, sino neuronal. Las enfermedades neuronales como la depresión, el TDAH, el TLP o el síndrome del desgaste ocupacional definen el panorama patológico de este siglo” (2012, p.11) en el cual hay formas de violencia como cadenas invisibles, que someten a todos los campos de la vida, de la sociedad y terminan por convertir a todos los actores que construyen el mundo, en simples resultados del sistema, carcomidos y agotados por sus mismas manifestaciones de vida, sean familiares, laborales y/o personales. Desde esta perspectiva psicopolítica, se pone en cuestionamiento, por ejemplo, el bienestar subjetivo y la promesa de la felicidad en la ideología neoliberal tal como lo expresa la psicología positiva, donde pone de manifiesto que

la felicidad es precursora de una mayor productividad en los trabajadores, de un mejor encaje de los mismos con la cultura organizativa de la empresa, de un mayor compromiso con sus propios objetivos, de una más saludable adaptación a

los cambios permanentes del entorno laboral o de una mayor resistencia al estrés, la ansiedad y el Burnout. (Cabana & Illouz, 2019, p.90).

Con lo anterior, se naturaliza y responsabiliza a cada sujeto de sus estados emocionales, desconociendo las situaciones sociales, culturales, económicas o políticas que determinan estos estados y dando espacio a la autculpa y a la autoexplotación, viéndolo de esta forma, es el propio docente que desde su propio ser y sentir, se crea un cansancio somatizado en agotamiento, estrés o malestar laboral.

Con base en lo expuesto, se puede comprender que el campo de esta investigación se centra en el marco de la educación en el campo de las instituciones educativas y específicamente, en la forma en que estas actúan en la vida de los maestros y de las maestras, y para esto, se hace necesario establecer ciertas reflexiones y análisis que argumentarán el ¿por qué? se enmarca a los profesores y profesoras como epicentro y motivación de la problemática de la presente investigación y de los alcances que se esperan de la misma.

En el marco de la sociedad del cansancio planteada por Byung-Chul Han, se dice que: “el acoso laboral ha alcanzado dimensiones pandémicas” (2012, p. 22) con esto, se quiere afirmar que las nuevas formas de violencia están sobre cualquier individuo que compone la actual sociedad, y esto, con el fin de maximizar el rendimiento, tener más productividad y estar bajo el yugo del capital, transformando por completo nuestra relaciones de vida, generando nuevas formas de control y claudicando así, cualquier forma de resistencia con la homogeneización y la globalización, precisando que la sociedad del cansancio es solo una de las tantas lecturas de la sociedad contemporánea bajo el modelo neoliberal de la educación.

Otro punto de vista que evidencia el estado actual de la sociedad, parte del principio de que el ahora es el lugar “de la incertidumbre, no solo en el sentido de que se pierde la confianza [...] (sino que) las biografías del bienestar se conviertan en biografías de riesgo” (Beck, 1999, p. 21), con esto se manifiesta, que hay un miedo constante a un mañana de oportunidades que puede no existir y en el cual la incertidumbre es un sentimiento generalizado, que no se orienta como una oportunidad de conocer, sino a una violencia del yo aislado, del sufrir a solas y en silencio. De este modo, el docente puede descubrir que su agotamiento no es únicamente por la violencia institucional generada y producida en su práctica educativa, sino que también la sociedad y el entorno niega la utopía y se arriba más a la sensación de desánimo colectivo ante esta biografía actual del riesgo que implica educar y pensar en una mejor mañana.

Lo anterior, abre un panorama que interpela dimensiones más amplias de los sujetos y de los maestros y maestras en particular, desde el punto de vista político, estético, ético, social y humano, en lo que podría considerarse como depresión social y política, resultado de las experiencias y condiciones de existencia, posibilidad o restricción en el escenario educativo.

Para Lauren Berlant, la depresión política “persiste en los juicios afectivos acerca de la intransigencia del mundo, evidenciados en el desafecto, la apatía, la frialdad, el cinismo, etcétera, modos de lo que podría llamarse desvinculación, que realmente no son desvinculaciones, sino que constituyen relaciones de sociedad actuales” (2012, p.145), todas estas pueden ser leídas e interpretadas como manifestaciones psicosociales del cansancio docente.

Notablemente, el docente, inmiscuido en diversas problemáticas sociales, también es un sujeto agotado, que más allá de vivir en estas estructuras ya agotadas, tiene la penosa labor de reproducirlas bajo el título de la educación, y con esto, se enfrenta a la enseñanza, a la actualización constante y forzada, a la calidad institucional, a los formatos, a las amenazas, a los

padres de familia, entre otras, las cuales trascienden el aula, la institucionalidad y afectan a la vida misma de cada docente, que desde su labor, quiere orquestar un cambio en la educación, en la sociedad y a su propia vida, eso sí, esperando que después de tanto control y presión, sean estas sus motivaciones y no se conviertan en sus futuras culpas.

De igual forma, en el trasegar de la presente investigación, se evidenció en el estado del arte, que este cansancio que especifica Han, debe leerse en una óptica Latinoamericana, es decir, contextualizada, debido a la importancia que tiene en el espacio geopolítico, social, cultural y económico como lugar de enunciación, donde se han fraguado ciertas luchas y se han abordado estudios con diversas temáticas y estrategias metodológicas. Por ende, en el estado del arte, se rastrearon y se revisaron artículos acerca del Burnout o malestar docente, el cual desde el campo psicológico ha tenido gran trascendencia, pero en el sector educativo no ha alcanzado este mismo resultado, pero que, además, para este trabajo en la línea de Pedagogía Social, se busca ubicar la reflexión en coordenadas más sociales y menos psicologistas, como ha sido visto el problema acerca del Burnout tradicionalmente.

De igual forma, cabe enmarcar mi propia experiencia y sentir en el mundo de lo educativo y permitir(me) realizar un análisis de mi realidad como docente y mi forma de comprender el mundo de la vida en una óptica pedagógica, de aquí, que el actual trabajo tenga como punto de partida la necesidad de enunciar(me) a los que en su momentos no tuvieron voz e intentar representar lo imposible: la voz de aquellos que gritan en silencio el malestar que aqueja a nuestros tiempos docente: el miedo a la expresión y al desborde de lo que significa estar agotados.

Antecedentes

En el rastreo desarrollado para el estado del arte, se realizaron 18 revisiones de literatura entre libros y artículos de revistas académicas, las cuales tienen vigencia desde el año 2005 hasta la actualidad. En dicha búsqueda, se encontraron documentos de Chile, donde se reflexiona acerca de la *educación punitiva*, en la cual se establece una tensión entre la impunidad que tienen las agresiones de los estudiantes a los docentes en el aula y la manipulación institucional para no sacar a flote dichas situaciones (Morales & Alvarez, 2014).

Del mismo modo se indagaron textos de Argentina como “El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente” (Marrau, 2014), Madrid “Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores” (Extrema & Rey, 2005), Colombia “Síndrome de Burnout en los profesores de educación superior en Colombia” (Poveda, 2015) o “Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia)” (Padilla & Gómez, 2009) lugares de enunciación que están reflexionando acerca del malestar o el Burnout en los maestros y maestras, donde se llega a la conclusión de que es importante precisar las causas que generan dicho malestar, el cual enajena la práctica docente y ocasiona una pérdida de sentido educativo en el maestro y en la maestra que hacen de esta labor educativa, su forma de cultivar las mentes para un mejor mañana.

Afirmando lo anterior, también podemos encontrar que el estrés está asociado a factores “de riesgo psicosocial laboral, dado que en él intervienen elementos cognitivos y aptitudinales (baja realización personal en el trabajo), emocionales (agotamiento) y actitudinales

(despersonalización)” (Gil & Mary, 2015, p.16) ocasionando que el docente deba enfrentar una amplia demanda de diversos factores que agotan y desorientan la percepción de lo que es la vida como su forma de vivirla, ya que, el estrés no solo afecta lo laboral, sino que puede intervenir en asuntos personales y familiares.

Por lo anterior, es importante cuestionar e indagar cuáles serían los docentes más expuestos a estas condiciones y se menciona que “los docentes de secundaria suelen informar menores niveles percibidos de realización personal y mayor distanciamiento emocional o despersonalización que sus colegas de primaria” (Extrema & Rey, 2005, p.45), determinando que el desgaste ocupacional se observa con mayor índices en secundaria a medida que aumenta la edad del alumnado, lo cual tendrá un impacto en la vida del docente y su práctica educativa, ya que, los jóvenes crecen con las diversas épocas y aparentemente en esta sociedad, se privilegian otro tipo de valores que están demasiado alejados de lo educativo y se acercan más a lo virtual. De aquí, que el agotamiento o estrés laboral, tiene su expresión más alta en el término Burnout, el cual expresa muy bien José Antonio Ayuso en su texto *La Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout* argumentando que:

Una exposición crónica a los estresores laborales, puede llevar a los profesionales que trabajan en contacto directo con las personas, a sufrir un síndrome de desgaste Burnout, síndrome caracterizado por: agotamiento emocional, es decir el vaciado de recursos personales junto con la sensación de que ya no se tiene nada que ofrecer psicológicamente a los demás; despersonalización, como desarrollo de una actitud negativa e insensible hacia las personas con quienes se trabaja; y, disminución del sentido de realización personal o percepción de que los

logros profesionales quedan por debajo de las expectativas personales suponiendo una autocalificación negativa (2006, p.8).

Con lo mencionado, se deja de manifiesto la actitud negativa y de despersonalización que genera la pérdida del sentido en el ámbito laboral, en este caso en el ámbito docente, la cual es importante enunciar, ya que, un análisis que se realiza de la sociedad del cansancio, por el psiquiatra Nocete, deja claro que:

Burnout, depresión, déficit de atención, hiperactividad, fatiga crónica... son enfermedades ligadas al exceso y no a la falta, al querer “poderlo todo” y no al deber, a la imposibilidad del no de los límites [...] el cansancio de “no poder hacer nada” en una sociedad que dice que “nada es imposible”. Esta guerra consigo mismo que ha interiorizado el hombre hiperindividualizado de hoy da lugar a estados depresivos que son más propios del agotamiento y la frustración que de la tristeza (Nocete, p.3)

Observar ese desgaste emocional, es sinónimo de pérdida de calidad educativa y de satisfacción personal, lo cual conduce a un retroceso tanto en la parte afectiva, social, personal y educativa de los docentes, cabe connotar que la problemática acerca del malestar docente en la presente investigación puede trasladarse a ser un objeto de análisis pedagógico y social, el cual no tiene otra tarea que permitir que los docentes, (especialmente los implicados en la presente investigación) tengan una voz y puedan manifestar de manera abierta las diversas cuestiones que en ellos se suscita, sea el agotamiento que plantea Han o el malestar docente. Para abordar lo anterior, se toman como referentes, los aportes de algunos pedagogos desde las pedagogías críticas, como Freire (1921-1997), McLaren (1948), Giroux (1943) entre otros, los cuales ven en la educación una forma de transformar esta realidad, partiendo de que “el educador crítico

necesita vivir en el tiempo sagrado del revolucionario. Esto significa trabajar para un mundo de justicia universal, pero teniendo en cuenta que la verdadera universalidad es auténticamente pluriversal” (McLaren, 2012, p.133), creando nuevas formas de percepción de lo que significa ser contemporáneos en estos tiempos de crisis y hacer de cierta forma, una relectura panorámica de la labor docente, la cual será analizada con mejor detalle en el marco teórico del presente trabajo.

El malestar docente que pretendo enunciar en McLaren y Giroux, está relacionado con una inconformidad frente al sistema educativo que sólo puede enunciarse en la medida que se analiza la educación, respecto a lo cual afirma Giroux que “los profesores y administradores han de aparecer como algo más que unos simples técnicos” (1988, p.173), con esto manifiesta que se debe dejar de lado la repetición de los modelos educativos caducos, pero también es pertinente aclarar que “a los profesores se les entrena para usar cuarenta y siete modelos diferentes de enseñanza, administración o evaluación. No se les enseña en cambio a ser críticos con estos modelos. En resumen, se les enseña una forma de analfabetismo conceptual y político” (1990, p.48).

En tal sentido, el malestar del docente surge con la institucionalidad cuando este debe orientar la vida de los estudiantes con la directriz institucional de lo que se debe enseñar y bajo las formas pedagógicas o educativas que se estipulan, pero sin tener en cuenta la visión del maestro o del contexto escolar, ocasionando un malestar en cuanto a la rigidez del sistema y a su forma de ver al docente no como actor participativo del proceso pedagógico, sino como un multiplicador y transmisor de contenidos. De aquí, que McLaren haga evidentes aportes a la formación de los docentes críticos e invite a que estos no se queden en la especulación de un mundo donde “la consideración de la realidad del sufrimiento, dolor y tortura” (1984, p.338) es más grande y más reflexionada que los actos que se deben realizar para transformarla, es decir, si

la especulación docente solo se queda en la frontera del dolor y la victimización, no se llegará a la meta de formar a un docente crítico, sino a un docente al cual la realidad le es más difícil cada día, en cuanto observa su propia práctica como un problema y no como una solución; por lo tanto, los docentes deben ser críticos, analizando las diversas circunstancias de la vida y aprendiendo desde y en la práctica educativa, pero sin olvidar que no solo son sujetos de la producción del conocimiento, sino que son seres que también están destinados a la libertad de recibirlo.

Si bien, el malestar docente es causado por diversos factores, se debe considerar que en la presente investigación, se tendrá como epicentro la situación actual de algunos docentes de la ciudad de Medellín, los cuales están marcados por diversas formas de ver el mundo y de sus vivencias dentro del aula de clase, pero específicamente, en las formas de violencia que representa el aula y la institucionalidad a su ser y a su práctica docente y de cómo estos conflictos también pueden incidir en la vida personal de los maestros y maestras.

De este modo, el malestar docente o el síndrome de Burnout puede definirse como “una respuesta al estrés laboral crónico integrada por cansancio emocional” (Bernal & Donoso, p. 262), dando como resultado un docente emocionalmente vacío, ya que, su práctica y su forma de percibir la educación están enmarcadas en un cuadro depresivo, y de esta forma, se ve transgredida su vida personal, ocasionando que este acontecer repercute en su cotidianidad, entendiéndose lo anterior como un estado mental persistentemente negativo, que termina por afectar no solo el proceso laboral, sino la vida entera de los maestros y maestras.

Por lo anterior, también podemos percibir esta situación en Colombia, cuando se afirma que “se observa en los resultados que hay una tendencia creciente al aumento del cansancio emocional entre los docentes de 35 y 55 años” (Padilla & Gómez, 2009, p.62), este último,

evidencia que el cansancio emocional lo padecen los maestros en una edad profesional intermedia, por otro lado, también se puede comprobar que el cansancio tiene variados factores, como lo son “los salarios bajos, inestabilidad laboral, amenaza de mala praxis, sobre-exigencias, ambigüedades de los fines y objetivos de la institución” (Gómez, González, & Grisales, 2012, p.14) lo cual genera un agotamiento, ya que la amenaza de perder el empleo siempre está latente y termina convirtiéndose en una fatiga diaria, constante y muy dañina, por ende, hay una preocupación por los diversos problemas que pueda generar el agotamiento en los docentes debido a que

existen múltiples consecuencias que afectan a los docentes en su ámbito laboral, entre ellas las personales, que se caracterizan por no dejar de lado su trabajo en los momentos de descanso; problemas del sueño por el cansancio, lo que produce depresión del sistema inmune y aumenta el riesgo de enfermedad; problemas de salud concretos como dolores de espalda, cefaleas, desórdenes gastrointestinales, enfermedades coronarias, aumento de enfermedades respiratorias y virales, lo que lleva en algunos casos al abuso de medicamentos tranquilizantes, alcohol y café (Molina & Castiblanco, 2018, p.2).

Hasta aquí, podemos deducir que hay una preocupación latente por los docentes y su carga laboral, la cual puede recaer en medicación, en una ingesta desmesurada de estimulantes u otra forma de sobrellevar el cansancio que no conduce a una relajación o pasividad mental y corporal, sino al incremento de energía, lo cual no hace descansar al cuerpo, sino que bien, lo pone más disperso y activo debido a que su cuerpo y su cerebro no están en un estado de armonía, sino en un constante estado de alerta.

Con este reconocimiento y análisis acerca del malestar docente, podemos deducir que el docente de la sociedad del cansancio que plantea Byung-Chul Han, tiene una relación estrecha con la reflexión acerca del cansancio docente en nuestro país y su estudio desde la Pedagogía Social Crítica y de las epistemologías del sur, sin desmeritar el estudio Europeo, sino ubicando la problemática de la investigación en este punto afluyente de saber propio, bajo conceptos de decolonización, utopía y emancipación, para pensar la subjetividad política y social de los maestros y maestras en nuestros contextos y desde nuestras realidades próximas, de las cuales formamos parte.

Por lo anterior, se plantea una pregunta que pretende dar sentido y un horizonte a la presente investigación ¿Cuáles son las condiciones de vida de los maestros y maestras, respecto al malestar docente o Burnout (cansancio o agotamiento) que genera el sistema educativo y cómo perciben estos y estas su práctica educativa bajo estas condiciones? Así, se pretende orientar la investigación hacia las experiencias y vivencias que los y las docentes tienen en la escuela y cómo estas influyen en su vida laboral, su práctica pedagógica, social y familiar.

Analizar la vida, la práctica y el sentipensar docente como un ejercicio de catarsis acerca de su propia forma de ver la vida, es una situación que problematiza el malestar docente, de aquí que el problema de investigación sea orientado a descubrir la forma en que la escuela (instituciones educativas en nuestro contexto) enajena, manipula y limita el quehacer docente, haciendo que los y las docentes sientan un agotamiento excesivo frente a todo lo que representa la escuela, lo cual afecta evidentemente su propia vida.

Por lo anterior, podemos decir que es necesario identificar qué aspectos psicosociales, educativos, culturales, económicos u otros, hacen que las y los docentes se sientan agotados, con la finalidad de encontrar salidas pedagógicas a dicha situación.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Analizar las condiciones pedagógicas, sociales y políticas propias del sistema educativo y de las dinámicas de las instituciones educativas, que generan malestar o cansancio en los y las docentes de algunos colegios de Medellín.

Objetivos específicos

- Identificar diversas problemáticas psicosociales que perciben y experimentan los y las docentes en cuanto a su práctica educativa.
- Reconocer las condiciones del sistema educativo, del contexto escolar y de las prácticas educativas, que generan la percepción de cansancio en los maestros y maestras.
- Enunciar desde la experiencia de los maestros y maestras que significados tienen para la vida personal y laboral el malestar docente o el Burnout en la propia vida.

MARCO TEÓRICO/CONCEPTUAL

Hacer una relación entre el actual momento histórico del siglo XXI, la sociedad y el trabajo, es tan significativo como entrelazar la importancia de la verdad, la crítica y las posibles soluciones. De aquí, que sea tan importante entablar una problemática que posibilita rutas de análisis con una vigencia tan radical, que hablar de agotamiento en esta sociedad transgresora, es una forma de hacer crítica a un aparato estatal, a un adormecido pero latente modelo educativo, como a todos los sistemas que en la actualidad prosperan queriéndolo o no, en función de un rendimiento, de una imposición y una producción neoliberal para impedir el crecimiento personal, social y humano.

Si de ser radical se trata, la educación y la docencia deben impartir una voz de aliento a todas las adormecidas masas que esperan una respuesta, pero sin olvidar, que los y las docentes hacemos parte de la masa adormecida, llamada a despertar y analizar las diversas consecuencias y circunstancias de vida que nos habitan, y que, a su vez, se convierten en esa multitud latente de bárbaros que pretenden ser transgresores de un sistema; por ende, deben ser estos mismos bárbaros los garantes de una crítica social, que más allá de analizar un sistema de rendimiento y de maximización del trabajo, propongan nuevas formas de ser y de pertenecer al mundo, pero fuera de la explotación laboral inhumana de la actual sociedad neocapitalista.

De este modo, analizar el agotamiento o el Burnout en los y las docentes, es tan importante, como decir que en estos se encuentra la raíz de la buena educación del mañana, representada en las nuevas generaciones de jóvenes, los cuales están embebidos en la modernidad consumidora, en la virtualidad y en los estereotipos de adquisición de objetos, de

modas, de cosas, que lo único que generan son un cansancio de lo necesario y la superficialidad y deseo de lo efímero.

Partiendo de lo anterior, se debe hacer referencia al cansancio promovido por Byung-Chul Han que no es otro que el agotamiento excesivo del cuerpo debido a la autoexplotación y al rendimiento de maximizar el trabajo, y en cuanto al malestar educativo, hace referencia al desgaste psicológico o mental que puede recaer en una depresión, angustia o ansiedad constante; pese a esta diferencia, es pertinente hacer una aclaración de los términos, argumentando que ambas no se excluyen la una a la otra, sino que antes bien, ambas fluyen en la misma dirección (que es hacia el malestar) y tienen su origen en un mismo punto (que es el agotamiento), de aquí, que más allá de aclarar un preámbulo conceptual, lo que se pretende es leer de forma vivencial y experiencial como estos dos sentires convergen en el transcurso de toda la investigación y descubrir la forma en que permean la vida de los maestros y las maestras.

Los docentes, como actores activos de la presente sociedad, somos garantes de un llamado a la reflexión, a la crítica y a la transformación, dando cuenta de que, a pesar de ser docentes ya agotados y quemados por el sistema, aún estamos conscientes de la necesidad de crear pensamientos nuevos y coherentes frente a la propia vida.

Así, con una visualización de los actores que componen y enmarcan la ruta del trabajo a realizar, se debe empezar ubicando espacialmente el lugar de enunciación del mismo, de este modo, se hace pertinente hablar de emancipación, del saber decolonizador y de la utopía que simboliza la escuela en América Latina, por ende, hablar de crisis en el Cono Sur del continente Americano, es hablar de grandes referentes y de variadas formas de aproximación a nuestra realidad social y educativa, para poder precisar un mañana de luces, de sombras y de muchas preguntas, las cuales deben ser analizadas y superadas.

Es necesario empezar entablando el vínculo que tiene la presente investigación con la Pedagogía Social y, si bien es complejo atribuir una definición a la Pedagogía Social, es importante tener un punto de partida para explicar, paso a paso, la forma en la que se unen estas dos formas de entender el malestar, y, sobre todo, lo que debe contribuir la una a la otra para develar un paradigma o una aproximación que de luz a la realidad docente.

Por su parte, desde ciertos puntos de vista la Pedagogía social “es una ciencia teórico-aplicada a la mejora de individuos y grupos, con carácter propositivo” (Perez & Fernandez, 2014, p.24) y viéndolo de esta forma, pretende observar la vida diaria de los sujetos que se encuentran vulnerados de alguna forma, pero analizando las situaciones de existencia desde una perspectiva crítica, por ende, la Pedagogía Social “no es hacer afirmaciones o manejar información con contenido crítico, sino adquirir una manera de razonar capaz de leer críticamente el mundo por sí mismos” (Torres, 2009, p.29); De aquí, que preguntarse por el malestar docente, es observar una problemática y asumirla desde una óptica como la de la Pedagogía Social, la cual puede:

visibilizar su especificidad como un campo emergente, que cuenta con una historicidad, una red de conceptos, objetos de formación y de estudio. Dichos elementos constitutivos posibilitan la construcción de formaciones discursivas propias, el reconocimiento de un sujeto específico de saber –el maestro– y una institución para el desarrollo de los procesos de formación, la escuela (Ortega, 2014, p.52)

y al mismo tiempo, no constituye sólo líneas discursivas, sino también nuevas prácticas y, necesariamente, una praxis reflexiva sobre la educación y sobre sí misma. Por lo anterior, se puede decir que la Pedagogía Social es crítica, porque analiza situaciones de vida, que más allá de entender sus estructuras o modos de vida, también analiza las prácticas de exclusión, opresión,

desigualdades y construcción de subjetividades que se encuentran en los diversos campos de la vida, en especial, hace visible algunas problemáticas en el entorno educativo.

De este modo, se hace importante el preguntarse acerca de las condiciones de vida de los docentes y analizar la forma en la que están siendo violentados, porque es indudable que la Pedagogía Social puede aportar a la (re)comprensión de este malestar

Por lo anterior, se evidencia una preocupación acerca de la forma en que se está llevando el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo este influye en la cotidianidad de las y los maestros, que si bien, algunas problemáticas ya han sido mencionadas, necesitan seguir siendo verbalizadas y puestas en juicio para que adquieran valor y notoriedad, porque la forma de violencia más observada en la actualidad, es el silencio por miedo a hablar y dejar en tela de juicio todos los malestares de la sociedad, y en particular, a las formas de violencia que viven los docentes dentro de las aulas, en las instituciones y hasta en las políticas educativas que transgreden en algunas oportunidades la práctica docente.

De este modo, se puede observar que la Pedagogía Social Crítica estudia las diversas realidades sociales, aportando ideas de cambio para mejorarlas y en este caso, brindar herramientas para abordar el malestar docente, analizando y creando estrategias ante las diversas realidades vividas por estos, para así, tener un panorama más amplio de investigación y una mirada más crítica hacia una problemática, que tiene un campo de acción y que afecta no solo la vida de los y las docentes, sino de todos los grupos humanos a su alrededor.

La Pedagogía Social Crítica, en el marco de la actual investigación, pretende analizar la forma en la que se percibe el docente en relación con la sociedad, con la labor que este desempeña y cómo estas manipulan, afectan y transgreden la forma de percibirse a sí mismo y sus relaciones con los diversos entornos que este vive. De aquí, que la “Pedagogía Social crítica

debe tender a modificar las estructuras sociales sustituyéndolas por otras que posibiliten plena integración de todos sus miembros, y creando nuevos espacios educativos que faciliten la integración y la promoción social” (Mendizabal, 2016, p.63) y así, lograr una interpretación de las realidades que los y las docentes viven y con las propuestas de cambio que estos pueden plantear, las cuales deben ser reflexionadas en el entorno educativo y deben dar respuesta a su condición de agotado o agotada y a la percepción del malestar docente que viven.

Ahora, para contextualizar dicho análisis acerca del agotamiento o malestar docente, se debe hacer un rastreo acerca de la concepción del docente, en América Latina, la cual se enmarca en un epicentro de luchas constantes, por ende, es indispensable el acercamiento teórico y contextualizado a la situación actual en el sur del continente.

Uno de los grandes referentes que se pueden encontrar para abordar una investigación educativa, visto desde un panorama de malestar, es indiscutiblemente la Pedagogía Crítica desde Paulo Freire, porque es un autor que si bien, pudo integrar la realidad con la teoría, y de esta mezcla, dar como resultado una praxis que aún se ejerce y se estudia en nuestros días, logró ver un tipo de malestar más allá de la educación e instauró una mirada más crítica acerca de lo que significa educar, de igual modo, encontró la forma de observar la realidad y lanzar una voz de protesta en otros campos de la vida social, los cuales trascienden la esfera de lo teórico, y es la relación de la educación con la política, la religión y la cultura. Por ende, se esbozan a grandes rasgos, algunos de sus planteamientos que servirán para comprender mejor el malestar docente y su vinculación con la Pedagogía Social Crítica.

Hacer una lectura de la realidad social teniendo una perspectiva crítica, es fundamentar una labor que trasciende horizontes de percepción y retroalimentan todos los campos de la vida social, política y cultural, porque aventurarse a la gran empresa de comprender o por lo menos

conocer cuál es la realidad de la crisis, es caminar de la mano con nuestro tiempo y con las problemáticas que este abraza. Para Freire, educar es un acto de amor y una práctica de libertad, en ello estriba mucho del bienestar subjetivo, psicológico y social de los maestros y maestras, y de los y las estudiantes, así se minimiza mucho del sufrimiento psíquico en la educación, y se convierte en una educación humanizada, del cuidado mutuo y del cuidado de sí. Dice el maestro Freire que “mi humanidad ante los otros y ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento” (2012, p. 49).

Paulo Freire, denota y comprende que la realidad social y la educativa, tiene varios factores que frustran su desarrollo, en este caso, uno de estos factores de crisis es el docente, no analizándolo desde su práctica educativa, sino su percepción de lo que se fragua en su ser, es decir, su propio análisis (el cual puede llegar a ser más severo que cualquier otro) acerca del cansancio, de los combates, de las luchas que se encuentran en su interior y que de cierto modo, permean la escuela, su práctica y su propia vida, convirtiendo al docente en uno de los tantos actores que debe alzar su voz ante la realidad que vive.

Por lo anterior, se puede dilucidar que Paulo Freire hizo una lectura de un agotamiento docente, sujeto que en la sociedad actual puede ser un “sujeto temeroso, [...] con falta de fuerza física, falta de equilibrio emocional y de labor científica” (Freire, 1994, p.59); Esta lectura de los sujetos de la educación, la hace a partir del miedo que engendra su labor, pero tal miedo, también hace referencia a un malestar, porque el docente teme a algo exterior, y este miedo malgasta su vida personal y no solo su práctica, sino en general, a todo el contexto social, personal, educativo, etc.

La anterior, es la condición de vida del actual docente agotado o quemado por las manifestaciones de malestar que tiene su práctica educativa y de su percepción de la institucionalidad, evidenciando que Freire no estaba errado en reflexionar a un docente temeroso, al cual, el aula ya no lo apasiona y ya no es su punto de encuentro, sino un lugar en disputa con diversos factores de enfrentamiento y que se ha convertido poco a poco en un epicentro de desencuentros sin soluciones, con más más preguntas que certezas acerca de lo que es educar y de lo que se ha convertido el aula, como lugar de luchas y enfrentamientos no dialógicos.

Al igual que Freire, encontramos a McLaren, el cual pone de manifiesto que se debe hacer una resignificación de lo que es enseñar, expone que “las estrategias deconstructivas de la teoría social posmoderna son herramientas instrumentales para responder a esas preguntas mediante la crítica radical” (McLaren, 2012, p.54). Para esto, se abre un abanico de posibilidades debido a que si la pregunta de investigación versa acerca de la percepción de los docentes agotados, estos deben deconstruir su práctica docente, para construir su ser maestros, en lo cual se vinculan palabras como emancipación, resignificación de la vida y el compromiso con el cambio, lo que debe ir acompañado de su saber pedagógico y su forma de vincular este con su vida, para que su labor se convierta en una pasión y no en un lugar de disputas constantes.

De igual modo, la revisión de la literatura e instrumentos de investigación dejan entrever otros temas o formas de violencia las cuales deben ser abordadas, y dejar claro que el docente desde su experiencia y con libertad nos comunique sus vivencias en temas como la política punitiva educativa, la cual “tiene efectos directos sobre el trabajo docente. Una de ellas es la destitución y/o reemplazo de profesores. Otro efecto es la instalación del miedo como emoción que prevalece en los profesores debido a la amenaza de las consecuencias adversas” (Morales & Alvarez, 20014, p.94). Así, los docentes ven en su práctica educativa un sesgo entre la sana

convivencia y el cuidado de la vida, y esto ocasiona un nivel de estrés alto, el cual no puede tener otra consecuencia que el miedo y que de paso, también se abarca en Freire y se explicó anteriormente; podemos encontrar temas como la desescolarización, la falta de cualificación docente y las diversas formas de castración académica que sufre el maestro en el aula, mediante la imposición de una malla curricular, que no deja libertad y hace prevalecer cualquier otro intento de creatividad o impulso pedagógico.

El Burnout “El síndrome de quemarse por el trabajo, entendido como una respuesta al estrés laboral crónico, [...] se ha conceptualizado como un proceso que ocurre entre los profesionales que trabajan hacia personas, o cuyo objeto de trabajo son personas” (Zabala, 2008, p.71). En este caso, la educación y específicamente la situación del profesorado se encuentra inmiscuida en el síndrome del cansancio ocupacional como una de las formas de explotación y agotamiento; otro estudio afirma que el Burnout es:

un síndrome que consiste en una demanda negativa psicológica, social y física hacia sujetos que laboran en empleos de servicio humanitario y que experimentan un alto grado de estrés crónico [...] como el agotamiento emocional, la despersonalización y la pérdida de realización personal. Expresiones desencadenadas por el desequilibrio de la persona en cuanto al esfuerzo que emplea en su trabajo y a los resultados obtenidos en el mismo, los cuales no satisfacen las expectativas del profesional (Larrea, 2015, p.7).

Por lo anterior, podemos analizar que las consecuencias del Burnout pueden desencadenar factores como la depresión, enojo y desequilibrio emocional, lo cual conduce a una

pérdida de sí generando un malestar más allá de la escuela, que afecta la vida emocional como laboral de los docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que en las escuelas ha surgido una nueva forma de agotamiento, debido a que

las instituciones educativas se han visto afectadas por numerosos casos de estrés laboral en los docentes, debido a los cambios políticos y sociales de la actualidad, lo que deja secuelas, como problemas físicos, sociales y psicológicos. La presencia del estrés laboral en las escuelas es originada por los cambios en la sociedad y la política de la actualidad” (Rodríguez & Guevara, 2017, p.47).

Analizando que el estrés y Burnout en los docentes se puede manifestar desde el campo social y político, campos donde el docente debe crear y reflexionar para sí, una subjetividad política que oriente su actuar a reflexionarse a sí mismo y analizar sus actuales condiciones de vida, lo anterior, es un tema que tiene toda la vigencia, ya que si bien, el docente tiene unas prácticas establecidas, vivencia o experimenta unas formas de violencia completamente diferentes cada año, pues la población estudiantil varía y los cambios generacionales y sociales ya no corresponden a otras épocas o siglos, sino que se puede hablar de mutaciones constantes en los rasgos que caracterizan en cada tiempo a la sociedad, y que son los jóvenes los que se ven más implicados en dichos cambios; ante esto, el docente debe manifestarse, y si bien, el estudiante es el centro de todo acto educativo, el docente tiene una voz que no debe dejar de escucharse, porque el estudiante es el centro, pero se encuentra direccionado por una subjetividad que tiene implicaciones sociales, culturales y políticas que constituyen una forma de saber, de posicionarse en el aula y que orientan un horizonte educativo donde el futuro debe

repensarse cada día, en consecuencia, los docentes deben plasmar su voz acerca de las violencias que experimentan y que es necesario enunciar para tener la posibilidad de ser escuchados y valorados.

Por otra parte, en el marco de la investigación y el panorama que observamos en la actualidad, se puede dilucidar que la pandemia del Covid-19 es un reto educativo que corresponde a los docentes afrontarlo y experimentar en el otras nuevas y sofisticadas formas de violencias, direccionadas esta vez por los medios, la virtualidad y la tecnología.

Lo anterior se puede constatar, en cuanto las constantes quejas, dudas, observaciones que dejan las recientes clases virtuales, a las cuales se les suman dos problemáticas, la primera es el desconocimiento de las herramientas virtuales por parte de algunos docentes como de su nula formación para abordarlas, de aquí, que trabajar desde casa, más que un reto, se convirtió en una carga laboral para el docente.

En la actual preocupación por el estado emocional, laboral, personal y en general por el bienestar psicosocial de los y las docentes, cabe mencionar que la Pedagogía Social, como herramienta pedagógica crítica, debe divisar la necesidad de repensar la existencia bajo condiciones de vida que retan y que es preciso develar. Para esto, se debe percatar de la actual condición del docente que vive bajo el síndrome del desgaste o del Burnout, ya que, observar esta condición, nos puede abrir un panorama más amplio, acerca de la visión del mundo de la vida, como de la profundidad para entender dichos problemas, por ende, se hace urgente una reflexión pedagógica crítica a la realidad docente, pretendiendo con esto poner bajo tela de juicio la realidad laboral y su agotamiento cada vez más complejo y problemático.

METODOLOGÍA

En un proceso de investigación, es indispensable reflexionar los métodos como los actores que tienen influencia y preponderancia en la misma, de este modo, cobra vital importancia pensar un método de investigación que oriente el trabajo y las preguntas que guían el proceso, conectando de igual modo la manera de obtener la información, como la forma de interpretarlo o de leer dicha realidad; así, toma fuerza y forma la investigación y se desarrolla el aparato argumental y el rigor metodológico de un trabajo de investigación.

De este modo, se puede decir que un diseño de investigación es aquel que “sirve para designar un esquema, prototipo o modelo que indica el conjunto de decisiones, pasos o fases para realizar en el curso de una investigación” (Niño, 2011, p.53), y así, obtener una ruta de trabajo que conducirá a comprender y actuar sobre una realidad educativa.

Por ende, es indispensable en el marco de la investigación, dilucidar que esta “se ha convertido en uno de los factores básicos de las transformaciones contemporáneas; se ha constituido como un campo de saber y ha configurado nuevas realidades sobre las que se tejen parte de los cambios estructurales del poder en la sociedad actual” (Mejía, 2015, p.18). De aquí, que la importancia de profundizar e indagar tenga un impacto en la forma en que se leen algunos temas de la contemporaneidad, y por qué no, abrir preguntas que deben ser asumidas desde la lectura crítica de la sociedad salvaguardando en sí mismas, toda aquella incertidumbre que estas puedan albergar y que será una contribución valiosa en la apreciación de la presente investigación, debido a que si la investigación hace una lectura de la realidad, no se puede ocultar ni esconder el descontento en el sector educativo y de los actores que fomentan el mismo, bajo los conocimientos, la vida, el aula o la resignificación de su labor.

Si un diseño metodológico posibilita observar las estrategias para lograr un trabajo de investigación, se debe a que se han creado diversas formas de concebir conocimientos, y que depende de cada investigador como de sus propósitos, escoger la más adecuada para dicho ejercicio.

Teniendo en cuenta lo anterior, tanto el diseño como el propósito de la investigación van de la mano, ya que, hay una relación intrínseca entre lo que se quiere y pretende lograr, como del medio que permite dicha adquisición, de aquí, que sea fundamental tener un método como marco de ruta y mapa de posibilidades de diversas formas de analizar un problema y plantear las lecturas, hallazgos y nuevas comprensiones de la realidad.

La metodología que se emplea en la presente investigación corresponde a la etnografía comprensiva, “la cual estudia e interpreta la cultura global y estilo de vida completo de un grupo o comunidad. Es sistemática” (Cotan, 2019, p.97), así, la información que se pretende obtener acerca del malestar docente va a estar enfocada a la vida de cada maestro, que, con sus experiencias y sus prácticas, quiere reconocer su estado actual manifestando la percepción de la realidad social, educativa, personal y laboral que lo oprime, haciendo de una situación particular un sentir colectivo.

El actual trabajo de investigación es etnográfico-comprensivo, porque su finalidad pretende abarcar más complejidad que la de solamente acotar y describir datos, esta dificultad estriba en que el enfoque etnográfico “se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada”

(Martínez, 2005, p.2) y de este modo, abstraer de cada docente y de su realidad, su forma de ver el mundo y de analizar lo que lo rodea, lo anterior lo podemos afirmar en palabras de Max Weber cuando afirma que:

al igual que en todo acaecer, la conducta humana (“externa” o “interna”) muestra nexos y regularidades. Sin embargo, hay algo que es propio solamente de la cultura humana, al menos en sentido pleno: el curso de regularidades y nexos es interpretable por vía de la comprensión. Una “comprensión” de la conducta humana obtenida por medio de interpretación contiene ante todo una “evidencia” cualitativa específica, de dimensión singularísima (1982, p.175).

Así, la evidencia se convierte en una pieza clave para descifrar el entramado de interpretaciones que da a lugar el ejercicio de investigación, el cual no es otro que permitir que los actores de la misma hablen, dialoguen, etc, y de allí, obtener material acerca de la experiencia, las voces, los lenguajes y las percepciones que permitan la reconstrucción singular de la verdad, en plano de la vivencia y la experiencia de los docentes, que son los actores preponderantes del presente trabajo.

De igual forma, la investigación hermenéutica, dialoga con otras perspectivas metodológicas de la etnografía comprensiva o interpretativa particularista. En este sentido, el diseño de esta investigación comparte las ideas de Boyle, en tanto para este, se trata de comprender los grupos humanos, según su manera de entender la etnografía comprensiva particularista, se trata de conocer desde adentro la realidad vivida y percibida por los sujetos en un contexto determinado, en este caso de los maestros y maestras en instituciones educativas de Medellín, y al mismo tiempo, contemplar los marcos teóricos de la investigación.

La confluencia de ambos permite tanto describir lo observado y los discursos dichos por los y las participantes, como comprender, es decir, realizar interpretaciones conceptuales y teóricas de la realidad observada y escuchada desde el punto de vista del investigador, como se pretende en esta investigación.

Sumado a la idea de etnografía comprensiva particularista de Boyle, se retoma la perspectiva de Clifford Gertz cuando expresa que:

no es solamente interpretación lo que se desarrolla en el nivel más inmediato de la observación; también se desarrolla la teoría de que depende conceptualmente la interpretación. [...] Si bien uno comienza toda descripción densa (más allá de lo obvio y superficial) partiendo de un estado de general desconcierto sobre los fenómenos observados y tratando de orientarse uno mismo, no se inicia el trabajo (o no se debería iniciar) con las manos intelectualmente vacías. En cada estudio no se crean de nuevo enteramente las ideas teóricas; como ya dije, las ideas se adoptan de otros estudios afines y, refinadas en el proceso, se las aplica a nuevos problemas de interpretación. Si dichas ideas dejan de ser útiles ante tales problemas, cesan de ser empleadas y quedan más o menos abandonadas. (2003, p.39)

Desde esta comprensión, los procedimientos plasmados en técnicas o herramientas de recolección de información son los ideales, ya que, permiten la recomprensión del mundo de la vida y el diálogo de nuevos paradigmas, ya que, es adentrarse en el mundo de los maestros y maestras y comprender su significado de mundo y su sentir en una situación específica, por tanto, los instrumentos como por ejemplo la entrevista, en este caso semiestructurada y biográfica, como también el grupo de discusión como una manera de entrevista grupal o conversación colectiva, las cuales cumplen una determinada tarea en la investigación, y

corresponde a describir, desentrañar y evidenciar el agotamiento docente o su malestar, articulando una ruta de análisis para el investigador, la cual consiste en interpretar dichas situaciones y combinarlas en lo que sería el cuerpo de la presente investigación.

En el caso de la entrevista semiestructurada se puede afirmar que es “de mayor flexibilidad pues empiezan con una pregunta que se puede adaptar a las respuestas de los entrevistados” (Troncoso & Amaya, 2017), de este modo, se privilegia la voz del entrevistado, ya que, la entrevista será conducida por la sagacidad y la concentración que tenga el entrevistador para generar preguntas y reacciones coherentes y en su debido momento; por lo anterior, se puede considerar que se debe privilegiar la espontaneidad del entrevistado; para que se pueda generar, como consecuencia, una entrevista semiestructurada de

carácter conversacional que desde el interaccionismo simbólico se recomienda, a fin de no oprimir a las personas participantes y generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrado emocionalmente (Ozonas & Pérez, 2004, p.200).

La importancia de esta forma de entrevista es que se puede involucrar y dejar fluir las emociones, debido a que hacen parte de la entrevista y de las manifestaciones y diálogos que se permitan en la práctica de la misma.

En cuanto a las entrevistas biográficas, se puede decir que estas “son una forma de investigación, en la que, para dar solución a un problema, se recogen exclusivamente materiales que contienen manifestaciones personales y profesionales acerca de su participación en sucesos y en acontecimientos semejantes” (Aguilar & Reyes, 2013, pág. 6) por parte de los entrevistados,

los cuales expresan desde sus vivencias, con documentos, referencias personales, etc, su visión y percepción de la realidad que vive, para esto, la entrevista debe tener un orden determinado y un objetivo a cumplir, “La narración de historias lleva su tiempo. Al contrario que un breve informe, una historia requiere que el oyente no tenga prisas” (Alheit, 2011, pág. 14), de este modo, la entrevista biográfica posibilita relatos de vida personales, que van más allá de una charla y que privilegian datos concretos y decisivos para la investigación.

Por lo tanto, la entrevista adquiere un alcance único porque se obtiene el testimonio de los que están siendo afectados, evidenciando que prácticas los afecta, los aísla; etc; y de cómo estas pueden afectar su vida laboral e incluso su cotidianidad.

Para lograr lo anterior, se tienen en cuenta algunos criterios, los cuales posibilitan la investigación y son un punto de partida para recopilar las diversas evidencias, por ende, se pretende llegar a colegios públicos y privados en diversos sectores de la ciudad de Medellín y que se encuentren en estratos ubicados entre el 1 y el 4, pretendiendo con esto, recopilar información acerca del agotamiento docente desde diversos epicentros de la ciudad, pero no realizando énfasis en su contexto demográfico, sino por la pluridiversidad de los actores de la investigación, los cuales comparten contextos educativos, practicas, etc.

En cuanto a los profesores, se empieza la investigación con 15 docentes los cuales realizaron una encuesta para determinar datos generales como su nivel de carga laboral, posterior a la encuesta se realizó una preselección de aquellos que evidencian con mayor claridad los síntomas del agotamiento y de malestar o que estén empezando con los síntomas de estrés laboral o Burnout. Estos docentes deben pertenecer a lo que se conoce como el bachillerato o

secundaria, se privilegia este grupo, ya que se evidencia que mientras avanza la edad del alumnado, mayor es el desgaste o agotamiento que se percibe del docente.

Las categorías utilizadas para las entrevistas tuvieron dos particularidades, la primera es que para la entrevista semiestructurada, se propone un tipo de preguntas abiertas acerca del Burnout y de la situación actual de la labor docente, para esto, se empieza hablando acerca del malestar educativo y de cómo este afecta al docente, de este modo, se suscita la expresión respecto a las prácticas agotadoras que tiene la escuela y de las secuelas que estas pueden dejar en la vida laboral, personal y/o social de un docente. En cuanto a las entrevistas biográficas, se trabaja con objetos, imágenes, fotos, etc, que problematizan la práctica docente, estas, con el fin de acercarnos a compartir y comprender las experiencias o relatos de vida que se susciten en medio de la entrevista, esta última, tiene como finalidad comprender las vivencias desde lo humano y lo laboral, y analizar cómo estas se entrelazan para generar un malestar o un cansancio laboral.

Luego del paso anterior, se hace una selección de aquellos docentes que por sus expresiones, vivencias y reflexiones vivencien e orienten a comprender la problemática del malestar docente y con ellos formar un grupo de discusión, para comprender sus sentires y sus perspectivas de vida y su práctica educativa a profundidad, con esto se busca hacer un mayor acercamiento con los maestros y maestras que participaron en las técnicas anteriores.

Para el procesamiento y análisis de la información se almacena y se guarda en ATLAS.ti¹, cuya finalidad permite realizar un ejercicio comparativo y analítico más riguroso, ya

¹ ATLAS.ti es un programa informático utilizado principalmente, pero no exclusivamente, en investigación cualitativa o análisis de datos cualitativos

que, se pueden transversalizar las entrevistas y allí, encontrar núcleos temáticos que le puedan aportar a la investigación nuevos temas y otras miradas, partiendo de la experiencia educativa y de la forma en la que cada docente comprende su realidad y la vive día a día.

La investigación privilegia y salvaguarda todos los datos que se puedan analizar como evidencia en físico (las que se puedan) y en formatos digitales, las cuales se almacenan como fuente fidedigna de rigurosidad investigativa. En cuanto a los docentes, se realiza una carta de invitación a la participación del proyecto, dicha carta contiene la finalidad y/o justificación de la investigación, su firma de autorización para utilizar su nombre y el de poder interpretar y recopilar la información que se brinde, de igual modo, se explica sobre la divulgación de este material y los resultados de investigación.

Carpeta de anexos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1V5UUArtg666gj1utDLWWwhT2kuF0LD4c?usp=sharing>

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El trabajo de campo corresponde a uno de los momentos claves para comprender las circunstancias que posibilitan dar pertinencia al marco teórico como a la hipótesis que se intenta demostrar, de aquí, que corresponde formular, adquirir e interpretar unos datos con la finalidad de abrir el mundo de la vida y dar voz, sentido y significado a las voces de los maestros y maestras aquí implicados. El análisis de los hallazgos corresponde a las tres técnicas propuestas en la metodología, la primera, un cuestionario realizado a un grupo de docentes de diversas IE de Medellín, con la finalidad de obtener datos sociodemográficos claves, como nivel académico, carga laboral, ubicación de la institución y otros detalles que daban cuenta de la necesidad de entablar un diálogo entre la realidad que viven los docentes y la pertinencia de los objetivos del trabajo de grado.

Posteriormente, se invitó a un grupo de discusión acerca del malestar o cansancio docente con la finalidad de entablar un diálogo más directo con los docentes y desarrollar en una temática que gira en torno a la práctica educativa, a su sentir como docentes y a las diversas violencias o malestares que genera la escuela en la actualidad y de la forma en que estas influyen en la vida de los maestros y maestras, y por último, se realizó una serie de entrevistas biográficas, donde se detalló aún más la situación de algunos docentes de la ciudad de Medellín acerca del tema del Burnout o agotamiento docente.

Durante un año (2021) en el marco de la pandemia por Covid -19, con todas las situaciones y ajustes que está demandó a nivel social y educativo, el trabajo de campo se realiza de manera virtual (cuestionario, grupo de discusión y entrevistas biográficas) y se realiza el procesamiento a partir de Excel (encuesta realizada a los docentes) y Atlas TI , dando lugar a los

hallazgos y análisis e interpretación de las voces de los docentes y su visión del agotamiento docente.

El trabajo de triangulación e interpretación se realiza entre las evidencias recopiladas a través de los instrumentos de investigación, el problema (pregunta de investigación) y los objetivos que enmarcan el actual trabajo, se realizará un análisis del sentipensar docente, se explicaran y profundizaran algunas categorías importantes dentro de la investigación y se concluirá con una interpretación de la realidad docente y educativa en un contexto concreto, donde las prácticas educativas desde la óptica de la Pedagogía Social tendrá un papel fundamental para el análisis de los hallazgos y en la interpretación de la subjetividad de los participantes como un fenómeno de investigación, el cual no solo debe brindar una situación o visión un tanto pesimista o sesgada de la práctica docente, sino, también promover la reflexión y búsqueda de estrategias para desagotar la práctica como la vida docente.

Análisis del cuestionario inicial para maestros y maestras

Este análisis corresponde a los hallazgos iniciales del cuestionario que se planteó como parte de la entrevista semiestructurada y que tuvo como finalidad obtener datos generales y algunos específicos de algunos docentes del área metropolitana de Medellín.

El cuestionario que se propone a los docentes es acorde a los parámetros que busca la investigación, por ende, son preguntas acerca de su estado emocional, de su carga laboral, de algunos datos personales y/o familiares, que ayuden a la investigación a categorizar algunas problemáticas o puntos álgidos de la vida laboral y personal, la importancia del cuestionario radica en que este, pueda promover algunos temas para el debate con el grupo de discusión ,

donde se expondrán algunos puntos que sean relevantes en la investigación y que hayan sido un hallazgo en el cuestionario diligenciado por los docentes.

Adicional a esto, uno de los instrumentos que se elaboró para la presente investigación fue un cuestionario como parte de la técnica de entrevista semiestructurada, generado desde la plataforma de Google Formularios, con la finalidad de abordar el primer objetivo de la investigación, el cual consiste en *analizar las diversas problemáticas psicosociales que percibe y experimenta el docente en cuanto a su práctica educativa*, dicho objetivo pretende identificar las diversas problemáticas psicosociales de los docentes en su práctica educativa.

El cuestionario anteriormente mencionado estuvo dividido en tres aspectos, el primero se realizó con la finalidad de conocer los datos personales de los participantes de la investigación (nombre, edad, lugar donde trabaja, número celular). En el segundo aspecto, se propone indagar lo relacionado a la parte académica, tanto a nivel profesional como laboral (título académico, asignación académica en la institución donde trabaja, horas asignadas y asignatura(s) que imparte y en un tercer aspecto, se pregunta acerca de su práctica docente y si esta, genera algún tipo de cansancio, tanto en su vida personal como laboral.

El cuestionario fue divulgado a través de redes sociales y correos electrónicos, estando activo desde el 14 de marzo hasta el 3 de abril; a los participantes se les informó acerca del consentimiento informado y de la manipulación de sus datos, donde se socializó el carácter netamente investigativo de su participación y el compromiso ético del investigador. Al tratarse de una indagación sobre el cansancio docente y del propósito de este instrumento, cobra mayor importancia el cuidado de los datos personales, de la identidad de los y las docentes, esto con el

fin de generar un espacio propicio para las conversaciones posteriores sobre aspectos psicosociales.

La totalidad de profesoras y profesores que respondieron el cuestionario inicial fueron 20 docentes de diversos colegios e IE de Medellín, entre públicas y/o de cobertura y privadas, donde 9 instituciones corresponden al sector público, 5 instituciones a la cobertura y 6 instituciones al sector privado, siendo un número de 20 instituciones en total, estas instituciones se ubican de la siguiente forma:

Comuna 1 (Carpinelo): Fundación Gente y Jóvenes Unidos por la Paz, Institución Educativa Santo Domingo y el colegio La Esperanza (Bello Oriente).

Comuna 14 (Envigado): colegio Alejandro Vélez Barrientos y la Escuela Normal de Envigado.

Comuna 11 (Laureles): IE Santa Clara de Asís.

Comuna 7 (Robledo): I.E Ciudad Don Bosco, colegio el Picachito y Colegio Panamericano Colombo Sueco.

Comuna 9 (Buenos Aires): Colegio La Anunciación.

Comuna 10 (Chagualo – La Palmas): a esta comuna pertenecen la Universidad de Antioquia y el colegio The New School.

Comuna 50 (San Sebastián de las Palmitas): Centro Educativo Luis Mesa Villa.

Comuna 4 (Aranjuez): Colegio José Eusebio Caro.

En cuanto a las preguntas del formulario, no todos los docentes contestaron la totalidad de los interrogantes, por ende, se realiza el análisis de las preguntas no en su totalidad, sino en la realidad de los participantes que respondieron a las diversas preguntas enmarcadas en la globalidad de los ítems y en la intención que tiene cada pregunta. Para abordar el análisis se tiene claridad en los siguientes datos globales de este primer instrumento de investigación:

Genero de los docentes: de las 20 personas que responden el cuestionario, 8 son mujeres y representan el 40% de profesoras y la representación masculina tiene 12 profesores lo cual corresponde a un 60% de los participantes. Esta distinción puede dar luces acerca de los contextos al que deben dedicar su labor académica, ya que, el género vincula un entramado y unos juegos de poder muy particulares en el aula, esto, debido a la percepción y al papel que juega la mujer en diversos sectores o comunas de Medellín.

Carácter de la institución educativa: este ítem nos deja entrever que 7 instituciones educativas pertenecen al sector privado con un 37% y 13 hacen parte del sector público, lo cual representa al 63% de las instituciones en su totalidad, cabe dejar la claridad que las escuelas de cobertura hacen parte del sector público.

Ahora bien, es deber entablar el diálogo acerca de los diversos tipos de cansancios o malestares puede ocasionar el lugar o sector de las diversas instituciones, no con la finalidad de discriminar las comunidades a las que pertenecen las instituciones educativas, sino de enunciar ciertas problemáticas que emergen a partir de estos lugares de enunciación, en los cuales los problemas sociales como las drogas, el alcohol, las bandas criminales, etc, pueden ocasionar un desgaste o malestar en los docentes, debido a que este, debe interactuar con una población a la

cual no pertenece y confluir con diversas problemáticas para las cuales no fue formado, de aquí, que se puede identificar un agotamiento corporal ocasionado por las dificultades que se tienen para llegar a estos destinos escolares y la necesidad que tiene de ser respetado y valorado por el sector y el entorno escolar.

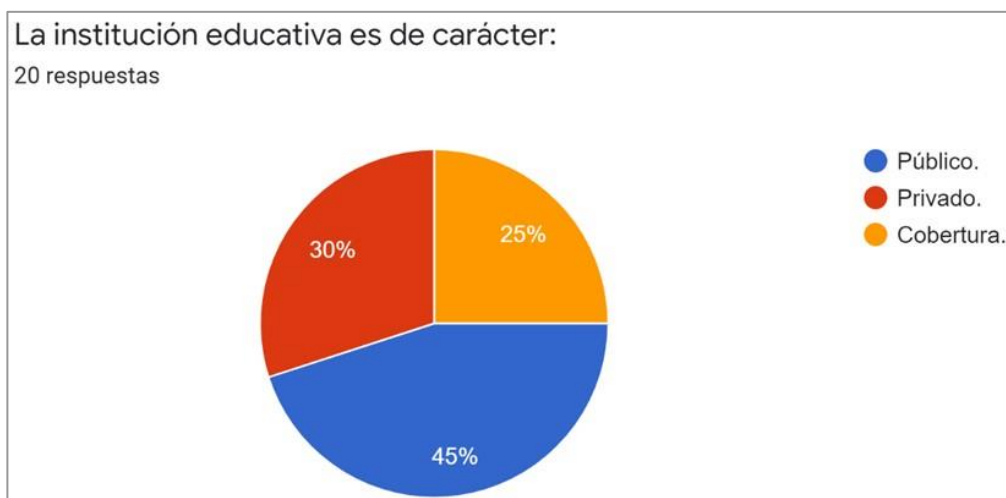


Tabla 1 Carácter de la Institución Educativa

Tiempo de experiencia laboral: al realizar la clasificación del tiempo de experiencia laboral de los docentes participantes, se evidencia que hay una gran variedad, el 25% de los encuestados tienen menos de 2 años, también se encuentra otro 25% de docentes que manifiestan tener entre 3 a 6 años, de igual modo, hay otro 25% que representa a los docentes con una experiencia laboral entre 11 a 14 años. Hasta aquí, se evidencia al 75% de la totalidad de los encuestados, así, el otro 25% es una minoría que corresponde a los docentes que tienen entre 7 y 10 años y los que tienen más de 30 años de experiencia docente.

Con lo anterior, se puede evidenciar que un 50% de los docentes encuestados tienen por lo mínimo entre 11 a 20 años de experiencia laboral, lo cual da luces acerca del cansancio o agotamiento como consecuencia del trasegar académico y sus diversas manifestaciones, aunque

se debe constatar si este agotamiento es causa del tiempo que lleva en la profesión o por la carga laboral a la cual debe responder.

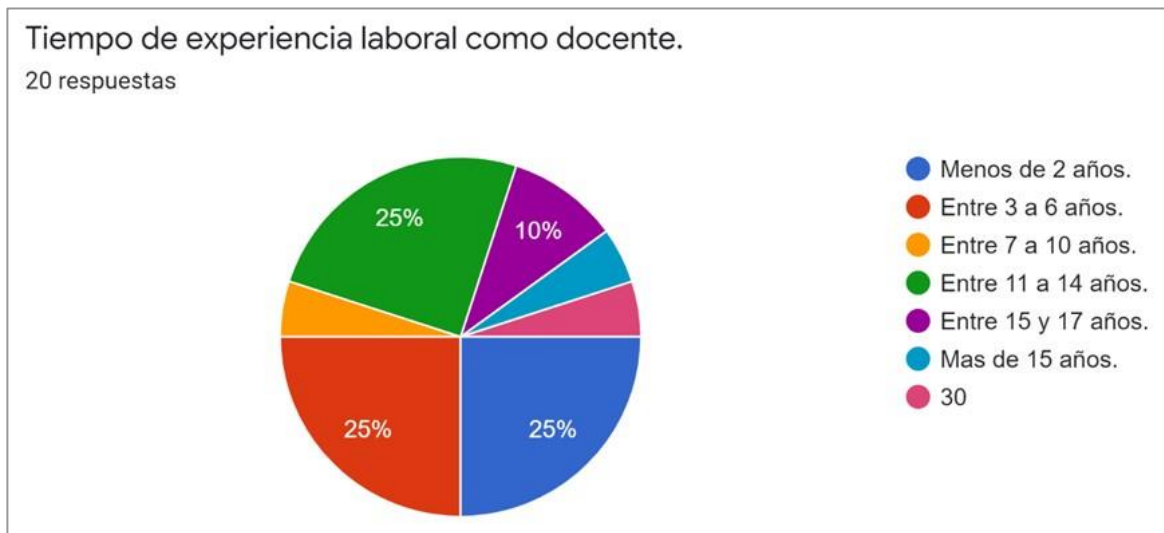


Tabla 2 Tiempo de Experiencia Laboral como Docente

Áreas de desempeño docente: se evidencia en la clasificación de las áreas de desempeño académico de los docentes, que hay una variedad importante representada por los/las docentes de Edu. Básica con 5 profesionales que son el 25%, 4 docentes del área de Ciencias Sociales y/o Filosofía, que equivalen al 20%, 3 docentes de Tecnología que representan el 15%, 2 docentes de Lengua Castellana que son el 10%, 2 docentes de Matemáticas que representan el 10% y 1 docente de Educación Física, convivencia, artes e idiomas con 1 docente en cada una de las áreas mencionadas que representan el 20% de los encuestados en general.

Con lo anterior, se puede analizar que las áreas donde está representada la gran mayoría de los docentes es en las áreas humanas con un 40%, ciencias exactas con un 10% y otras áreas que representan un 50%.

Jornada laboral: se evidencia que 9 docentes cumplen su labor académica en el horario de la mañana, lo cual representa a un 45% de los encuestados, un 35% de los docentes trabajan

en jornada única lo cual equivale a 7 profesores, un 15% trabaja en la jornada de la tarde representada por 3 docentes y un 1% que representa a un profesor/a que trabaja más de 8 horas diarias.

En este aspecto, podemos analizar que los docentes podrían estar agotados por la carga laboral y la extenuante jornada escolar, debido a que las prácticas del mundo de la escuela están vinculadas a las áreas que los docentes imparten las cuales se distribuyen en algunos casos con una gran demanda de horas, pero muy poco tiempo para preparar las clases, de aquí, que el malestar docente pueda provenir de un exceso de carga laboral y por la extenuante jornada laboral desencadenando que los maestros y maestras deban tomar tiempo de la vida personal para solventar tareas que no alcanzan a cumplir dentro de la jornada laboral.

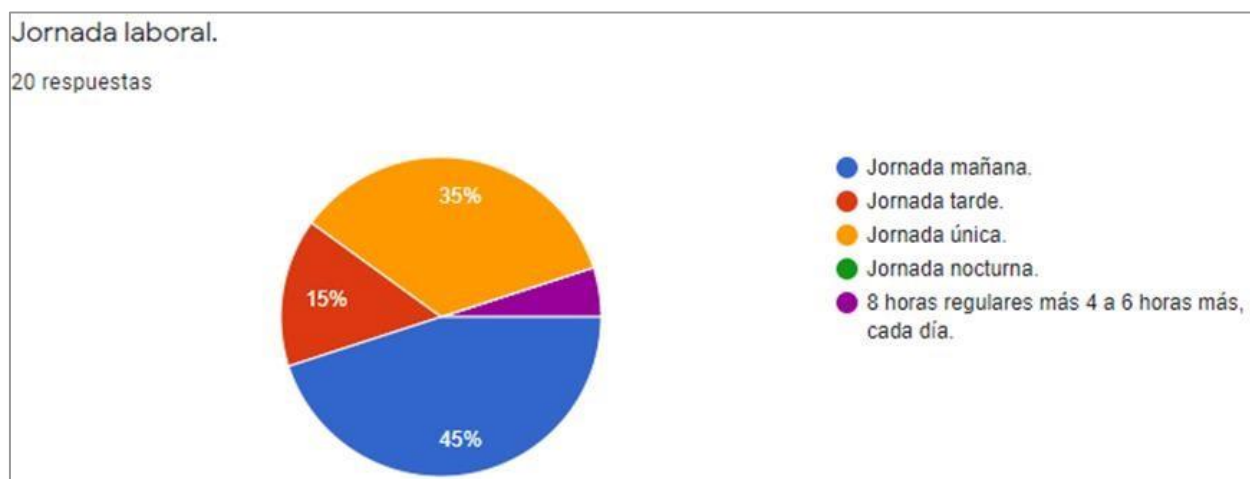


Tabla 3 Jornada Laboral

Asignación académica docente: esta clasificación se aborda desde la totalidad de los docentes que ejercen su práctica educativa en varios cursos, en grado 11° y 10° imparten sus asignaturas 12 docentes, en 9° son 11 docentes, en 8° son 9 docentes, en 7° son 7 docentes, en 6° son 8 docentes, en 5° son 9 docentes, en 4° son 6 docentes, en 3° son 5 docentes y en 1° y 2°

grado son 3 docentes. Esto da a entender que varios docentes (por no decir que todos) deben impartir sus asignaturas en varios grados.

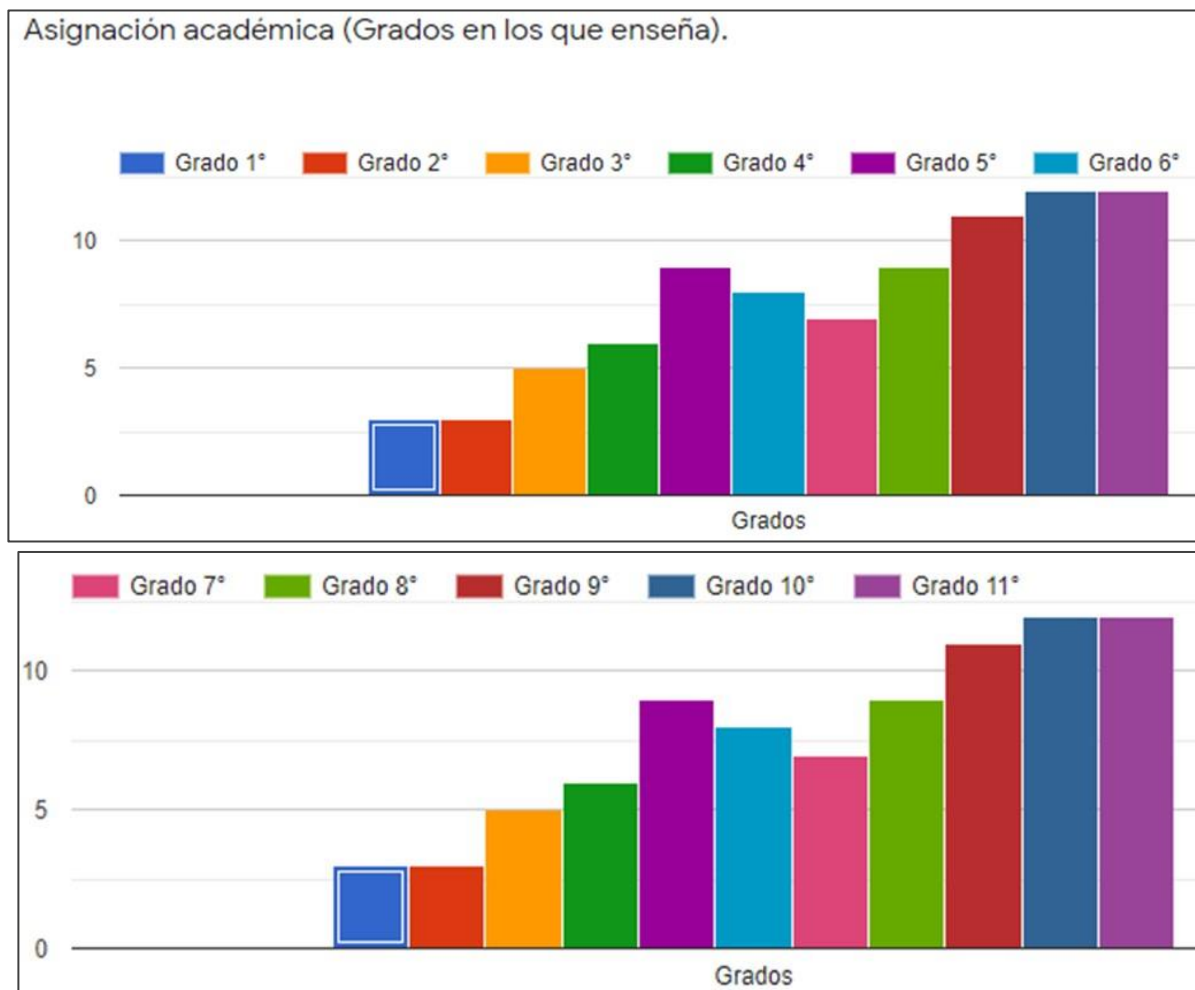


Tabla 4 Asignación Académica

Analizando los resultados de la encuesta realizada a los docentes, se pueden concluir varios aspectos que son importantes para abordar y comprender el panorama y la intención de la investigación. El primero y muy relevante, es la amplia gama de comunas o sectores donde están ubicadas las instituciones educativas, de aquí, que se pueda analizar el cansancio docente desde el estrato social de los colegios donde trabajan, la comuna donde se encuentra ubicados, el contexto social de la institución y la presión por las condiciones familiares que se puede ejercer

en diversos ambientes o espacios educativos, como también por las variables sociales económicas, culturales y problemáticas propias de cada una de estas, cuando por lo general los y las profesoras, no viven en sus mismos lugares de trabajo y no pertenecen a dichos contextos. De algún modo se convierten y son vistos como foráneos y deben ganarse un lugar de reconocimiento dentro de las comunidades, sumado a las distancias geográficas que deben recorrer cada día.

De este modo, este cuestionario inicial de reconocimiento evidenció que de los docentes que responden, los de menor experiencia docente, corresponden a un sector muy amplio que tiene menos de 6 años de experiencia, pero, que también hay un sector amplio que tiene experiencia superior a 11 años. Es interesante analizar la forma en la que viven el agotamiento y determinar qué sector es más vulnerable a sentir cansancio, teniendo en cuenta que algunos apenas comienzan el camino de la docencia y otros participantes ya tienen varios años realizando esta práctica. De todas formas, entre el rango de 6 y 11-14 años de experiencia como docentes, es notable que no se trata de una larga trayectoria, esto se relaciona también con las edades jóvenes de los y las docentes, dos aspectos que no podríamos relacionar directamente con la ausencia o presencia del cansancio, como bien se podrá ver en los hallazgos de otras técnicas en las cuales participaron los maestros maestras jóvenes cuya experiencia docente oscila entre 7 y 14 años. Por tanto, podríamos decir que no sería la edad ni los largos años de experiencia, lo que determina el cansancio docente, o por lo menos los únicos factores.

Una tendencia que se vuelve clave para comprender los datos y resultados del cuestionario, fue el grado o nivel en el que cada docente imparte clases, dejando en evidencia una sobrecarga de trabajo en cuanto que mínimo 8 docentes dan clases de grado 6° a 11°,

haciendo la salvedad de que las/los docentes de primaria dan alrededor de 14 áreas en un solo grado, lo cual puede ser una de las causas del cansancio o estrés laboral docente.

A partir de estas conclusiones se puede entrelazar ciertas causas a partir de los datos revelados por los profesores y las profesoras, que será material clave para abordar en la entrevista al grupo focal, como de las entrevistas biográficas que posteriormente se realizarán con algunos docentes.

Análisis del grupo de discusión

“Las emociones no residen ni en los sujetos ni en los objetos, sino que se construyen en las tramas vinculares. El orden emotivo tiene lugar precisamente en las intersecciones del yo y el nosotros”

Kaplan, Carina.

En una investigación, el grupo de discusión marca un paso trascendental en la forma de ver, abarcar, analizar el problema, los objetos de estudio y especialmente la manera como los sujetos perciben la realidad y se expresan sobre esta, ya que: “los grupos de discusión constituyen una técnica cualitativa especialmente utilizada [...] en la investigación social” (Pedrosa & Ruiz, 2014, p.254) para poder descubrir diversos puntos de vista o vivencias que tienen los participantes, por lo tanto, se convierte en una pieza clave para entender una problemática, que más allá de clarificar pasos o formas de ver un problema, se transforma en un diálogo constante con aquellas personas que viven o experimentan situaciones que merecen ser dialogadas y/o escuchadas, porque un grupo de discusión, más allá de descubrir algunas situaciones y obtener hallazgos, es poder compartir el mundo de la vida y encontrar en ello, el

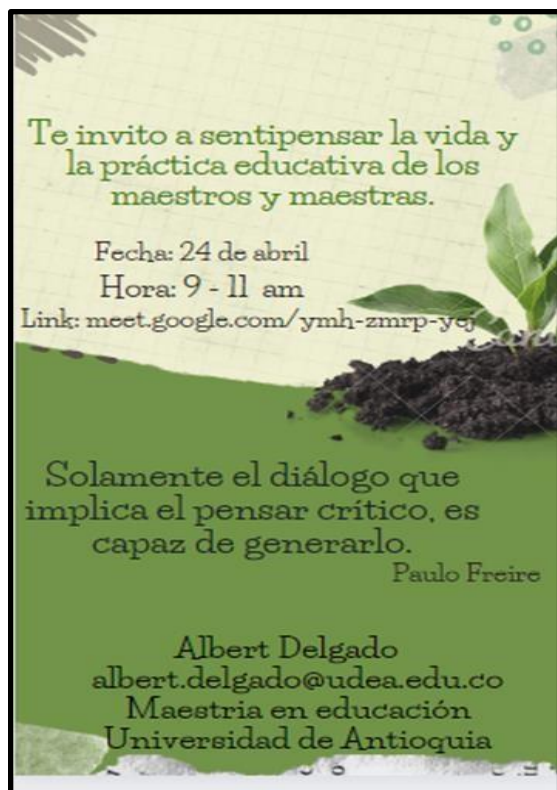


Ilustración Invitación Grupo de Discusión

sentido pleno que tiene cualquier investigación que sea mediada, desarrollada y expresada reconociendo y dando lugar a diversas subjetividades.

En el grupo de discusión que se llevó a cabo el día 24 de abril del 2021 de manera virtual como consecuencia del aislamiento social en medio de la pandemia por Covid-19, en dicha discusión se pretendía escuchar las voces de las y los docentes invitados, donde la finalidad no era otra que escuchar su cansancio, su forma de percibir la escuela y su propia vida.

Para esto, se contó con un moderador que es la persona que presenta el trabajo de investigación, la asesora del proyecto y 6 docentes, a los cuales con anterioridad se les dio a conocer el consentimiento informado y se les compartió una síntesis del proyecto del que participarían.

Para realizar la selección de las y los profesores participantes, se realizó previamente el cuestionario citado en el apartado anterior, y a partir de este, se privilegiaron 8 participantes para ahondar en los temas del cansancio o el Burnout, estos docentes seleccionados rondan la edad entre los 26 y 36 años, trabajan en diversos sectores de la ciudad de Medellín, uno en Santo Domingo, otro en El Picacho y una docente en Aranjuez. De igual modo, se seleccionaron dos coordinadores, uno en una institución de Robledo que cuenta con colegio e internado y otro

coordinador-docente en un colegio de Las Palmas. Los criterios de selección se relacionan con aspectos como la diversidad de sectores de la ciudad, los roles y funciones institucionales y el tipo de institución privada y del sector oficial.

En la sesión del grupo de discusión se expone un orden a considerar, el cual tiene 3 momentos, el primero es un diálogo acerca de las prácticas que generan estrés o cansancio, en un segundo momento, se propuso hablar acerca de esos cansancios propios y de la situación actual que experimentaba cada uno, y en un tercer momento, los docentes manifestaron cuáles son aquellas prácticas que ayudan o promueven un descanso o alivio a esos síntomas de Burnout que experimenta cada uno. Posterior a la socialización de la sesión, cada docente realizó una breve presentación de lo que ha sido su recorrido, como de las expectativas que generaba el encuentro y la importancia de analizar la problemática del Burnout docente como una realidad educativa que afecta la docencia, la práctica educativa y la vida personal de quien lo ha padecido. En el transcurso de 148 minutos expresaron su sentir acerca de su realidad sobre el cansancio docente y la forma de asumirlo, tanto a nivel personal como en su propia vida. Las experiencias y reflexiones de los y las docentes, estuvieron orientadas y fueron conduciendo a las siguientes categorías:

Las prácticas docentes agotadoras: relaciones de poder, tiempo y miedo

Para empezar el diálogo, se realiza una pregunta que pretende motivar a la participación: ¿Qué prácticas generan cansancio o malestar en un docente? En un primer momento de la discusión, cada docente compartió su punto de vista acerca de las prácticas agotadoras que se reconocen o experimentan en las IE, y los y las docentes manifestaron su sentir orientado a tres aspectos que fueron permanentes y recurrentes en el grupo de discusión.

Uno de estos aportes se analiza desde el punto de vista de las prácticas educativas agotadoras y se desarrolla desde “una no práctica que más bien sería una carencia en cuanto a la comunicación por parte de los directivos con los docentes en muchos casos” (LP, 2021)² y promueve un agotamiento generado por las relaciones de poder desde la institucionalidad y desde la misma práctica, debido a que existe un temor constante acerca de la participación de los docentes en la forma de expresar sus inconformidades. Por ejemplo, alguno de los profesores manifiesta que: “lo más complejo es que la mayoría de los profesores no se atreven a hablar porque está el temor latente de ¿qué pensarán las directivas?” (LP, 2021), desde su percepción, esto en muchas ocasiones no permite el diálogo y menos una evaluación constante institucional.

Por otra parte, hay un segundo tema en cuanto a las prácticas agotadoras y tiene que ver con las gestiones de calidad y la cantidad de formatos, de aquí, que otro de los docentes manifieste dos preguntas; la primera tiene que ver con la carga laboral: “¿Qué efectividad tiene toda la carga que se le está poniendo al docente, la cual en algunos casos lo excede y será que permite un buen ejercicio de su práctica docente?” (YS, 2021). Aunado a lo anterior, propone una segunda pregunta, que puede ser una de las causas de estas prácticas agotadoras y gira en torno a los formatos: “¿Para qué sirve tanto, tanto formato?” (YS, 2021). Esta es una realidad que suma a la carga laboral del docente, que ya es demasiada y anexo a esta, debe llenar o gestionar formatos que muchas veces no tienen que ver nada con el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

² En adelante, se usan las dos primeras letras del nombre de los y las profesoras participantes en el grupo de discusión, seguido de la fecha.

En el ámbito docente, los y las maestras hablamos de la formatitis, como si de una enfermedad se tratara, una manifestación de las formas empresariales de la educación bancaria que han invadido la educación y las IE, todo ello en torno a los sistemas de calidad y de la sociedad del rendimiento. Un docente menciona que “muchas veces se desgasta al docente por cumplir una serie de formatos que en el aprendizaje del estudiante la verdad, por decirlo así, no sirven como para nada” (YS, 2021). De esta forma, la docente MA corrobora que “el tema de los formatos es muy desgastante” (2021) ya que, muchas veces no tiene una injerencia directa ni en la práctica educativa docente, ni en el aprendizaje de los estudiantes, por lo anterior, se puede entender que este tema del agotamiento docente sea tan controversial, debido a que “es algo que genera mucho cansancio” (MA, 2021). Los formatos se convierten en instrumentos de control y vigilancia, a partir de los cuales se mide, se cuantifica, se define la vida institucional y las relaciones entre los sujetos a partir de indicadores de calidad, pero que además ubican a estas, a los y las profesoras como también a los y las estudiantes, en el lugar de ser comparados a partir del máximo de rendimiento o productividad. Sea que se logre el máximo nivel de optimización o que se manifieste el fracaso en indicadores bajos en dichos formatos, de todas formas, derivaría en cansancio. Un formato, es además una herramienta para registrar sólo una parte de la vivencia escolar, dando un lugar protagonista a los dispositivos de control y productividad neoliberal que atraviesa la educación y como consecuencia a los maestros.

En un tercer momento del grupo de discusión, se hace hincapié en reflexionar sobre la premura e inmediatez de las exigencias académicas, las cuales no dejan fluir con naturalidad los procesos educativos ni tampoco los institucionales. En relación con esto, otro de los docentes manifiesta que: “yo digo que una de estas prácticas también puede ser la inmediatez, cierto,

muchas veces en nuestro ejercicio docente nos llega, nos llega mucha labor como para ya, cierto, para ya, para ya, para ya y esto hace que de pronto a veces tengamos que abandonar una de las responsabilidades que tenemos por cumplir la otra” (LH, 2021). Para los docentes, esto no permite tener una práctica docente adecuada, manifestando que: “esa inmediatez nos lleva a que de pronto muchas veces no se puedan lograr los objetivos” (LH, 2021) que se proponen. Ante esto, también la docente MA contribuye manifestando: “otra cosa que me desborda es el tema del ya, la premura, todo es corriendo y no hay tiempo de pensar, de aterrizar, no hay tiempo, todo es sobre la marcha” (MA, 2021).

Esta forma de improvisación y emergencia de y en la vida cotidiana de las instituciones y de los procesos educativos, no permite una reflexión en el camino, ni sobre sí mismo, y en algunos casos, por el afán de llenar formatos no se tiene el tiempo para corroborar la información y menos aún permite un ejercicio educativo consciente, en calma o desde la continuidad de la planeación, ya que en algunos casos es necesario interrumpir las actividades en marcha, para asumir otras surgidas en la inmediatez. El cansancio docente está vinculado a nuevas dinámicas sobre la vivencia del tiempo escolar, la temporalidad de las IE y de los sujetos, en particular los maestros y maestras, está caracterizada por la premura, el tiempo se esfuma, se trata del *tiempo líquido* al que alude Bauman (2010) en una sociedad de la inmediatez, del “hoy y ahora”, que reduce “al mínimo la distancia entre el hoy y el mañana” y que ha arrasado con la quietud reflexiva de la vida escolar, que ahora se define como institución educativa.

En el grupo de discusión, también surgieron temas a analizar como el de la innovación educativa y el papel de la familia en el proceso educativo, pero estas tendrán su debida profundidad y análisis en otro apartado de la presente investigación.

Representaciones del cansancio docente

En el segundo momento, el encuentro del grupo de discusión se centra en aspectos de la vida, la práctica y obra de cada docente. En la dinámica, les pedimos manifestar por medio de imágenes, su sentir y pensar respecto al cansancio docente, a su propio cansancio. Así, a cada imagen le acompañará una breve explicación y descripción desde las mismas voces de los docentes y su propio sentir.

La docente MA expresa su sentir a partir de la imagen de unos emoticones, lo cual

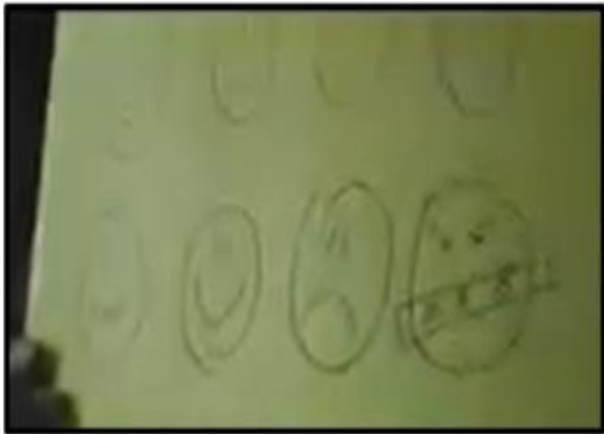


Ilustración 2 Representación de la Docente MA sobre el cansancio docente. Grupo abril 24 de 2021

permite identificar los rostros de un docente agotado por su práctica educativa, la docente manifiesta que “son rostros felices y tristes debido a las realidades académicas docentes e institucionales que en algunos casos empañan el ejercicio docente como tal y su práctica educativa” (MA, 2021). En esta imagen se desdibuja la sonrisa y el rostro

aparece como la imagen o el espejo indudable que refleja el cansancio.

Posterior a la presentación de la docente, el maestro EG comparte su imagen a partir del dibujo del Hombre (Homo Cuadratus) de Leonardo da Vinci y pone en discusión su realidad como docente, pero al mismo tiempo acompaña esta imagen con las palabras que describen el peso de la exigencia en la perfección humana que se extiende a la exigencia de perfección docente, se expresa el miedo al fracaso, manifestando que:

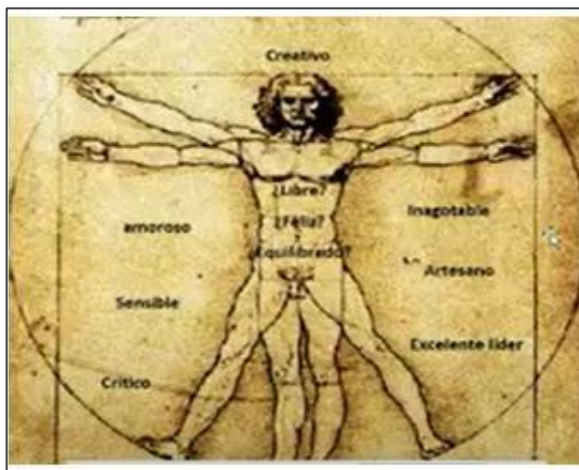


Ilustración 3 Representación del Docente EG sobre el cansancio docente. Grupo Abril 24 de 2021

es la idea del hombre integral y tenemos alrededor que el maestro, vamos a pensar que este es el maestro, y es un hombre que es creativo, que es amoroso, un hombre sencillo, creador inagotable, es un artesano, es un excelente líder, es todo lo que se le adjudica al maestro, pero también todo lo que representamos. También todo lo que nos

identificamos porque es lo que hacemos, cierto, nuestro oficio de maestro da cuenta de toda esa multiplicidad, de lo diverso que es ser maestro, pero precisamente en toda esa carga y agotamiento que implica todo esto, queda la pregunta de ¿Somos libres? ¿Somos felices? ¿Si estamos equilibrados? (EG, 2021).

Ante estos interrogantes por la felicidad del maestro, y por su salud mental, el grupo de discusión participa activamente dando su parecer acerca de lo que simboliza ser un docente integral y todo lo que implican estas preguntas tan trascendentales para la vida misma del docente, como para su práctica educativa, porque en la realidad, como afirmo yo (Albert Delgado) en calidad de docente: “es complejo porque es equilibrar la vida laboral con la vida personal”. Si analizamos las ideas descritas por el docente EG, encontramos que esta integralidad que se describe condensa una serie de rasgos que se supone posee o debería poseer una maestro o maestras, se trata de una especie de idealización y romanización del ser y la subjetividad docente, esta representación del maestro ideal y el miedo al fracaso como tal, se convierten en cargas generadoras de cansancio docente. Sobre el fracaso y el miedo a este, que rodea al

cansancio docente, vale la pena traer a colación las reflexiones desde el feminismo Queer (por ejemplo, de Sara Ahmed) expresadas en los siguientes interrogantes de Jack Halberstam:

¿De qué otras formas podríamos concebir el fracaso, y cuáles serían los resultados políticos deseables? ¿Cómo ha sido utilizado el fracaso para proyectos políticos diferentes? ¿Y qué tipo de pedagogía, qué tipo de epistemología subyace tras esas actividades que han sido galardonadas con el termino de fracaso en la cultura? Explora en forma de notas y anécdotas, teorías y ejemplos que suceden cuando el fracaso está vinculado productivamente a la conciencia racial, la lucha anticolonial, la diversidad de género y diferentes formulaciones de la temporalidad del éxito (2021, p.102)

De igual forma, la docente MR (asesora de maestría) desde su rol como docente, comparte su imagen y su sentir sobre el cansancio docente y manifiesta que:

he representado allí mi cansancio, como en un circulito de hámster, una ruedita de las que se utilizan para las jaulas de hámster, girar en el mismo movimiento con un ritmo vertiginoso, con un montón de elementos que rodean este girar, cierto. Y nosotros intentar movernos en ese giro en la misma jaulita, en el mismo círculo, y todo lo que representa la exigencia, los títulos, las relaciones familiares, el rendimiento, etc. (MR, 2021).

De aquí, que podamos analizar que la vida y la práctica docente tienen un movimiento vertiginoso en cuanto a los logros laborales y/o académicos que se pueden conseguir, pero el costo personal que conlleva esto. Así, se puede analizar que debe existir una profunda reflexión pedagógica acerca de la vida, de la labor profesional y de los límites que se deben autoimponer

para no generar un cansancio o un malestar que sobrepase el campo laboral y toque de forma directa la vida personal. En este sentido, viene a colación alguna reflexión sobre la *educación bancaria*, de la que nos advierte el maestro Paulo Freire, y que es retomada por Gadoti:

El taylorismo, al igual que la educación bancaria, aísla, cosifica a los individuos, los priva de su creatividad. En la educación bancaria, la violencia se instaura a través de la creencia de los que poseen y los que no poseen el conocimiento; en el modelo de producción taylorista, la violencia se instaura a través de los que poseen y los que no poseen los medios de producción, diferenciación que a su vez habilita a nivel simbólico la dominación de unos sobre otros. (2008, p.148).



Ilustración 4 Representación de la Docente MR sobre el cansancio docente. Grupo Abril 24 de 2021

Otra de las representaciones sobre el cansancio docente, fue realizada por el docente PB, en esta manifiesta su sentir a partir de un dibujo, que representa su apreciación acerca de lo que debe hacer un docente hoy, entre otras, debe escuchar al estudiante, ser parte de lo que necesita y poder mejorar o influir en la forma que este ve su entorno, porque según este: “estamos tan concentrados en que tenga, que tenga, que tenga, que esta cosa, que el PAE, que la clase de ética,

de matemáticas, que perdió tanto, que en la comisión perdieron 50, ¿y el muchacho qué? ¿Qué me está pidiendo el muchacho? ¿Qué me está diciendo el estudiante a mí?” (PB, 2021).



Ilustración 5 Representación del Docente PB sobre el cansancio docente. Grupo Abril 24 de 2021

De lo anterior, podemos pensar la evaluación y la evaluación de los y las docentes como una necesidad constante a partir de la práctica, pero se trataría de una evaluación entendida como reflexión, donde la reflexión acerca de la vida del estudiante, de sus gustos, sus necesidades deben aflorar con otro tipo de preguntas y de

acompañamientos para contribuir a mejorar sus vidas. Se puede reconocer y comprender que el cansancio docente llega cuando no conocemos al estudiante y sus reales necesidades educativas y nos basamos en supuestos que no dan resultado a la problemática que el estudiante vive en el entorno escolar.

Sumado a lo anterior, toma la palabra el docente LH, el cual manifiesta que hay unas cadenas, las cuales amarran muchas veces las prácticas educativas. Estas cadenas tienen que ver directamente con la carga laboral excesiva y que no permite un ejercicio planificado y reflexivo acerca de la práctica, de aquí, que

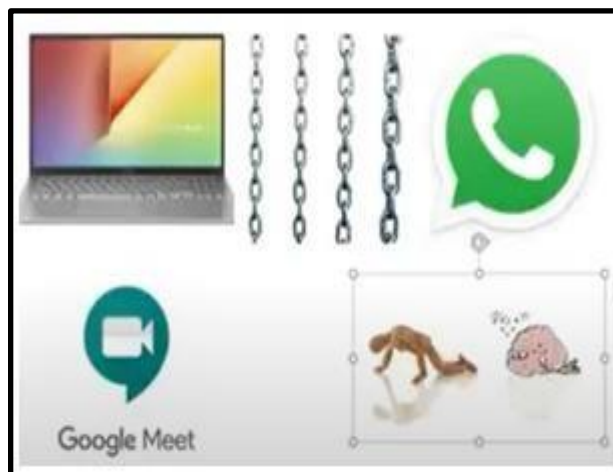


Ilustración 6 Representación del Docente LH sobre el cansancio docente. Grupo Abril 24 de 2021

para este: “muchas veces la cabeza es más fuerte que nuestro propio cuerpo, y me representa cansancio en el sentido de que muchas veces termino la jornada laboral y me dedicó

unas 2 – 3 horitas más a lo que es el proceso formativo, pero muchas veces ese tiempo se convierte en 5, 6 horas más, entonces eso me da cuenta de ese encadenamiento en el que hemos caído” (LH, 2021) y del cual, en algunos casos, no podemos ni queremos liberarnos, ya que, sea por temor, por costumbres o por alguna acción externa, el docente se encuentra más amarrado a su labor y ve en esa atadura, más una solución que una posibilidad real de reflexión y de liberación.

Del mismo modo, el docente YS manifiesta que la esencia de la educación se ha perdido, ahora es “llene todos estos formatos y papeles y cumpla, llene todo y cumpla como dé lugar, como ya se ha dicho, algo que nos cansa y nos agota enormemente. También esta imagen, confusión, es decir, hay una confusión porque no sabemos cómo dar la educación de manera efectiva mediante la tecnología, es decir, nos llenan de información” (YS, 2021) y no permiten, de cierta forma, realizar un trabajo reflexivo y poner en tela de juicio lo que significa la docencia y las ataduras que la vida docente conlleva.

El tema acerca del cansancio docente también tuvo otros epicentros de discusión durante la maestría, por ejemplo, en discusiones, charlas o seminarios en los cuales se habló acerca del cansancio docente y como lo percibían y experimentaron diversos sujetos, los cuales compartieron las siguientes formas de expresarlo. Al respecto, vale la pena mencionar que estas conversaciones sobre el cansancio docente, se combina con la situación de la exigencia de cualificación y capacitación a los profesores y profesoras. Muchos de estos, deben cursar estudios de posgrado sin beca alguna o están condicionados a realizar estos estudios bajo el peso de no perder las becas o beneficios económicos y terminar en el menor tiempo posible. Este constreñimiento, desencadena y agudiza el estado de malestar y cansancio docente, agudizado por el exceso de información.

Otro elemento para destacar es que estos aportes a la investigación se dan en el marco de

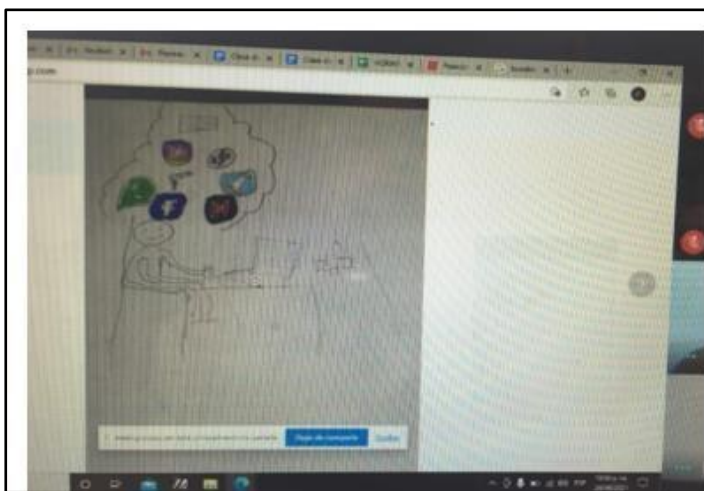


Ilustración 7 Dibujo compartido por un estudiante de la Maestría

la pandemia, del confinamiento y de las exigencias de virtualidad en los procesos educativos, situaciones que nos afectan tanto como profesores y como estudiantes. Nos vimos condicionados a producir y rendir, mucho más que a educar y acompañarnos, primaron

los temores a no cumplir con las horas de trabajo. Al respecto, para Skliar:

Está claro que podríamos seguir enumerando argumentos de utilidad y finalidad hasta el hartazgo. Está claro, también, que ellos se han ido naturalizando tanto en el curso de la temporalidad educativa, que se han vuelto ideas casi implícitas e inviolables del porqué y del quehacer educativo. Pero está claro, además, al menos para algunos de nosotros, que hay algo de insoportable en esa enumeración, algo que nos causa una enorme fatiga y un intenso hartazgo en esa enunciación, algo que nos resulta decididamente estereotipado en esa iteración, algo que nos deja del todo perplejos en esa argumentación. El aburrimiento, el hartazgo, la gravedad y la seriedad que se hacen presentes en toda puesta en escena de los argumentos educativos, no indican sino un límite en la razón educativa o bien el borde mismo de su precipicio (2013, P.53)

La siguiente imagen del cansancio del profesor, se expresa en una representación del cuerpo que habita en un solo lugar, la habitación se convirtió en el espacio de la vida diaria donde se desarrolla la vida laboral sin fronteras claras frente al tiempo y respecto a otras interacciones en el hogar y en la vida familiar. Un cuerpo que perdió la noción del cuidado de sí, que, además, rompe las posibilidades de vivir una experiencia educativa donde se exprese el contacto social y emocional. El cansancio docente, se produce (sea en pandemia o sin está) en el distanciamiento afectivo que nos impone lo vertiginoso del tiempo educativo, la ausencia de las eróticas pedagógicas del encuentro con otras y otros, terminan fatigando nuestras ganas por la educación y por la vida misma.

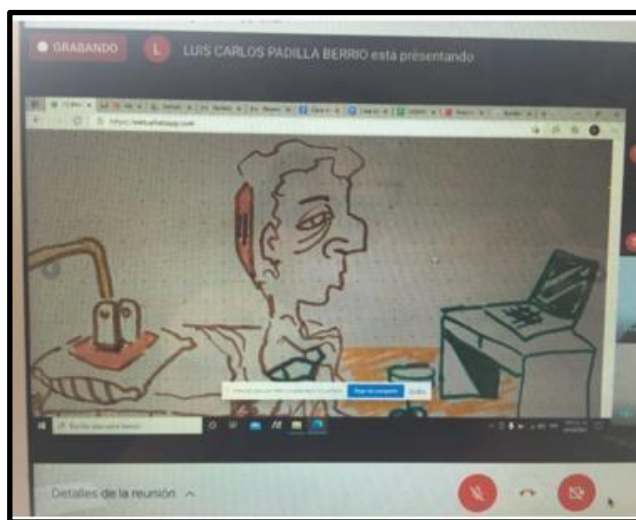


Ilustración 8 Dibujo compartido por un estudiante de la Maestría

¿Qué prácticas generan un alivio a este malestar?

En un tercer momento en el grupo de discusión, se realiza una pregunta trascendental, a la cual los docentes dan diversas respuestas, pero el común denominador fueron dos ideas que confrontan la práctica docente y la vida personal con la necesidad de generar espacios que ayuden al docente a repensar la vida y a cuestionar el cansancio que experimenta. La docente

MA propone que “se debe tener un tiempo de ocio, para poder disfrutar tanto de la vida personal y en la práctica educativa, como de un tiempo de ocio para no hacer nada”, donde la práctica educativa transforme la vida de los estudiantes, pero que también permita transformar la vida propia. Vuelve a emerger entonces el problema del tiempo, del tiempo de la educación, del tiempo de la escuela, del tiempo del docente y del tiempo del sentir, pensar y reflexionar como parte del tiempo de la vida.

En este orden de ideas, el docente YS manifestaba que “es importante el ocio para realizar actividades completamente diferentes a las académicas, y que estas, sean un descanso para el docente”, teniendo la capacidad de dividir y distanciar la vida personal del campo laboral.

En la misma vía, el docente PB desde su punto de vista psicológico ve en “la práctica del *Mindfulness* una forma de relajación, viendo en la naturaleza y en los espacios libres o descansos cortos un gran alivio” y que estos, puedan ayudar a regular el cansancio que se padece, lo cual apoya el docente LH desde su área de conocimiento que es la Educación Física con las pausas activas, las cuales pueden ayudar a enfrentar el estrés y la ansiedad que causa la docencia. Si bien el *Mindfulness*, puede leerse como una práctica paliativa, producida en el seno mismo del modelo neoliberal que genera nuestro cansancio, podríamos buscar otros sustento en las pedagogías críticas, y allí encontrar por ejemplo que el ocio tiene que ver con el tiempo libre, que este alude a la libertad y que para el maestro Freire la educación conlleva una práctica de la libertad: “no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad” (1970, p. 86).

Por último, LP manifestaba que “la comunicación asertiva puede ayudar a sentir menos cansancio, ya que, un buen ejercicio del diálogo constante y asertivo con la comunidad educativa sería un buen inicio para reflexionar y analizar la vida institucional, la relación de estudiantes con los docentes y de estos con los directivos”. El grupo de discusión concluye con la invitación a realizar las entrevistas biográficas, como medio para conocer y comprender con mayor profundidad la percepción del agotamiento docente y una forma de entablar un diálogo para descubrir diversas salidas a este malestar.

Análisis de entrevistas biográficas

Escuchando las voces del cansancio docente y la carga laboral

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”

Freire

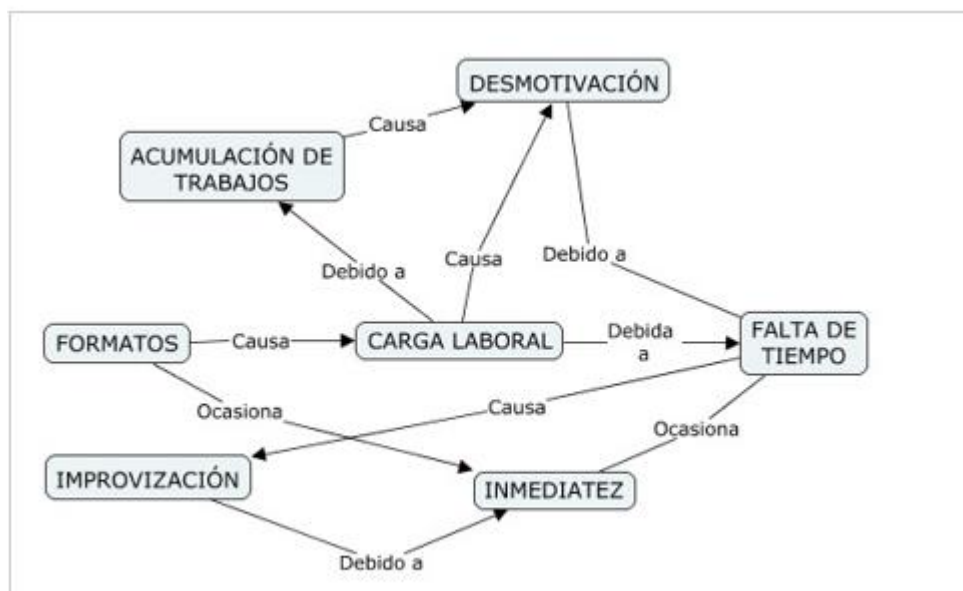


Ilustración 9 Diagrama acerca de la carga laboral categorias obtenidas del análisis Atlas.ti

Del mismo modo que el ave fénix renace de sus cenizas, es la actualidad del trabajo docente; el docente muere cada día presa del cansancio, del agotamiento y del malestar, pero, como por arte de magia, resurge de las cenizas para volver a morir de nuevo en la inmensidad de la jornada laboral cada día. Es importante rescatar que la institucionalidad, puede ser ese fuego que lo quema y lo devora todo, pero, también, es aquello que lo despierta cada día. De este modo, la escuela, como antagonista, es protagonista y villana de la muerte agónica de los docentes cada día, presas del cansancio y la desidia, allí, se encuentra el cuerpo del profesorado, en las turbulentas aguas del agotamiento docente.

La carga laboral de la vida docente, ha marcado grandes y significativos cambios en la forma en que este orienta, anima y describe su propia práctica, de allí, que analice su propia situación y se enuncie desde las virtudes y desavenencias de la vida institucional, generando narrativas pedagógicas para abordar y comprender mejor una situación como es la del cansancio y el malestar docente o dilucidar ciertas situaciones que pasan en la escuela y que es deber develar, porque se debe tener claro que el maestro y la maestra “realizan una función social que nunca es inocente” (McLaren, 2003, p.339), y que antes bien, se encuentra inmersa en una búsqueda de sentido, porque toda práctica tiene de fondo una intención, y no hay inocencia en identificar, en este caso, las causas que subyacen a una opresión silenciosa que maltrata la vida de los docentes y transgrede la vida propia, así, el investigador realiza un ejercicio de intérprete del sentir de algunos docentes acerca de su práctica y de la forma en que se enuncian en el complejo mundo de la escuela, a partir de una praxis de reflexión que toma como fuente de inspiración el relato biográfico en primera persona, entendiendo que la narración de sí es una

práctica liberadora, frente al cansancio docente, es decir otra posibilidad de construir rutas para aliviar el malestar.

No obstante, llenar de sentido una investigación y hacer un análisis que traduzca, intérprete y brinde una nueva visión sobre el mundo del cansancio docente, es una tarea que se desarrolla dentro del marco de la vida personal como profesional, de esta forma, los posteriores análisis de la presente investigación, estarán girando en torno a una experiencia de compartir la vida con otros y otras, a través de una serie de 5 entrevistas biográficas con docentes de diversas instituciones de la ciudad de Medellín que compartieron su visión de mundo, de vida y de su práctica, abriendo caminos en la penumbra, en este umbral por descubrir que es un malestar que está en el seno de la escuela y que es necesario hacer confluir, como un canto de ruidosas y melodiosas voces que entonan, a diversas tonalidades un mismo cantar, la canción de los docentes agotados.

Una preocupación constante: la falta de tiempo docente

En la actualidad, la escuela y en especial la vida docente, atraviesa cambios que parecen no terminar y es lo concerniente al tiempo y al porcentaje de la vida que se le asigna a los temas laborales en el caso de los maestros y maestras, porque se puede decir que “los profesores están bajo asedio en todo el mundo como nunca antes lo habían estado en el pasado” (Giroux, 2002, p.29) debido al cambio constante que han padecido diversas políticas educativas o formas de visualizar el mundo del trabajo docente. Por esta razón, es pertinente analizar e interpretar la labor de un docente que puede observar y vivir diversas maneras en las que la escuela enajena su vida y la toma como propia, donde se desaparece el límite de lo laboral y se transmuta la institucionalidad a lo familiar, al hogar y a otros espacios de la vida

personal que atropellan de forma directa la forma de ser de cada docente y su forma de pertenecer a la escuela, no desde el campo del saber o el hacer, sino desde la misma visión del ser, un ser agotado por dinámicas institucionales ya agotadas. Este agotamiento “es un riesgo en la medida que la persona excede su capacidad física y psicológica y frente a la cual puede tener posteriormente dificultades para su recuperación” (Londoño & Gómez, 2018, pág. 3) y viéndolo de esta forma, la carga laboral tiene gran influencia en la forma en la que se perciben a sí mismos los maestros y maestras.

En las entrevistas biográficas, podemos comprender que hay una preocupación constante en cuanto al tiempo que tiene el docente para desarrollar todas las tareas que debe cumplir en la escuela y en torno a su práctica, como lo manifiesta EG en su preocupación por los tiempos que se asignan a las diversas tareas: “hay un asunto de tiempos, el maestro atiende la reunión con el padre, el asunto del muchacho, la planeación, la reunión de los profes”(eEG 2021), pero en realidad, tiene muy poco tiempo para realizar estas y otras actividades escolares, debido a que se tiene estipulado que debe rendir en todas, pero no se puede quedar ejecutando solo una, sino que debe trabajar de forma simultánea en todas, por tal motivo se piensa que “es tanto el cúmulo del trabajo y nos llenamos o saturamos de las labores, que uno muchas veces, de pronto no define las prioridades y en cuestión de tiempos se ve afectado” (eLH, 2022). Sin embargo, se ve afectado no por la falta de tiempo, sino por la presión laboral que exige trabajar, rendir más y entregar todo en la mayor brevedad del tiempo posible, pero este rendimiento, no significa que la vida del docente esté siendo más productiva tanto a nivel laboral como personal, y menos, demuestra que hay un avance en la práctica, porque por más que intente rendir el tiempo, el agotamiento se incrementa en la misma intensidad, se puede manifestar que la falta de tiempo simultáneamente no solo afecta el desempeño y el rendimiento profesional, sino también la vida personal, cuando

se da cuenta, que por más tiempo que intente trabajar, “no puede poder más” (Han, 2010, pág. 19) y recae en una preocupación constante al percatarse que la vida laboral y la vida laboral, en algunos momentos no alcanza para dar respuesta a las exigencias laborales que demanda la escuela.

Abordando el tema de la falta de tiempo, es común encontrar en los colegios o IE, el lema de que un docente debe hacer rendir el tiempo para todo, donde hay un eslogan bien marcado y es que el docente no descansa, sino, antes bien, debe estar agotado para sentir que el día fue productivo. Partiendo de esta premisa, que es la realidad que se vive, se puede pensar que es debido al exceso de trabajo, el cual se mide en producción y en tiempo. Sobre esto, piensa uno de los profesores que: “cuando no se tiene el tiempo suficiente en el colegio para desarrollar las tareas propias del ejercicio docente, entonces allí lógicamente eso conlleva a problemas en el trabajo, en la relación con las directivas y aun, en muchos casos, con los mismos estudiantes” (ePP, 2022). Debido a esto, se puede caer en una situación que se torna problemática y mucho mayor que la acumulación de trabajo y consiste en identificar que el cansancio docente se puede originar desde dos puntos de vista, ambos totalmente válidos; el primero, es la falta de tiempo para la planificación de lo que es la práctica docente, y en general, todo lo que implica la institucionalidad y las tareas del ejercicio docente como tal. Por otro lado, está la relación con los directivos, los cuales, en algunos casos, son más verdugos que un aliciente para que un docente se sienta respaldado. De igual forma, este tema será abordado y profundizado en otro apartado de la investigación.

Analizando el primer punto enunciado en el párrafo anterior, la falta de tiempo es una problemática porque se juega con el tiempo del docente, al cual no se le libera de otras

actividades, sino antes bien, se le asignan diversas tareas con la promesa de un tiempo institucional para poder terminarlas, pero, en realidad, estos tiempos no los brinda la escuela, y por el contrario, continuamente, suele manifestarse desde las directivas institucionales, que los tiempos asignados son suficientes: “los tiempos para planear, entonces, mire a ver como lo hace, y se promete el tiempo pero no se da” (eEG,2021). Por este motivo, es que el docente realiza una petición en forma de denuncia, donde se prometen ciertas cosas que el colegio o las IE no desean brindar y por las cuales el docente debe hacer rendir el tiempo, porque:

“muchas veces es necesario trabajar extra, cierto, eh, digamos en las casas también y ya es una práctica común de los profesores e incluso, una coordinadora pues, de la sección en la que estoy, me decía que todos los profesores aquí deben trabajar horas extras, horas en la casa, sobre todo cuando están comenzando, eso es algo que ella me decía el año pasado, y este año nuevamente me lo remarcaba. Entonces, es algo complejo, es complejo, porque uno es como pensando en el tiempo” (gLP, 2021)

Hemos naturalizado que el trabajo docente, continúa por fuera de las IE y de la jornada laboral, esta extensión de la jornada e invasión del resto de la vida se asocia además con la idea de la vocación del maestro o con el sentido de pertenencia. El tiempo docente (destinado a la planeación, a reuniones, preparar actividades, etc), es un tiempo que la escuela debería garantizar como una forma de comprender la labor docente y lo que implica educar, pero, por consecuencia, hay una preocupación constante en la vida de los maestros y las maestras y es lo relacionado con el tiempo y la manera en que este afecta la cotidianidad de la vida y cambia por completo la forma de entender y comprender la escuela. Esta cuestión del tiempo, se convierte en un “tema tabú del cual nadie quiere hablar, tópico que ahuyenta el análisis y el debate, asunto

que no parece encajar en ninguna agenda ni presupuesto ni organigrama ni esquema clasificatorio” (Freire, 2003, p.13). Esta temporalidad desbordada no encaja, porque la escuela, y más particularmente las directivas escolares, no tienen en su agenda reflexionar en torno a las situaciones de vida o alguna acción que resalte la práctica de los docentes, sino que se centran en el análisis del impacto educativo que este tiene, pero no el costo de vida que estas acciones educativas conllevan. Ahora bien, pese a explicar esta temporalidad opresora en las directivas institucionales, debemos entender que estos y estas directivas, no son las productoras del cansancio, sino que también son víctimas del mismo, estamos todos y todas en la misma cadena.

Esta falta de tiempo es una realidad que preocupa a todo el cuerpo docente y cambia la forma en que estos logran percibirse, no solo en su labor educativa, académica y de la enseñanza, sino también en su tiempo y vida personal, dilucidando una de las primordiales causas del cansancio o Burnout docente y es la falta de tiempo para realizar algunas tareas institucionales, debido a la poca creación de espacios de trabajo colectivo o personal para poder dar respuesta a las demandas académicas, administrativas institucionales.

Acerca de la poca reflexión y la inmediatez educativa.

Si la falta de tiempo es una problemática que afecta a la escuela y a los docentes en su labor educativa, hay un tema que es complejo de abordar y es el tema de la inmediatez para entregar algunas tareas que las directivas pueden dejar de improvisto y que son para realizarlas en la mayor brevedad de tiempo posible. Es por esto, que los docentes nos sentimos agotados o cansados debido a un afán o presión para entregar ciertos requerimientos institucionales sin tener en cuenta toda la carga laboral o la falta de tiempo que puede haber para desarrollar ciertas tareas o incluso, en alguno de los casos, tener que abandonar o dejar la práctica educativa de lado por

dar solvencia a temas que no tienen nada que ver con lo académico, como por ejemplo, diligenciar encuestas acerca de cursos que nunca han ofrecido en la institución o del uso de las redes sociales cuando hay zonas que no cuentan con la cobertura de la virtualidad, o incluso, tener que llenar encuestas que son para las familias, pero que por tiempo y practicidad se le designan a los estudiantes su desarrollo, dejando de lado la importancia que podría tener, solo por el afán que hay de entregar.

Abordando el tema de la inmediatez, entendiendo lo inmediato como aquello que emerge en la vida institucional de manera imprevista y demanda una pronta respuesta o resolución, un docente manifiesta que una de las causas que puede generar agotamiento es:

la inmediatez, cierto, muchas veces en nuestro ejercicio docente nos llega, nos llega mucha labor como para ya, cierto, para ya, para ya, para ya y esto hace que de pronto a veces tengamos que abandonar una de las responsabilidades que tenemos por cumplir la otra, ¿sí? Y en ese ejercicio, o en ese orden de ideas, esa inmediatez nos lleva a que de pronto muchas veces no se puedan lograr los objetivos o no se puedan cumplir como con esas exigencias de la manera que uno la tiene pensado (gLH, 2021).

De aquí, que la inmediatez sea vista como una forma de presión laboral, pero más allá de ser una presión, es el sentido de la exigencia y de la calidad que se le imprime a la práctica docente, donde no se le motiva o da un tiempo para dicha labor, sino, que antes bien, lo que se logra es que un docente deje a un lado la responsabilidad de educar y centre su atención en las

tareas que se requieren para ya. Dicho ejercicio o actividad que debe desarrollarse bajo la premisa de la inmediatez tiene la percepción o la consigna, como bien lo expresa el maestro Freire, de que “todo se reduce, el tiempo se diluye: el ayer se vuelve hoy y el mañana ya está hecho. Todo muy rápido” (Freire P, 2002, pág. 130). Lo anterior, genera una sensación de malestar en la vida docente y una presión en la medida que debe entregar todo lo solicitado como forma de comprobar que está realizando de forma adecuada su trabajo docente, pero que debe entregarse de manera rápida, inmediata, muchas veces sin reflexión o con la oportunidad de ejecutar mejoras en el proceso.

Para ampliar lo anterior, se puede mencionar que hay una cuestión no solo por la falta de tiempo y la necesidad de entregar las cosas o tareas encomendadas con rapidez, sino que hay un desbalance entre lo que el docente pretende lograr y el tiempo que la nueva actividad requiere, porque se puede llegar a pensar que el docente debe ser una persona multitasking, que “como un animal salvaje está obligado a distribuir toda su atención en diversas actividades,” (Han, 2010, pág. 21), pero en el fondo, lo que estas actividades logran en la vida de los maestros y maestras sería un desgaste. Sobre esto un docente manifiesta que:

algunas prácticas docentes caen en eso, en esa inmediatez de sacar esto, de evacuar, y el profe, en un ejemplo muy claro, es cuando te dicen: profe necesitamos la planeación para esta semana, y entonces perdemos el foco, me intereso por cumplir a una plataforma, a un documento, por cumplir a mi jefe, pero realmente se pone uno a analizar ¿si esta planeación si está siendo acorde para los chicos y si le apuntó a las necesidades y al contexto del estudiante o si estoy aprovechando el tiempo? (eLH, 2021).

Además, si el docente se agota, puede ser por pensar en esa ambivalencia de su práctica y por la solicitud inmediata y en algunos momentos improvisada de las actividades institucionales, aunque en algunos momentos se da el caso, que estas no tienen nada que ver con la práctica docente, por ende: “muchas veces se cae en la inmediatez y en ese afán por dar todo a las carreras y realmente nos vemos afectados en cuanto al proceso de formación y al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes” (eLH, 2021). En síntesis, no solo son los y las docentes los afectados, sino que los y las estudiantes resultan también afectados por dicha inmediatez. Ante esto, Freire hace una invitación muy clara, generando una reflexión en torno a que “los profesoras y profesoras no deben caer en el simplismo, porque este simplismo oculta la verdad” (Freire, 2003, p.26), dicho simplismo puede generarse por el mismo afán de entregar las cosas o las actividades sin algún tiempo reflexión, de asimilación o desarrollándose de la mejor forma, esta práctica de la inmediatez y del simplismo no genera, en algunos casos, esa coherencia de lo que se hace con lo que se solicita y en algunos casos se deja de impartir un conocimiento por cumplir con un requerimiento que no influye de forma directa en lo académico o convivencial de un estudiante.

Esta inmediatez en la vida docente y en la práctica educativa, ha causado un cansancio excesivo en la forma de reconocer la práctica educativa, debido a que la problemática de la rapidez es un tema que desborda la capacidad docente, esto queda evidenciado en la voz de uno de los profesores participantes cuando afirma que la “premura, (donde) todo es corriendo y no hay tiempo de pensar, de aterrizar, no hay tiempo, todo es sobre la marcha” (gMA,2021), esto es lo que realmente cansa y desgasta, tener actividades que no generan ningún tipo de reflexión, antes bien, lo que pueden ocasionar es una cantidad significativa de sujetos agotados, mentes y

cuerpos cansados por falta de reflexión acerca de sus propias prácticas, cuerpos docentes ya agotados de lo mismo.

De la carencia de organización, al dilema de la improvisación

Existe una tendencia a creer que saber improvisar es una virtud y es posible que surja cuando toca improvisar sobre la marcha de alguna actividad o jornada. En ese momento, es cuando viene a ser útil la creatividad y la recursividad como herramientas para dar respuesta a diversas situaciones, que en este caso la institucionalidad apremia, y que, viéndolo desde otro punto de vista, especialmente en la escuela, vale la pena preguntarse ¿será bueno improvisar? Pensándolo desde el ejercicio de la formación y planificación personal como institucional, de lo anterior, es posible que surja un análisis de la forma en la que la escuela vincula el ejercicio de la improvisación y de la forma en que esta ayuda al ejercicio docente y a los procesos institucionales y educativos.

Teniendo como premisa lo anterior, la improvisación institucional surge de forma repentina para dar respuesta a un formato o algún requerimiento “del directivo o jefe como un coordinador o rector, entonces puede ser que listo, profes, necesitamos esto para ya, muchas veces, no se estructuran bien los procesos y es cuando se falla, tal vez se puede caer en lo que se puede denominar una improvisación” (eLH, 2022). También puede estar muy ligada a la inmediatez, ya que, la improvisación tiene que ver o se relaciona a la rapidez con la que se deben desarrollar una cantidad de formatos o de dar respuesta instantánea a diversas situaciones sin generar algún tipo de pregunta o reflexión acerca de la misma.

Así, hablar de la improvisación, es también ahondar en una problemática que surge en el seno de la misma escuela y es la falta de una planeación institucional bien estructurada que no de espacios a vacíos o ambigüedades, porque “el personal administrativo son en algunos casos el blanco de actos repetidos, mínimos, cuya acumulación produce un estado de sobresalto y amenaza permanente” (Kaplan. 2006, p.23) en la vida de los docentes, pero para no generar estas inconsistencias, se debe tratar de respetar los diversos tiempos como las fechas de las actividades, días especiales o celebraciones conmemorativas para que se pueda optimizar el tiempo, porque en algunas ocasiones improvisar se vuelve una tarea rutinaria, y como manifiesta un docente acerca de una institución educativa: “se presenta, eh, en muchos casos estas situación de que es la improvisación lo que debemos hacer, porque se da una mayor relación a actividades” (eLP, 2022) que no tienen que ver nada con el campo formativo académico, pero sí con un cumplimiento institucional, el cual aleja al docente del aula, genera dudas de la organización institucional y evidencia un desorden en la forma de proceder de la institución y de los que la representan.

Otras caras del cansancio: los formatos institucionales

En la medida que se habla de calidad educativa, surgen nuevos estándares para medir la calidad de las instituciones como de las personas que las integran, por ello, es que es trascendental analizar la forma en que los formatos permiten un adecuado crecimiento institucional, y analizar si estos si son una buena herramienta para evaluar una práctica como la de enseñar. Por ende, es indispensable analizar la carga laboral que se obtiene a partir de los formatos y de su relación con la vida y la práctica docente, al respecto, un docente que participó en la entrevista biográfica manifiesta que:

“Hay algo organizacional que exige una calidad y la calidad exige llenar formatos, y aparte de que usted debe investigar, planear clases, hacer su planeador, también debe dar resultados desde la calidad y llenar formatos que debes hacer para cada estudiante” (eEG, 2021)

Y en esto se le va la vida al docente, en llenar formatos de los estudiantes, los cuales muchas veces no los conoce ni el estudiante ni el padre de familia, como lo afirma otro de los profesores: “el estudiante no está enterado o no conoce la realidad de la importancia que se debe tener en cuenta para este tipo de formatos o fichas” (eLH, 2022) esto hace, que sea pertinente preguntarse si la real necesidad de los formatos es dar calidad o información a la institución, porque como lo postula Alfredo Ghiso:

“la práctica docente, pedagógica hoy, para muchos educadores, maestras, profesores se ha vuelto un desafío, una especie de reto que se enfrenta a mandatos de una tecnocracia que impone, modos, formatos, esquemas y recetas de cómo, el quehacer educativo, debe ser informado mas no pensado, amado, recreado”(2018, p.192)

Y ejemplificando lo dicho por Ghiso, en el marco de la institucionalidad, se debe dejar claro que los formatos pueden ayudar o brindar cierta información acerca de una institución, pero jamás podrán definir la calidad educativa de los estudiantes ni del colegio y menos de un maestro o maestra, a esto, manifiesta un docente que: “en el antiguo colegio donde me desempeñaba, la mayor parte del horario laboral era llenar formatos, entonces muchas veces yo me pregunte ¿eso en que incidía en el estudiante?” (eYS, 2022). Por lo tanto, el formato da una suposición de la realidad educativa, pero no puede medir el conocimiento de un estudiante ni evaluar la práctica

docente, ya que, un papel no puede definir si un establecimiento educativo es idóneo o no, lo que puede medir es la percepción, es la opinión, pero no la realidad.

De la acumulación y el malestar, formas inacabadas de agotamiento

En la actualidad, no hay nada más desbordante, estresante y detonante de malestar que la acumulación de trabajo, pero más allá de acumularlo, es la saturación que hay del mismo, es decir, al docente no le afecta el hecho de tener trabajos o tareas por cumplir, lo que realmente detona es no tener tiempo para realizar los trabajos encomendados y la premura o inmediatez que solicitan para realizarlo y entregarlo. Por esta razón, es de crucial importancia evidenciar uno de los agotamientos más evidentes que por estos tiempos se presenta en la escuela, y es la saturación de trabajo que tienen los docentes, el cual ha adquirido otras dimensiones en el escenario de la pandemia por Covid-19.

Como lo mencionamos anteriormente y lo podemos ratificar ahora, “es la necesidad o es ese impulso o esa falta que se tiene de tener los resultados ya, de tener los trabajos para ya, todo muy a la carrera o acortando mucho los tiempos” (eLH, 2022), lo cual ocasiona un estrés en el docente, porque aparte de tener que cumplir con todas las tareas que este tiene, se evidencia la inmediatez con la que se solicitan algunas tareas, por ende, este afán de entregar las tareas se une a la acumulación de más trabajos pendientes solicitados por la escuela con anterioridad, evidenciando que “por estas políticas, [...] el docente, impedido de pensar, debe intensificar roles, tiempos, ritmos y responsabilidades” (Freire, 2003, p.80) y no puede pensar, porque hay una saturación de trabajos de los cuales el docente nunca estará al día y bajo la premisa del rendimiento, no se pondrá al día nunca, ya que, siempre hay algo por realizar, sin contar su práctica pedagógica habitual.

Dentro de este marco, se puede dilucidar que debido a esta acumulación de trabajos y tareas por realizar que no se quedan en el espacio de la institución o de la escuela, antes, al contrario, estas permean toda la vida del docente, transfiriendo el trabajo de la escuela a la casa. El docente sabe y es consciente que “de forma tácita, nunca se dice llévese eso para su casa, pero de cierta forma se pretende que el docente trabaje en casa, lo que, por supuesto, lleva a un incremento del cansancio en el docente” (eLP, 2022) debido a que ya no solo se trabaja en la escuela, sino que la docencia, es una de esas profesiones que nunca descansan, que preparan material, revisan trabajos, tareas, exámenes y este tiempo no lo da la institución, sino que se debe disponer desde casa, perdiendo por completo el control de lo que es laboral y el tiempo de la vida personal, entrando en un agotamiento exacerbado y en un desconocimiento de lo que es la vida fuera de la institución, es decir, el docente hace del colegio su trabajo y de la casa una escuela.

Lo que se evidencia hasta ahora, es que ni el docente ni las directivas tienen un horario en el cual se puedan apagar y emprender otra actividad diferente ajena a la institucionalidad, y esto, se debe a que “es una realidad que el docente en el horario laboral no termina de trabajar, es una realidad, no hay docente que pueda calificar, preparar clases, calificar, subir notas en las 7 u 8 horas que se le da en el establecimiento, el docente llega a la casa a trabajar” (eYS, 2022), esto debido a una acumulación de trabajos y sumándole la planificación de las clases, a partir de esto, un maestro manifiesta que:

“a mí me implica irme para mi casa y conectarme dos o tres horas después de mi jornada laboral para sentarme a planear unas prácticas bien importantes para los pelaos que los motiven, entonces ese asunto de motivar y seducir al pelao me

implica 2 o 3 horas, y el maestro dice, yo quiero cuando salga a las 3 de la tardeirme para mi casa y hacer lo que yo quiera hacer, que es desconectarme, pero no puedo hacerlo, porque me implica irme a preparar, y el colegio no genera esos espacios es la jornada académica del maestro” (eEG, 2021).

En base a lo anterior, Freire nos hace un llamado a los docentes, el cual deja muy claro cuando aborda la idea de “que la tarea fundamental de los educadores es vivir la ética, practicar la ética diariamente” (2003, pág. 27) logrando asumir una postura ética ante la propia vida y la propia práctica y siendo coherentes con la labor y las responsabilidades que conlleva el ejercicio docente, pero también teniendo claro todo lo que implica vivir, y siendo más radicales, las responsabilidades que conlleva vivir éticamente.

De igual modo, nace un reclamo ante la falta de empatía social con el quehacer docente, y surge a partir de la acumulación de trabajo lo que no permite que este llegue a descansar y se pueda descubrir a ciencia cierta, que el docente traslada el trabajo a la casa y no puede disfrutar de la familia, de un hobby, porque la acumulación de tareas, la inmediatez y la falta de tiempo es tan grande que lo que se genera es cansancio en la vida de los docentes y un malestar respecto a su práctica, lo cual no evidencia esa coherencia ética del docente con su propia vida.

De igual modo, la acumulación de trabajo es una problemática que siempre han vivido los docentes, ya que:

“nos saturamos del trabajo o nos llenamos de labores, a veces, hay labores que debemos cumplir para cierto proceso, y vamos a otro proceso, y vamos de lo

académico a lo disciplinario y viceversa, atendemos a los estudiantes, y entonces sí, de pronto se falla en ciertos procesos de organización” (eLH, 2022).

Fallar en esos procesos de organización, es lo que genera un caos mental como físico, la *fatiga mental* puede ser una característica del cansancio docente, debido a que es imposible rendir cuando se está saturado de trabajo y presionado por la inmediatez, esto ocasiona que el docente se frustre en su práctica docente y se sienta vulnerable en su vida personal, y de este modo, no encuentre salida a los diversos atropellos que la institucionalidad hace y pretendiendo con esto que llenar a los docentes de tareas o trabajos pendientes se logren cumplir los objetivos institucionales y como suele pasar erróneamente, sea un docente reconocido por la capacidad de entregar formatos a tiempo que por su práctica educativa, ocasionando que el reconocimiento del docente no sea por su práctica como maestro o maestra, sino por la habilidad en el diligenciamiento de la información. Lo anterior no tiene el fin de menospreciar dicha labor, pero el docente es docente porque lo que le da sentido a su práctica educativa es el proceso formativo y educativo y el acto de enseñar y no burocratizar con formatos y acumulación de trabajos su ser docente.

Yendo más allá de la práctica educativa, esta acumulación de trabajo genera un malestar en la vida personal del docente, y a lo mejor, por esta saturación de trabajo, deba trasladar este a su hogar, dando lugar a lo que expresa un docente:

“nosotros no solamente cumplimos la jornada laboral, donde se termina la jornada, nosotros recordamos que en muchas ocasiones tenemos trabajos por calificar, cuadernos por revisar y muchas veces nos traemos todo eso para la casa, y es traer trabajo para la casa, muchas veces se cae en ese error” (e LH, 2022).

Esta es una forma de presión muy grande, donde la acumulación de trabajo no puede generar otra cosa que un cansancio extremo, un malestar que va más allá de la escuela y afecta la vida, la familia y otros aspectos de la vida de los docentes, y es posible que, si bien, el trabajo es necesario, en algunos momentos el docente se está desgastando por cumplir con la escuela, pero puede suceder que esta no valore el desgaste emocional y físico que esta requiere para poder llevar todo a buen término. Por tal motivo, se hace necesario identificar qué aspectos de la vida personal se ven afectados y analizar que este cansancio extremo está teniendo muy malos resultados sobre el bienestar subjetivo de los maestros y maestras.

De la desmotivación al malestar: un diagnóstico agotado

El docente debido a la inmediatez, a la improvisación y la falta de tiempo en la escuela, ha concentrado toda su energía en una visión un tanto pesimista de su práctica como de la vida misma, esto hace que sea de total importancia analizar el tema de la desmotivación docente como un problema que está atravesando la escuela y que tiene que ver de manera directa con la forma en que se percibe, se vive y se autodenomina la vida institucional, porque la desmotivación llega cuando no hay un reconocimiento de la labor debido a que hay un “malestar en los docentes por el desprestigio social de su profesión y por el deterioro de sus condiciones de trabajo” (Kaplan, 2006, p.65) y lo que en algunos casos prevalece es un desconocimiento de las prácticas innovadoras que muchos de estos pueden crear en el aula y que pasan desapercibidas por no cumplir, en algunos casos, con los estándares que tiene la institución, ocasionando que esta problemática sea una de las generadoras del malestar docente, y por qué no, de ese agotamiento que tanto daño causa a la escuela como a la vida misma del docente.

Así, existe una profunda preocupación acerca de los límites que tiene la escuela y de la forma de conocer y respetar los horarios de los maestros y maestras, y como resultado, es un descontento que genera desmotivación en el cuerpo docente y en el cuerpo de los y las docentes, como también una falta de empatía con la vida personal y la carga laboral, que da como resultado una forma de control institucional que no respeta vida, ni tiempo, ni horario, esto lo podemos ver cuándo:

se cae en ese error desde la parte de los directivos y administrativos, en que se satura y cargan de trabajo en horarios diversos al laboral, y, lastimosamente, esto genera procesos de desmotivación, y si no se está motivado, no se cumple de la mejor manera (eLH,2022).

Por lo anterior, es probable que se deba considerar una causa de desmotivación docente, el exceso de trabajo o carga laboral y el desconocimiento aparentemente de los directivos acerca del horario laboral y la vida personal, lo cual es un detonante de esta desmotivación docente que se vive cada día y encuentra su lugar en el nulo reconocimiento a la labor del profesor o profesora, que va mucho más allá de calificar cuadernos y escribir en un tablero.

De igual modo, la desmotivación emerge “cuando no se tiene en cuenta la voz del docente y cuando se trata de abusar del tiempo del profesor” (eLP, 2022), ocasionando una desmotivación que puede surgir porque la institución no escucha la voz del docente, y antes bien, ve en esa opinión más un problema que una posible solución. Explicando lo anterior, “los maestros (somos) percibidos como problema (antes que como condición y recurso) y como el obstáculo principal para la renovación y el avance educativo” (Freire, 2010, p.13) y esta forma

de percibir la labor docente en la mayoría de los casos, refleja es un poco y muy confundida comprensión de lo que significa la labor docente.

De lo anterior, también se puede advertir que hay un agotamiento o cansancio por el hecho de ser un docente transparente, es decir, un docente que no se le vincula a la vida institucional, sino que solo existe para impartir un conocimiento sin participar de comités, cambios de currículos, actualizaciones del manual de convivencia o actividades que influyan de forma directa en el desarrollo institucional. Así, “el docente puede tener una motivación, pero si a los directivos no les importa, debe hacer caso el docente de lo que digan, el docente puede tener iniciativa, pero también depende del colegio y los directivos si lo dejan o no” (eYS, 2022). Más allá de dejarlo, es de escuchar la voz de uno de los actores principales del proceso educativo, porque se podría decir que una cosa no excluye la otra, una cosa es dar directrices para mejorar el desarrollo institucional, y otra es dejar hablar a aquellos que desarrollan y se vinculan con el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela y deberían ser los primeros en ser escuchados, ya que, son los primeros responsables del proceso educativo y los pioneros en descubrir las verdaderas necesidades de la escuela, de los y las estudiantes y de sus familias.

El cansancio del docente no es solamente porque no se sienta escuchado, va mucho más allá de pretender ser un simple emisario, este malestar puede ser visto desde su particularidad y analizarse desde otros puntos de vista y puede causar otros tipos de sensaciones que afectan de forma directa la vida y la práctica docente “genera(ando) estrés, en ocasiones impotencia” (eLP, 2022), porque su voz pasa desapercibida y esto puede generar un agotamiento y una desmotivación cuando posiblemente, sienta que su voz, no es escuchada ni valorada por la institución. Ante esto, las pedagogías decoloniales, proponen que deben surgir una serie de

“maestros militantes, comprometidos en cuerpo, alma y mente con la vida —con las posibilidades de un otro vivir—, y maestros firmes en el afán de dar claridad y precisión al problema de la opresión, a los caminos de combate y a los horizontes de transformación” (Walsh, 2017, p.58) para hacer de la profesión docente una resignificación constante de la propia vida.

Todo lo anterior, parte de un ejercicio serio de recompreensión del mundo educativo y de su influencia en la vida de los docentes, lugar en el que podemos evidenciar que hay unos docentes agotados producto de actividades agotadas y de instituciones cansadas. Por tal motivo, es necesario ver en la excesiva carga laboral, una forma de explotación humana sin barreras, que, bajo el eslogan de la vocación, se disfraza para sacudir con fuerza la práctica docente, una práctica que muchas veces no cuenta con “un proceso de reflexión o autorreflexión sobre ella, a partir (de) sus saberes y de aquellas prácticas que se considera(n) exitosas” (Barraza, 2019, p.44) y en cambio, se tiende a acumular de trabajos y tareas generando desmotivaciones no solo ante el proceso educativo, sino ante la propia práctica de cada docente y porque no, ante la propia vida.

Así, es importante enfatizar que la inmediatez y la improvisación, son formas de ser escuela que distan mucho del ideal de la educación y de ser docente, y que antes bien, socavan en los cuerpos ya cansados de los docentes, prácticas que promueven la ignorancia y la poca o nula autonomía que tiene el ejercicio serio de educar y edificar mentes para un mejor porvenir. Por tal motivo, se hace necesario analizar el mundo de la vida y percatarse de la necesidad de visibilizar situaciones agotadoras que lastiman de forma directa la forma de ser y de pertenecer a la escuela como espacio de luces y sombras, pero no solo como un espacio para sujetos agotados.

El cansancio docente: entre reflexiones y tensiones

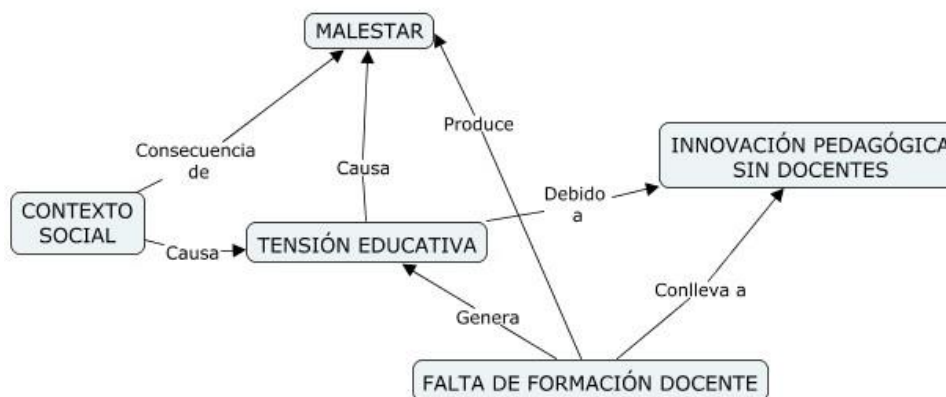


Ilustración 10 Diagrama acerca de las tensiones educativas categorías obtenidas del análisis Atlas. Ti

La escuela como campo de saber, vive de algunas tensiones que si bien, son complejas, ayudan a evidenciar la necesidad de repensar el proceso de la educación desde diversos puntos de vista, uno de estos es el tema relacionado a la formación de los maestros y de los estudiantes que dentro de la escuela viven y recrean el inmenso escenario de la enseñanza y la educación.

Las tensiones educativas de la presente investigación tienen dos énfasis, que, si bien se relacionan, tienen dos formas diferentes de abordarse debido a su complejidad y a las manifestaciones contextuales y biográficas de algunos docentes, donde “los cuerpos, las subjetividades y las emociones resultan centrales para repensar los procesos organizativos, (y) las experiencias de vida” (Walsh, 2013, p.417) las cuales, desde su práctica y forma de percibir la realidad educativa, proponen el tema de la formación como una preocupación que debe pensarse desde la institucionalidad como espacio idóneo y propicio para la formación y la conciencia ciudadana, porque debido a esa falta de formación “podemos contribuir a su(un) fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad” (Freire, 2010, p.67).

Por otro lado, hay una tensión y es el contexto social de las escuelas, aunque estos no son controlados por los docentes y menos creados o influenciados, son condiciones de vida que los docentes asumen desde su propia experiencia de vida y laboral, también es cierto que abordarlas es una riqueza para la investigación crítica y reflexiva y una tensión que es importante y pertinente enunciar, porque quizás, esta puede ser una forma de cansancio que no es muy común de identificar y que es un lugar de luchas familiares, barriales, etc, que tienen la escuela como epicentro, y es allí, en este espacio diferente, donde el estudiante debe ser y sentirse acogido, pero también el docente debe sentirse respetado, valorado y respaldado, porque:

el reflexionar la práctica educativa, hoy, es un acto de coraje, imaginación y autonomía; realizado desde la esperanza de cambio, que enfrenta la opresión que no solo viven los educandos, sino que también experimentan todos aquellos que se empeñan en desarrollar una labor educativa, en un contexto que somete y aliena el hacer, sentir y pensar de los sujetos (Guelman, Cabaluz, & Salazar, 2018, p.192)

Por consiguiente, es necesario enunciar algunas tensiones expresadas y vividas por algunos docentes para hacer visibles ciertas preocupaciones de la escuela, y especialmente, del profesorado ante diversas situaciones que debe afrontar en el día a día, las cuales solo buscan interpelar la cotidianidad educativa y todo lo que simboliza la escuela.

La falta de formación docente, nuevos escenarios de tensión

Una de las tensiones educativa más apremiantes es la formación docente, porque de esta, a lo mejor, depende en gran medida generar personas o seres humanos reflexivos y conscientes

de su realidad para la transformación de la sociedad, pero, en realidad las “Políticas y estrategias que hablan de protagonismo, profesionalización y autonomía docentes, (...) continúan de hecho profundizando el perfil subordinado y subvalorado del oficio docente” (Freire, 2010, p.14) y sobre este último, se atenúa una gran preocupación debido a la falta de formación por parte de las escuelas a los docentes en su formación específica, subordinando el saber pedagógico a capacitaciones de necesidades globales sin tener en cuenta, en algunos casos, las necesidades contextualizadas de los estudiantes ni los requerimientos de los maestros en diversos temas de formación.

Existe un desgaste en la vida y práctica del docente y sucede cuando este percibe que alguna labor o tarea encomendada no se encuentra dentro de su campo de conocimiento o énfasis de estudio y esto puede generar estrés o frustración. Esta preocupación surge a partir de la necesidad de tener docentes preparados, conscientes y formándose para una mejor escuela, pues, si está en algunos casos no abre o invita a esos procesos, “¿dónde está el proceso de formación como un continuo? Esta es una de las tensiones que hay que abordar, porque si la escuela es investigativa, entonces el colegio tendría la responsabilidad de formar al maestro en eso” (eEG, 2021), pero si al contrario, la escuela no abre esos procesos de formación y tampoco da espacios para una reflexión sobre la misma práctica y no crea espacios de saber diversos donde al docente se le escuche, entonces ¿cómo se podrá generar escuela en lugares donde la formación no existe, pero si se exige?, es un espacio donde vale preguntarse “¿dónde está la formación?” (eEG, 2021).

También es lícito hacer la salvedad y preguntarse ¿Quién desea estudiar”, porque “uno de los errores más terribles que podemos cometer mientras estudiamos, como alumnos o maestros,

es retroceder frente al primer obstáculo con que nos enfrentamos, no asumir la responsabilidad que nos impone la tarea de estudiar, cómo se impone cualquier otra tarea a quien deba realizarla” (Freire, 2010, p.61) y dejar de lado el ejercicio de la formación por falta de tiempo, porque se debe tener claro que el docente es docente porque tiene despierta esa chispa por aprender, porque “esa capacidad para captar la objetividad del mundo proviene de una característica vital que nosotros llamamos curiosidad” (Freire, 2003, p. 21) y sin la cual, por más procesos formativos que se promuevan, el docente va a integrarse en el ejercicio serio de la formación y la investigación docente.

En consecuencia, las instituciones educativas deberían ser las pioneras en empezar “procesos de formación continua, porque nosotros también aprendemos día a día y entonces, sí es muy bueno cuando por parte de las instituciones educativas se puede brindar ese acompañamiento” (eLH, 2022), debido a que la calidad educativa se logra mediante procesos de formación. “Se trata de una tarea seria y compleja y como tal deberá ser afrontada tanto por los responsables de las políticas educativas como por los propios docentes” (Freire, 2003, p.43) pero allí, en el centro de esta situación se presenta una duda y corresponde a los procesos de formación, los cuales son buenos, pero en algunos momentos no son constantes y no lo son porque hay un afán instrumentalista de concebir al docente como una persona que debe educar sin involucrarse un poco más en la vida del estudiante y su relación con la sociedad.

En este punto, debemos aclarar que formar, supone un proceso serio, donde se estudia a fondo diversos temas con el interés de poder aplicarlos y dar una solución o por lo menos abordar una situación, “pero (cuando) usted no tiene dicha formación, el colegio dice que va a formar y hace unas capacitaciones, no unas formaciones, que es un asunto que se diferencia,

donde ¿qué es una capacitación y un proceso de formación?” (eEG, 2021) .Esta es una gran problemática, porque hay diferencias entre lo que es un proceso de formación y una capacitación y se puede reducir a tiempos, donde una capacitación puede durar unas horas, pero, un proceso de formación implica tener reuniones esporádicas con el fin de aprender y analizar una situación específica desde la voz de los docentes, teniendo claro que “el ideal de nuestra formación permanente está en que nos convenzamos de, y nos preparemos para, el uso más sistemático de nuestra curiosidad epistemológica” (Freire, 2010, p.127).

De aquí, que adentrarse en un proceso de formación para docentes que pueda tener un énfasis investigativo, implica “un proceso de investigación y para que se pueda dar hay que dialogar, intercambiar experiencias y los recursos” (eEG, 2021), con el objetivo de poder implementar en el aula lo aprendido, ya que, este es el fin, poder llevar al aula todos aquellos aprendizajes que orienten al aprendizaje de un nuevo saber. Dice un profesor acerca de esto, que “nunca está por demás estar en procesos de formación continua, porque nosotros también aprendemos día a día y entonces, sí es muy bueno cuando por parte de las instituciones educativas se puede brindar ese acompañamiento” (eLH, 2022).

La problemática en general de la formación docente desde las escuelas es el desconocimiento del deber de estas por emprender procesos de formación, porque, teniendo en cuenta que la escuela es el lugar donde debe reinar el saber, “el colegio no solamente tiene la tarea de formar a niños y jóvenes, sino también la tarea del colegio es formar a los maestros” (gEG, 2021), por esta razón, los primeros involucrados en dichos procesos de formación deben ser los directivos, porque de ellos depende el tiempo y la disponibilidad que tenga la institución

para esto. Uno de los docentes comentaba: “yo como directivo ¿Cómo capacito o motivo a una formación continua? y ¿cómo motiva a un profesor que llegue a aprender?” (gYS, 2021).

Esta debería ser una de las primeras preocupaciones en la escuela, la forma de motivar a un docente a su formación continua, independiente de los espacios y del tipo de saber que se pretenda, de aquí la importancia de los espacios de aprendizaje como herramientas para descubrir y generar saberes desde la escuela, pero existe la gran preocupación de que el docente no se motive y no se exija a sí mismo, debido a que “estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas y alegría. Pero por lo mismo estudiar implica la formación de una disciplina rigurosa que forjamos en nosotros mismos” (Freire, 2010, p.61) y que se debe ampliar en el transcurso de la práctica, la tarea es ampliar ese conocimiento o saber específico que se tiene, de aquí, que el docente YS manifieste:

El ministerio de educación debe capacitar constantemente póngale cada año o diplomados o especializaciones a los docentes, para mí, esto debe ser obligatorio, sobre las tics, sobre modelos pedagógicos, sobre todas esas herramientas que van actualizando la educación, pero es que tristemente el docente está cargado de trabajo y tampoco tiene quien lo capacite y si se mete a estudiar es poco el tiempo que tiene para esto, de aquí, que es complicado exigirle a un docente tanto cuando las herramientas que se le dan son muy pocas (g, 2021)

Por ende, esta es una de las causas por las cuales el docente no se motiva a comenzar un proceso de formación y puede estar ligado a la carga laboral, no obstante, la escuela debe abrir

espacios de formación o estimular a los mismos maestros y maestras con el fin de prepararlos mejor y poder brindarles una formación de calidad, ya que, “las generaciones cambian, y un docente que tiene una licenciatura hace 20 años, no puede pretender enseñarle a una persona o a un joven de esta nueva generación” (eYS, 2021) con los mismos contenidos que siempre ha manejado, porque no se está generando nuevo conocimiento, sino, antes bien, se está propiciando un vacío pedagógico que no puede generar reflexión ni conocimiento y es “un deber y una obligación de todo profesor, no solamente tener un título, sino también el capacitarse, el estar constantemente formándose” (eLP, 2022), porque esto genera procesos serios de aprendizaje y de actualización de herramientas pedagógicas que ayudan al docente en su labor educativa.

Innovaciones pedagógicas sin docentes

Las innovaciones en la escuela siempre son necesarias debido a que éstas logran plasmar los objetivos de las instituciones respecto a buscar la calidad o exigencia académica, como también la creatividad de las instituciones, directivas, profesores y estudiantes pero, se debe abarcar otra de las problemáticas que suele pasar muy a menudo, y es que el saber pedagógico, en algunos momentos, se subordina a otros saberes que no nacen desde la escuela ni por las necesidades de la misma, sino por un afán más comercial de estar a la altura de otras instituciones sin pensar en la necesidad concreta de los estudiantes, ni tampoco se tiene en cuenta la voz de los docentes en dichas innovaciones o reflexiones pedagógicas, es decir, se trata de la competencia y práctica de la competitividad entre instituciones educativas, lo que repercute directamente en el cansancio de los profesores y las mismas directivas.

Existe una tensión con la innovación y ocurre cuando estas prácticas no son pensadas por docentes o por los agentes educativos de la institución, sino, que se pretende mejorar o incrementar el nivel de calificación institucional con acciones más orientadas a lo económico que a lo pedagógico, orientando el saber a una cuestión más empresarial que educativa, donde “los contenidos son reelaborados por las empresas editoriales” (Freire, 2003, p.78) y en la actualidad por las demandas de los mercados nacionales e internacionales para la competitividad. Por tal motivo el docente no participa en procesos de creación ni planeaciones de contenidos académicos, a consecuencia de esto un docente manifiesta una situación muy concreta:

está la dueña del colegio que tiene un conocimiento empírico de cómo se sueña el colegio, hay una pedagoga, pero está algo alejada del colegio y solo asesora el colegio por momentos, pero los que llevan el colegio en el corazón son lo que proponen hacer cosas y las prácticas innovadoras, donde traen otro familiar que es historiador, pero hay una tensión, ya que, en la nueva administración hay un historiador, es arquitecto, magister en historia y se nombra como líder de innovación, porque en el colegio hay que transformar las prácticas, de aquí que la innovación está pensada entonces en la infraestructura y de cómo hacer un ejercicio de mercadeo (eEG, 2021).

Por ende, no hay una claridad en cuanto a lo que se entiende y se pretende con la innovación, y por lo tanto, se promueve es una manera de generar más ingresos desde la innovación como una empresa y no como un colegio que concibe su misión hacia la educación con unas ofertas pedagógicas que orienten un saber en los estudiantes, generando una tensión acerca de la instrumentalización y subordinación del saber pedagógico como una forma de

comercio o mercadeo, pero no bajo ópticas educativas que doten de sentido pedagógico los procesos de innovación, a los docentes como a los propios estudiantes, sino pensándolo desde términos monetarios.

En todo caso, estos procesos de innovación pedagógica pensados desde la escuela, deben tener el concepto de aquellos que las utilizan para construir y direccionar un conocimiento, porque deben ser reflexionados desde la escuela: “Las prácticas innovadoras deberían estar asociadas a un proceso de formación” (gEG, 2021) que incluya a toda la comunidad educativa y genere un impacto pedagógico, académico y convivencial, dejando de lado el mercadeo.

Sin embargo, encontramos otra problemática, que como asevera un docente en la entrevista biográfica “se volvió una empresa y se perdió la ética, es decir, es producir o sacar estudiantes como sacar productos al mercado, así sean defectuosos” (eYS,2022). Se debe acotar una claridad, y es que la calidad educativa no puede caracterizarse por el número de estudiantes, ya bien lo manifestaba Freire cuando afirmaba que:

en términos de mercadeo educativo, que para lograr que cada escuela reciba un financiamiento en relación con la cantidad de alumnos aprobados (...) para hacer que por un lado las escuelas privadas funcionen como un mercadeo, y por el otro lado las escuelas públicas para pobres, donde en su interior habitan los mecanismos de mercado (2003, p.81)

Se ha caído en el imaginario de pensar que la escuela es una empresa de mercadeo de la educación donde no hay estudiantes, sino productos, los cuales pueden ser manipulados para su salida al mercado sin saber si el producto, que serían los estudiantes, está listo para salir a su

comercialización, por llamarlo de algún modo a conocer la realidad de la vida y enfrentarse a dinámicas sociales nuevas cada vez menos incluyentes, más duras y menos justas.

Ampliando lo anterior, la innovación no puede pensarse como un producto, porque al producir innovaciones guiadas por el mercadeo, sin reflexión pedagógica, sin participación docente, sin mediación educativa, puede generar una empresa educativa al servicio del mercado sin alma, sin espíritu escolar, por lo tanto, la escuela debe generar conciencia y reflexionar las innovaciones con lupa y analizar desde el corazón de la misma escuela sus necesidades reales, debido a que se puede caer en la trampa de pensar que las innovaciones o nuevas metodologías reflexionadas desde otros espacios distintos al contexto escolar local y seguir reproduciendo ideológicamente la tendencia “a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos” (Giroux, 1988, p.172) lo cual podría arrojar mejores resultados, por ende, analizar otras pedagogías, currículos y aplicarlas a un contexto completamente diferente, sería como copiar:

“todo lo que vemos de afuera, y se desvirtúa, se desplaza un poco de la innovación en contexto, porque entonces lo que pasa en Finlandia, aquí lo aplicamos, cuando hacen un viaje, porque son familias pudientes y van a España o USA y lo que ven allá lo quieren aplicar acá, por ende, aquí todo el tiempo estamos innovando, pero realmente es una copia de lo que sucede en otros contextos, nada que ver con la realidad de nosotros”
(eEG, 2021)

Toda la lógica anterior, de la demanda de innovación desde esta visión empresarial y de mercado de la competencia, sumerge a los y las docentes en una atmósfera afectiva de fracasos y

cansancios. Por ello, es fundamental escuchar la voz de los docentes, porque estos son los primeros en reconocer los mecanismos que tiene la educación en su contexto, porque son ellos los primeros involucrados en el proceso de la enseñanza y tienen la formación, capacidad y juicio crítico para interpretar las necesidades de los agentes educativos y transformar las metodologías, pedagogías y las diversas formas de ser escuela. Es fundamental la formación continua de los docentes, porque si la escuela genera estos espacios, sería de utilidad para conocer su realidad con un abordaje contextual, pero, cabe preguntarse: “¿Cuándo el maestro puede producir? ¿Cuándo se puede sentar en un trabajo en equipo, con su área a diseñar estrategias? ¿A recoger esa memoria acumulada de su experiencia para poder dialogar con los otros?” (eEG, 2021) Con todo ello, será posible hallar otra vía para reconocer y cuidar la vida y el bienestar de los maestros y maestras. Pero, no podemos dejar de ver que en algunos momentos la misma escuela censura a los docentes, ya que, en el ambiente educativo y más en relación de los docentes con los directivos “siempre existe la tentación de rechazar al que piensa diferente” (Freire, 2003, p.53) así sea a los propios docentes dentro de la institución educativa.

Por ende, nace una crítica a la escuela y es una crítica fundamental que se desenvuelve en una pregunta ¿acaso la escuela enseña a trabajar en equipo a los docentes? Por esto, se deben crear espacios, donde los y las docentes puedan expresar su sentir acerca de estas prácticas innovadoras que permitan conocer la realidad escolar, pero, como suele pasar en la cotidianidad docente:

no hay un alto donde uno diga y venga, cuando vamos a hacer un alto, y parar de atender las innovaciones que se vienen de afuera, maestros reunámonos como una comunidad del saber, que aportan un saber y empezar a reflexionar sobre la

práctica y empezar a transformarlas, no es que no hallan prácticas significativas o que no transformen, sino que, no se da el espacio para que se pueda dar ese diálogo de maestros (eEG, 2021).

Lo anterior, nos puede orientar a pensar en la necesidad de crear, de motivar y de proponer estas comunidades del saber pedagógico escolar y de cuidado mutuo, donde no se diseñen modelos curriculares fuera de contexto, donde no se propongan estrategias pedagógicas sin realidad escolar, sino, antes bien, promover una forma diversa de observar la escuela, donde se reconozcan esas prácticas contextualizadas y esas formas de ser escuela desde nuestros propios espacios de enunciación, con participación estudiantil, donde se cree un saber compartido con toda la comunidad educativa y no se sigan implementando diseños o pedagogías del afuera con un desconocimiento de lo que significa la escuela en determinados contextos y menos, desconociendo la prácticas y aprendizajes significativos que se obtienen en el transcurso de la práctica docente. Lo anterior será una oportunidad para dar lugar a un docente y a una práctica pedagógica en libertad, liberadora, acogedora y del cuidado, un aspecto especialmente significativo que no genera un malestar docente, y que por el contrario sea motivo de bienestar entre los maestros y maestras y como consecuencia entre los y las estudiantes.

El contexto social y el malestar docente, la fusión de dos mundos

Existen muchos motivos por los cuales un docente puede sentir cansancio, estrés o agotamiento laboral, entre esas causas se encuentra el contexto social de los y las estudiantes y de la institución educativa e incluso el propio contexto social donde habitan los maestros y maestras, debido a que este influye de manera directa en la práctica docente y en la forma como se lleva la cotidianidad dentro de una institución educativa. Es por esto por lo que surge la

necesidad “de poder luchar cada vez más eficazmente en defensa de nuestros derechos, de ser competentes y de estar convencidos de la importancia social y política de nuestra tarea” (Freire, 2010, p.68) la cual no es otra que ser garantes de un proceso educativo, que a su vez es social porque se trabaja con los sujetos que la conforman, y que es política por la visión liberadora que tiene el hecho de educar. De aquí, que los maestros y maestras sean conscientes de su labor transformadora tanto desde la escuela, como para la sociedad.

Por tal motivo, abordar el tema del contexto social de la escuela y su relación con el cansancio docente, es adentrarse en una compleja gama de problemáticas, pero, específicamente, abordaremos aquellas que influyen en la formación, sea tanto de los docentes como de los estudiantes, estos últimos tienen que ver de forma directa con los docentes, porque es importante analizar la situación específica del sector, la situación familiar del estudiante y depurar el impacto que estas situaciones tienen en el estudiante y en la cotidianidad académica que involucra de lleno al docente.

Lo primero que hay que decir, como lo expresa uno de los profesores participantes, es que cuando “no hay una formación en valores, a uno como docente le toca hacer dos trabajos, formar en valores y formar académicamente, pero, se desgasta mucho formando en valores, porque si no hay una formación en valores, una persona difícilmente coge lo académico” (eYS, 2022).

Una de las causas puede ser la ubicación de la institución, la cual puede influenciar las dinámicas académicas y generar nuevas u otras problemáticas familiares y comunitarias, las cuales encuentran su afluencia en la escuela y en la forma en la que el estudiante se desenvuelve

en ella. Esto, influye de forma directa en la vida del docente y en su práctica educativa, porque genera un agotamiento en cuanto al hecho de afrontar una realidad familiar y comunitaria, donde no hay valores sólidos y en muchos de los casos es el docente el que debe afrontar situaciones, comportamientos y actitudes difíciles, al respecto dice el maestro Freire: “podríamos pensar una situación educativa en la casa, en la relación del padre, la madre con los hijos” (2003, p.32), pero, esa situación educativa desde la casa muchas veces se percibe empañada por el poco acompañamiento, evidenciando que en algunos casos el apoyo no es permanente. Sobre la búsqueda de apoyo, expresa uno de los profesores que: “lo busca en la familia y no lo tiene, es el docente educando a los niños y en el contexto en el que yo estaba es muy difícil, porque no había padres de familia comprometidos, eran muy pocos, entonces cuando desde la casa no hay una formación en valores” (eYS, 2022).

Teniendo en cuenta lo anterior, manifiesta otro de los docentes que “se encuentra en un contexto un poco difícil, (que) dada la sociedad o la comunidad que se encuentra allí, ya sea por culturas, por tradiciones, por la manera de pensar de cada una de las personas que están en esta comunidad” (gYS, 2021). Lo anterior, hace que se vuelve una labor agotadora el ejercicio de la formación, debido a que se entra en algún momento a enfrentar con dinámicas que impiden ser escuela, como lo relacionado con las pandillas, el consumo de drogas, violencia familiar, entre otros que impiden una interacción educativa rica en valores que promueva una nueva forma de ciudadanía, ya sea desde el civismo o desde las prácticas escolares (no dejando el civismo fuera de la escuela, porque asignaturas como la ética, ven la construcción en valores no como un servir, sino como un autoproyectarse. De esto, que el docente “sea consciente de que vivimos en una sociedad con profundos conflictos de clases, con situaciones cotidianas de injusticia social”

(Gadotti, 1998, p.238) como realidades que lo conduzcan a realizar un ejercicio real de análisis social para descubrir la verdad que se encuentra en el entorno que habita y en el cual ejerce su labor docente, pero haciendo la salvedad, de que el docente no es el redentor educativo debido a que socialmente puede suceder que “el docente carga(e) sobre sus espaldas la responsabilidad social de paliar, acompañar el sufrimiento de los estudiantes” (Kaplan, 2006, p.13) y comprender que su labor de acompañar es inmensamente grande, porque las circunstancias sociales y los poderes ocultos que en un sector determinado cohabitan son transformados por sus propios actores, pero no por sus acompañantes, de aquí, que el docente debe tener claro que no puede correr el riesgo de “transformarse por suerte en un trabajador social, (... porque no tiene) los saberes específicos para esas tareas y no está subjetivamente preparado para ello” (Kaplan. 2006, p.13)

Retomando el tema de los valores, la situación de formación de estos afecta al docente porque no hay una comunicación directa con las familias, porque se presentan casos donde el contexto social ha permeado tanto las situaciones familiares que algunos:

estudiantes tienen problemas de convivencia desde los padres de familia, ya que, son situaciones que dificultan la convivencia desde el hogar y son chicos faltos de cariño, que de pronto están buscando llenar ese vacío, (...) y si yo tengo la dificultad con un estudiante y el padre de familia llega y se soluciona, le pudo dar solución al problema a ese momento, pero si tengo dificultades y se le llama la casa y no contestan o se citan los acudientes y no llegan y nadie lo conoce, y en la entrega de boletines no está el padre de familia, sino que llega el vecino, la tía o la

de acción comunal, yo me veo estancado y tengo problemas de comunicación
(eLH, 2022)

Esto produce malestar en el docente, porque al no tener comunicación con la familia, en muchas ocasiones no tiene como abarcar algunas situaciones complejas, las cuales se podrían solucionar de la forma adecuada si hubiese un contexto familiar facilitador, porque también puede ocurrir que el docente empieza a tomarse atribuciones que no corresponden, es decir, tomarse los problemas familiares de los estudiantes como propios, porque en algunos casos los “padres delegan el proceso de formación solamente al lado del docente, profe, es que usted es el que debe enseñar a mi hijo, profe esos talleres que usted envió ya los hizo mi hijo y por su culpa él anda en la calle” (eLH, 2022) y se crean situaciones que desgastan y desbordan el actuar pedagógico del docente.

Pero, también se debe dejar claro que el docente, aunque se desborde en su actuar y su práctica en algunos casos se vea desdibujada, debe luchar y conducir su actuar a que la escuela transgreda esa realidad social y sus educandos sean “actores sociales como seres humanos capaces de decidir sobre sus vidas, sobre la sociedad en que viven, generando capacidades no sólo cognitivas, sino también afectivas, valorativas y de acción sobre la sociedad” (Mejía, 2011, p.171), generando nuevas formas de pensar, aunque también se advierte que esto es una de las fuentes de agotamiento debido a que son situaciones que desbordan el quehacer docente, pero que es necesario identificar y enunciar.

Todo lo anterior comparte un propio origen y una misma sintonía que se proyecta a un docente agotado, si bien, la formación de un docente debe ser continua, las instituciones deben

abrir espacios de formación y para compartir saberes o experiencias. La ausencia de estos espacios revela un desconocimiento de las prácticas docentes y rutinas de aula que lleva cada docente, de igual modo, también se evidencia que a partir de la poca formación a docentes, se analiza que diversos cambios pedagógicos, institucionales o educativos no cuentan con la opinión, el análisis o participación de los mismos, lo cual deja abierta la puerta a una educación poco inclusiva con las ideas docentes y con la forma en que estos perciben la escuela. Por último, se debe abordar el estudio del impacto que generan los contextos sociales, no solo en la escuela, sino en la vida y en la práctica educativa de los docentes, debido a que esta influye en la forma en que se percibe la escuela y en la manera en que los estudiantes se desenvuelven en ellas, de aquí, que sea fundamental hablar de una formación contextualizada que enuncie campos de acción más allá de la escuela con el fin de transformar la realidad como la vida misma de los educandos como de los docentes, lo anterior como prácticas relacionadas para prevenir el cansancio docente y acompañar a los maestros que experimentan esta situación.

El silencio de los docentes y otras aporías

La escuela es el epicentro de muchas luchas, algunas desde los estrados, otras desde el aula, otras en las canchas, algunas son originada por lo estudiantes, otras se pueden generar desde los escritorios, pero, hay un tipo de tensión de la cual casi no se habla y que pasa totalmente desapercibida, son luchas que se fraguan al interior de la escuela y que atacan de forma directa la vida del docente y a su práctica educativa.

Lo anterior, deja entrever un campo de lucha que siempre ha sido complejo, pero muy poco mencionado, es la tensión que se vive entre los docentes y los directivos, estas tensiones socavan el interior de la vida docente y manipulan de alguna u otra forma en cómo se perciben

sus respectivas prácticas educativas, así que, es pertinente identificar cuáles son las tensiones que se viven en la escuela y determinar sus causas como las consecuencias de la misma.

El silencio docente como expresión de un malestar



Ilustración 11 Diagrama acerca del silencio docente. Categorías obtenidas del análisis Atlas.ti

Si hay un tema que es complejo en la actualidad de ser maestros y maestras, es lo concerniente al temor o silencio docente, respecto a este “miedo, sea de lo que fuera, es preciso que primeramente nos aseguremos con objetividad de la existencia de las razones que nos lo provocan” (Freire, 2010, p.60), y es tanto así, que puede tener su raíz a partir de un sin fin de violencias académicas, las cuales no han ayudado al docente a construir escuela, y antes bien, se puede propagar una incertidumbre que puede ir más allá del miedo y tome su rumbo hacia el malestar docente o formas diversas de agotamiento debido a que en la escuela, hay violencias, en su mayor caso simbólicas desde algunos puestos o epicentros de poder contra la práctica docente, por esto, se hace importante enunciar el sentir de algunos docentes que analizan cómo puede influir esta situación en su práctica educativa como en su bienestar físico y psicológico.

Existe una problemática que cada día es más evidente y es la falta de participación docente en reuniones o decisiones que se toman a nivel institucional y que modifican o

direccionan el actuar docente, particularmente a estos últimos en algunos casos “se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrecen comunicados, y se hacen preponderantemente mudos” (Freire, 1969, pág. 63), y esto de enmudecer la voz docente sucede, porque es más fácil evitar su voz y no escuchar su malestar y así, es más fácil su direccionar (ordenar) por parte de los centros de poder escolar; a lo anterior, un docente que participó de la investigación manifiesta que:

los dirigen una junta administrativa que es una familia, o familiares invitados o los que la conformen que son 25 o 20 personas, pero cuando se revisa esa junta (...), pero uno ve que hay un ingeniero, un arquitecto, un abogado, hay un montón de campos de conocimiento pensándose un problema de la educación, pero que nadie sabe de pedagogía, por ende, se vuelve a una tensión y subordinación del saber pedagógico, porque todo lo que circula en la escuela viene de otros discursos menos del que debería surgir que es desde el saber pedagógico (gEG, 2021).

Por ende, podemos encontrar varias circunstancias que se pueden tener en cuenta y que son importantes para analizar algunas causas de este malestar dentro de la escuela. Lo primero, es evidenciar que en algunos colegios, los que están en cargos o roles directivos dentro de la institución, son personas de una misma familia donde se centraliza el poder y donde no se da espacio a la participación docente, “dentro de esas perspectivas, los profesores y estudiantes pierden sus capacidades para ser agentes críticos, sirviendo, tanto el uno como el otro, como porteros ideológicos o como serviles lacayos” (Giroux, 2002, p.27), por no decir que trabajadores no transgresores de un sistema impuesto que muchas veces somete y no permite un

ejercicio verdaderamente pedagógico ni democrático de representación institucional, debido a que “una junta administrativa que es una familia, o familiares invitados” (eEG, 2021) no permite una participación abierta y asidua de los que pueden conocer de primera mano la situación real de la institución.

En un segundo momento, hay una situación mucho más preocupante que acompaña a la anterior, y es que, según la percepción de uno de los profesores participantes de la investigación, se evidencia que entre integrantes de los equipos directivos “hay un ingeniero, un arquitecto, un abogado, hay un montón de campos de conocimiento pensándose un problema de la educación, pero que nadie sabe de pedagogía” (eEG, 2021), esta, es una preocupación en cuanto a las administraciones educativas, cuando en algunos casos se piensa en un bien personal, en este caso sería el familiar, pero se abandona por completo lo educativo, ya que, no hay personas que representen a los docentes, y más allá de representarlos, alguien que esté al tanto del saber pedagógico, donde realmente se realicen mejores cambios o directrices que beneficien a la comunidad educativa, porque esta forma de concebir la escuela “representa una de las restricciones estructurales con las que se topan los profesores y objetiva formas jerárquicas de toma de decisión y modos autoritarios de control” (Gadotti, 1998, p.213) al respecto de lo mencionado, observamos una situación, y es que la educación está siendo repensada no desde los campos pedagógicos, sino como una empresa, donde se escuchan y opinan diversas áreas del saber, pero a los verdaderamente implicados en la situación educativa se encuentran silenciados por su nula participación.

Un tercer punto, es lo concerniente al silencio desde el campo del saber, es decir, si el silencio es perjudicial en un entorno educativo, lo es más cuando hay diversos campos de

conocimiento que desde su lógica y posturas plantean diversas formas de ser escuela y de educar, estas situaciones hacen que “se vuelve(a) a una tensión y subordinación del saber pedagógico, porque todo lo que circula en la escuela viene de otros discursos menos del que debería surgir” (eEG, 2021) o manifestar, porque cada área tiene un discurso propio y “vos ves los que dan rumbo al colegio, tienen otra formación, no son del campo de la pedagogía” (eEG, 2021) y lógicamente tendrán diversos modos de formar, de percibir y soñar la escuela, pero no desde la visión pedagógica, sino desde su propio campo de formación, orientando no a la escuela a un aprendizaje educativo significativo, sino como una empresa organizacional con un fin educativo, pero muy lejos de ser un espacio de reflexión, de crítica y generación de conocimiento educativo, debido a que los docentes:

“raramente, fueron invitados a participar en los discursos educativos, prácticas pedagógicas y relaciones institucionales que daban forma a su vida diaria, aún peor, frecuentemente, fueron marginados y oprimidos dentro de semejantes discursos y formaciones sociales (educativas)” (Giroux, 2002, p. 27).

Como se ha podido constatar, hay un silencio o un miedo en los docentes al opinar o manifestar lo que se piensa o se siente, generando un malestar que no es por el sistema educativo, sino que es un malestar personal, el cual nace a partir de no poder manifestar lo que se desea, como lo manifiesta un docente en el grupo de discusión:

tuve un compañero que él, yo digo que eso es una gran virtud que él tiene, ya no está trabajando en el colegio, él lograba expresar lo que sentía de una forma muy directa, en una ocasión con una de las personas de la directiva, él le dijo, debido a

que esta persona le dijo algo que él debía hacer, pero él estaba con los estudiantes en ese momento, y él le respondió de forma tajante, -discúlpeme, eso no está en mi contrato- imagínate responderle eso a una persona de la directiva, es bastante fuerte y muy directo de parte de él, yo tiendo a ser más callado, a tratar de asimilar y administrar el tiempo al máximo, de lo que este puede dar, pero cuando el docente calla muchas cosas o cuando no se le da la oportunidad de expresar y de comunicar eso que él tiene allí y que es una justa petición, entonces sobrevienen conflictos, desavenencias, desacuerdos, malestares, estrés, ansiedad y quien quita hasta enfermedades, problemas de salud (eLP, 2022).

Podemos analizar dos aspectos fundamentales de este silencio que perjudica la vida docente, el primero, es el sentir del docente frente al poder, es decir, el docente que no manifiesta su malestar, y puede ver en quien lo logra expresar una admiración, pero a la vez un temor muy grande, donde se sostiene un juego de poder educativo y alguien tiene un poder y el otro debe obedecer en silencio, donde no hay una práctica de la pedagogía de la escucha, y si esto sucede “no hay un entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación” (Freire P. , 2002, p.111) sino, antes bien, crece y se reproduce en los docentes esa imposibilidad de expresarse y comprender la realidad del malestar, y por consecuencia, sobreviene un miedo por manifestar lo que se siente ocasionando que ese silencio pueda desencadenar varios problemas, debido a que no solo son problemas educativos, sino que también puede tener consecuencias en la salud del docente, ya que, al no ser escuchados o sentir temor de opinar lo que se siente o se piensa, se reprimen muchos sentimientos o emociones los cuales no ayudan a solucionar un malestar que siente el docente, se trata de una pérdida de la dignidad y la libertad de los maestros y maestras

Lo anterior, es motivado por la preocupación que existe por ofrecer una educación integral, que forme seres humanos críticos, pero persiste ese miedo a no proponer o manifestar ideas por ese temor latente de lo que pensarán las directivas, porque:

“todos los profesores yo creo que en el colegio estamos comprometidos con la educación, con cumplir con nuestro trabajo con excelencia, pero esto también genera de cierta, genera bastante estrés laboral, y lo más, digamos lo más complejo es que la mayoría de los profesores no se atreven a hablar porque está el temor latente de que pensarán las directivas” (eLP, 2021)

Y este temor genera un silencio que no se enfoca en la práctica educativa del docente, sino, antes bien, reproduce silencios y malestares y deja a la escuela con vacíos, ocasionando que el docente sienta y piense que lo que dirá está en contra de lo que piensan las directivas y por miedo no expresa su pensar; Esto podría enunciarse de dos modos, el primero, es que puede ser un docente que duda de su propia práctica educativa y de su desempeño como educador en la escuela, o por el contrario, la segunda postura es que el docente sienta un temor frente a las consecuencias que pueda generar su comentario frente a las directivas, y viéndolo de esa forma, se puede decir que la segunda es la más probable, ya que, el temor no es por manifestar lo que se piensa, sino por lo que pensarán las directivas y las consecuencias que esto pueda tener en la vida personal y profesional del docente que lo manifiesta, se trata de un estado de opresión que da un supuesto y corresponde al de sentir un malestar que nace y se recrudece en la misma escuela.

El silencio docente es un malestar que se propaga en la escuela debido a la mala comunicación que se tiene con los administrativos o directivos, por ende, el silencio y el temor siempre serán las primeras respuestas o sensaciones que se experimentarían antes de dar una opinión o sugerencia, esto puede ser debido a las consecuencias que se puedan generar, esto hace que el docente no se piense como un ser importante del sistema educativo, sino como una ficha, la cual se acomoda de forma fácil a las situaciones sin manifestar lo contrario, generando un malestar que afecta a la escuela como a la vida misma del docente.

El cansancio y el diálogo, lo que callan los maestros.

Otra de las tensiones que vive la escuela y que manifiestan los docentes, es la falta de comunicación que existe entre los docentes y directivos, llegando a temas tan álgidos como la desconfianza, la falta de apoyo y la poca comunicación, lo cual genera un malestar que afecta a la escuela como a la práctica y la vida misma del maestro, porque al no sentirse apoyado o escuchado, ve en la escuela y especialmente en quien la representa, no una ayuda, sino antes bien, un obstáculo para la práctica educativa.

Partiendo de lo anterior, un docente-coordinador manifiesta que: “cuando comenzamos a escucharlos (a los docentes) y a ver que el problema incluso no es solo el estudiante, sino que es desde adentro” (ePB, 2022) y se empiezan a identificar ciertas tensiones o malestares que ocasionan que la escuela sea el epicentro de encuentros y desencuentros entre los directivos y los docentes, debido a esto, se identificó que el malestar docente no solo se ocasionaba a partir del rol del docente y el educando, sino que una consecuencia del mismo, era la falta de una comunicación asertiva con las directivas, de aquí, que hay una necesidad de “reinventar los caminos de la intercomunicación, (...) no tengo duda que la cuestión de la comunicación es

esencial en este fin de siglo” (Freire, 2003, p.61) y en todos los ambientes escolares, desde los alumnos hasta los directivos para terminar con esos epicentros de poder y manipulación que se pueden manejar en la escuela.

De esta tensión, hay un epicentro y es el desconocimiento de las directivas de la realidad de la escuela, lo cual genera uno de los malestares primordiales que se lograron evidenciar, y es que por la poca comunicación que se tiene entre sí y la falta de escucha, se genera la sensación de que “el docente puede tener una motivación, pero sí a los directivos no les importa, debe hacer caso el docente de lo que digan , el docente puede tener iniciativa, pero también depende del colegio y los directivo si lo dejan o no” (eYS, 2022) y en dado caso que lo dejen, en algunos momentos no se permite que se experimente o se lleve a la práctica ciertas estrategias que se plantean, de aquí, que la comunicación juega un papel clave en este proceso, porque se puede evidenciar que “el(los) sujeto(s) que se abre(n) al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica que se confirma como inquietud y curiosidad” (Freire, 2003, p. 60) y así, ser partícipe de nuevos procesos a las iniciativas de los docentes como de los directivos, pero hecho que sucede solo a partir de la comunicación.

Pero aun así, la falta de asertividad en el diálogo en las instituciones educativas, logra generar ciertas distancias con las directivas como entre los docentes y no se promueva una “mejor comunicación y un diálogo mucho más abierto y libre entre todas las partes de un colegio, en muchos casos hay estructuras rígidas y dinámicas muy verticales, nos ven a los profes como los ogros” (gYS, 2021), y los ven así, porque en muchos casos la falta de diálogo genera ver a los docentes como esos ogros que están enfrentando a los estudiantes y que en algunos casos deben ser los malos del proceso pedagógico. Más allá de esto, en la escuela “el

directivo no se puede convertir en el enemigo número uno del profesor, debe ser la ayuda o el descanso o el respaldo del docente” (eYS, 2022), pero cuando no es así y debido a esa falta de diálogo, el docente, resulta ser el ogro de la institución educativa, es donde sobreviene un malestar y es el docente que se siente solo, porque nadie acompaña su práctica educativa y no hay un diálogo con el directivo que puede ayudar de diversas formas.

Es claro que la escuela vive un malestar y es la falta de comunicación entre los docentes y los directivos, que en muchos de los casos resultan ser enemigos, lo cual genera un caos institucional, ya que, la comunicación es una pieza clave para fomentar un ambiente sano, donde el docente sea valorado desde su práctica educativa a partir de la lectura que el directivo realiza de su quehacer pedagógico, ya que, en últimas, ambas partes resultan ser escuela.

El (des)cansancio docente: formas de alegrar el alma

Existe un malestar en la docencia y consiste en un cansancio exacerbado tanto de la práctica como de la vida de los maestros y maestras que componen el mundo de la escuela, por ende, es preciso no quedarse ni ahondar en el profundo mundo de la infelicidad, y antes bien, oponerse a este con prácticas de vida que ayuden y motiven a ver caminos de luz en medio de tanta oscuridad.

-El descansancio docente- es una forma de llamar a todas estas prácticas propuestas por los docentes que dan alivio, sosiego o por lo menos ayudan a disminuir este cansancio exacerbado por estas dinámicas enajenantes y explotadoras que en algunos casos experimenta la labor docente y que genera un cansancio o un agotamiento sin límites, de igual forma, esto obedece al tercer objetivo de la investigación, el cual es a analizar qué formas o prácticas pueden

surgir para sentir un alivio ante la extenuante labor docente y el tema de contrarrestar ese agotamiento que experimenta el cuerpo del profesorado.

Indiscutiblemente, la vida docente está en un momento crucial donde algunas dinámicas de vida opacan su quehacer, disminuyen su felicidad y enajenan su libertad, dichas prácticas como el exceso de carga laboral, la inmediatez, la desmotivación, la falta de diálogo, entre otras, ocasiona que este maestro y maestra cada día sienta y vea que su labor no tiene sentido y como consiguiente, esta no genera un impacto en la vida de los estudiantes ni en el transcurrir diario de la escuela, haciendo que este perciba o sienta un desánimo, un cansancio o un inmenso pesimismo frente a su propia vida y a su vocación.

Ante este panorama, se expondrán algunas rutas que las maestras y maestros propusieron en sus diversas participaciones en la investigación, como unas formas o prácticas del -Descansancio-, donde la voz de ellos a partir de sus experiencias, sus vivencias y sus prácticas puedan iluminar un camino para dejar de lado, reconocer y acompañar superar el pesimismo que cobija en este momento la práctica docente y dar una salida, una luz o una propuesta a esta realidad que supone la vida institucional, la vida del docente y la forma de ser-hacer escuela.

El (des)cansancio significativo: tiempo para mí.

Si bien las dinámicas institucionales enmarcan la vida del docente, este debe reconocer en su propia vida aspectos que lo conducen a tomar caminos de tranquilidad e intentar regular la vida académica/institucional con aquellas prácticas que promueven un sentido de vida, las cuales deben orientar la acción a un -estar bien-, para esto, el tiempo de descanso es esencial, como lo expone EG al sustentar que “donde se dedica una hora al descanso, pero es reparador descansar, porque precisamente uno no descansa, y es una hora que se debe dedicar para uno, de aquí, que

es fundamental organizar el tiempo y desconectarse, es importante esto, ya que, se oxigena el cerebro, descansa el cuerpo y la mente” (gEG, 2021), de allí, la importancia del descanso como una no-practica o un parar en el camino para retomar fuerzas y dar paso un momento de intimidad con el yo, con la familia, etc.

Por lo anterior, es indispensable que esta práctica del descanso se pueda desarrollar en lugares no comunes, como un espacio diferente, donde la mente pueda estar alejada de las tareas y sienta el estar aquí, no como un cansancio de la vida, sino como un (des)cansancio para volver a sentir, de aquí, que “aprovechar diversos espacios al aire libre y con la naturaleza es muy agradable, el desconectarse de todo y dejar el estrés, para conectarse con la naturaleza” (gPB, 2021) y volver a surgir, fomentando reflexiones que nos orienten a “reevaluar el proyecto de vida y autoevaluarse de ¿cómo está la vida?” (gYS, 2021) e indagar de forma consciente el impacto del proyecto de vida en la propia existencia como en la de los demás, para esto, se debe retornar a un ejercicio de la intimidad, del descanso, de un tiempo propicio para reflexionar la vida no desde el cansancio, sino desde la alegría de vivir.

El desconectarse como una forma de (des)cansancio.

La vida y el ejercicio docente implica un estar activos en el día a día y más, si este ejercicio de la docencia incluye el siempre estar atentos y conectados a todo aquello que pueda suceder tanto de forma planificada como de forma improvisada, por ende, se hace un llamado a tener tiempo de desconexión con lo que nos rodea, desconectarse en algunos momentos de descanso con la realidad y trasegar en el mundo de la mente en blanco, de los ejercicios de estar presentes y en el ahora. La docente MA manifiesta que: “es necesario desmontarse de la productividad” (gMA, 2021) y dejar un tiempo para el silencio, para aislarse de forma sanadora

de todo lo que implica el rendimiento, lo que se pretende lograr es “es la experiencia viva de una irrupción -de la palabra y de la mirada- que es lo que hace posible esas otras formas de alteridad” (Skliar, 2008, pág. 103), es un mirar y hablar desde adentro y para adentro, observando la finalidad del silencio como principal fundamento para una atenta escucha del yo, generando una alteridad primero conmigo mismo, para luego alternar a los otros.

Puesto que el desconectarse implica dinámicas que implícitamente conllevan a la calma, es necesario “también silenciarnos, ya que, estamos inmersos de mucho ruido, el ruido interno” (gYS, 2021) y esto muchas veces no permite “entrar en el éxtasis de estar en el momento, de evaluar nuestra vida, ¿para dónde voy? ¿para qué lo hago? reevaluar el proyecto de vida y autoevaluarse de ¿cómo está la vida?” (gYS, 2021) y generar esas dinámicas de revitalizar la profesión redescubriendo el sentir docente y todo lo que estas actividades de reflexión, silencio y autoevaluación implican.

Un diálogo asertivo como forma de (des)cansancio

El diálogo es una herramienta que promueve nuevos escenarios como formas de ser y pertenecer al mundo, así, promover nuevos espacios simbólicos de escucha, de desahogo o de expresión son importantes para la vida. Partiendo de lo anterior, el diálogo puede ser parte de lo que denomina el docente-coordinador PB como “salario emocional (...) cosas tan sencillas como recordar un cumpleaños, tener un desayuno, comenzar a integrarnos y tener momentos de capacitaciones” (ePB, 2021) son momentos propicios para ver en el diálogo una puerta abierta a expresar, sanar, desahogar todas aquellas cuestiones que golpean y preocupan a diversos docentes, porque “tal vez, la educación no sea otra cosa que el saberse reconocido por el otro, el encontrar las sendas de un diálogo en el que se abren las puertas” (Skliar, 2002, pág. 32) y

promueva nuevos escenarios dialógicos, donde la escucha también sea una puerta abierta, de aquí, que “lo principal y más importante es que a veces necesitamos quien nos escuche, y no contamos con eso, no se cuenta con la persona a la que se le puede comentar las inconformidades o las situaciones problemas” (eLH, 2022. Por ende, necesidad de una escucha atenta que abra caminos de diálogo es necesario para descansar el cansancio y dar un alivio a diversas situaciones que se experimentan en la escuela, porque “si hay una buena comunicación, todo va a ser mucho más sencillo, todo va a fluir y va a ver la confianza también para poder resolver las situaciones que se presenten” (eLP, 2021).

Por lo anterior, podemos comprender que el descansancio tiene unas prácticas que pueden promover un gran alivio en la forma en que vemos, conocemos y se es escuela, reconociendo en el descanso, en darse tiempo para sí mismo, en encontrar en la naturaleza esos espacios de tranquilidad, valorando la vida y sus diversas manifestaciones, de igual forma, una práctica que promueve el estar siempre presentes es el hecho de desconectarse, de darse un tiempo con el silencio para evaluar el proyecto de vida, y por último, el diálogo asertivo para comprender mi mundo y poder interactuar con los otros mundos es esencial para sentir un descanso del agotamiento, poder compartir lo que molesta, esas prácticas que son agotadoras y que lo único que generan es un docente cansado por no poder, en algunos casos, manifestar aquello que le ocasiona sentirse cansado, pesado o quemado laboral como personalmente.

De agobio y desencantos, redescubriendo el mundo del cansancio docente

El mundo de la vida nunca tuvo una relación tan estrecha con las nuevas formas de dominación y de control del cuerpo como las que se pueden privilegiar ahora, así, el cuerpo entra en ese circuito que se caracteriza por ser adaptable, y se puede decir, que, privilegia un ser

cuadrático debido al control que este puede generar en cada uno de sus vértices, es decir, el cuerpo docente entra en un estado de manipulación constante debido a las diversas formas que hay para explotarlo y enajenarlo.

Ahora, en el escenario del cansancio docente, se puede observar que la dinámica puede ser la misma, un docente que ve en su cansancio una forma de superación, porque se tiene el pensamiento de que un cuerpo cansado, es un cuerpo que hizo bien su labor y se adaptó a las dinámicas que genera la institucionalidad y todo lo que esta conlleva, y como consecuencia,, es necesario analizar los alcances que tiene el cansancio en la vida personal y la práctica educativa de un docente y ver la forma en que estas dos cohabitan, en un mismo cuerpo coaccionado por dos fuerzas que aunque opuestas, marchan en la misma dirección.

Al exponer los hallazgos del trabajo de investigación a partir de la escucha y lectura atenta del Sentipensar de algunos maestros y maestras, que al compartir su vida y su labor, se crean campos semánticos que es necesario profundizar, analizar e interpretar a la luz de los cansancios que genera la escuela e influyen en la propia vida y que es justo visibilizar, primero, por un acto de agradecimiento a aquellos que han formado y siguen formando a través de sus enseñanzas, su vida y su ejemplo, y segundo, como un compromiso investigativo de redescubrir y dar valor a la vida docente, que transcurre muchas veces entre silencios y miedos.

El silencio y el cansancio: vísperas de un docente agotado

En las vísperas de un cuerpo agotado, hay un cúmulo de acciones que desencadenan reacciones que están ligadas a la incapacidad de poder expresar o dejar fluir todo aquello que se piensa, pero que no se enuncia, teniendo en cuenta que en el proceso de la vida, aquello que no se enuncia, se puede decir que no existe debido a que nadie lo manifiesta, por lo tanto, el silencio se vuelve una forma de violencia que se autoimpone como una cadena, que pesada, es mejor

llevarla, porque no sabemos las consecuencias que implica el ser libres y dar rienda suelta a la voz interna.

Uno de los hallazgos más significativos de la investigación gira entorno al silencio docente, silencio que tiene dos formas de manifestarse, una interna y otra externa, pero juntas igualmente de severas. La primera, obedece al temor de expresar la inconformidad por miedo a lo que desencadena y a las consecuencias que esto conlleva, y la segunda, tiene que ver con el silencio impuesto al docente, donde esté no puede manifestar su voz ni participar de la vida institucional y menos de su constante transformación, en efecto, el silencio es uno de los temas más polémicos de la vida y el quehacer docente.

Respecto a este hallazgo, un docente mencionaba que “no se atreven a hablar porque está el temor latente” (eLP, 2021) de manifestar lo que se piensa, dicho temor genera un estrés o un cansancio que tiene su origen en el silencio y en la nula posibilidad de poder manifestar aquello que se siente, y que en efecto, pueda ser tomado de buena forma por las directivas. Así, el silencio es una de las categorías que tienen mayor relevancia debido a que es un acto de enajenación en algunos casos autoimpuesto, es decir, un docente que no tiene voz para exigir, pero sí tiene voz para enseñar.

La anterior dicotomía, es la muestra de que el docente debe expresar aquello que piensa y que esto debería ser escuchado, pero en la realidad institucional “el docente puede tener una motivación, pero sí a los directivos no les importa, debe hacer caso el docente de lo que digan, el docente puede tener iniciativa, pero también depende del colegio y los directivos si lo dejan o no”(eYS, 2022). Esta afirmación expresa que existe un silencio ante la imposibilidad de poder hablar para generar transformaciones que permean la vida escolar y puedan tener una injerencia

en la misma naturalidad institucional, esto, podemos verlo desde una óptica formativa, donde el transcurrir de la escuela se convierte en el transcurrir de la vida misma de los docentes, pero, “¿por qué le hablan al docente los cambios más no comparten ni debaten con este como deberían ser los cambios? al docente le ordenan como hacer las cosas, más no lo hacen participe de las decisiones pedagógicas” (eYS, 2022) .Así, el docente asume un silencio desde la escuela y para la escuela, el cual no genera cercanía con las directivas ni con los cambios institucionales, debido a que “las prácticas innovadoras que llegan a la escuela, pocas veces son pensadas y diseñadas por maestros” (gEG, 2021) y esto genera una tensión en la escuela, porque los maestros y maestras no se sienten escuchados, que en general, “es una falta de respeto cuando no se tiene en cuenta la voz del docente” (eLP, 2022), por llamarlo de algún modo, la mala relación que hay en las escuelas entre directivos y docentes es debido al silencio de los maestros y a la poca comunicación que estos tienen con los directivos.

La deuda eterna de los colegios con los maestros: EL TIEMPO.

Un hallazgo importante en la investigación es lo concerniente al tiempo, el cual manifiestan los maestros y maestras es escaso para todas las actividades que estos deben desarrollar, así, “en algunos casos las exigencias no son acordes con el tiempo que se tiene para llevarlas a cabo” (eLP, 2022) y empieza a afectar la vida personal del docente, debido a que este debe sacar tiempo de su vida personal para dar respuesta a ciertos requerimientos institucionales, de aquí, que “no hay tiempo de pensar, de aterrizar” (gMA, 2021) y menos para reflexionar la propia práctica docente y mucho menos tiempo para vivir la vida.

Este hallazgo tiene su raíz en la carga laboral que tiene el docente, la cual en algunos casos es tan excesiva que el tiempo laboral no permite terminar todas estas tareas a tiempo,

debido a que “la jornada de ustedes va desde las 7 a las 3 de la tarde, pero se les programa una reunión a las 5 o 6 de la tarde, donde se exagera el tiempo, y el docente no tiene derecho a descansar, a ser feliz, y ser feliz a que está asociado, a un buen descanso, a unas condiciones adecuadas, pero eso ha sido muy complejo y la administración educativa se ha encargado” (eEG, 2021) de que el descanso y el tiempo del docente se hayan convertido en algo relativo, donde la empatía por el quehacer docente disfruta de una total o parcial ausencia. Para poder corroborar el hallazgo, un maestro en la entrevista biográfica manifiesta que:

Hay un asunto de tiempos, entonces el maestro atiende la reunión con el padre, el asunto del muchacho, la planeación, la reunión de los profes, pero entonces trabaje por investigación, pero usted no tiene dicha formación, el colegio dice que va a formar y hace unas capacitaciones, no unas formaciones, que es un asunto que se diferencia, donde que es una capacitación y un proceso de formación, y segundo, los tiempos para planear, entonces, mire a ver como lo hace, y se promete el tiempo pero no se da (eEG, 2021).

Se entiende con el testimonio del docente, que hay una carencia en la distribución del tiempo, pero sí una gran carga laboral y una presión por cumplir las tareas encomendadas, las cuales sobrepasan el tiempo de la escuela, de igual manera, este hallazgo es importante, porque existe una consecuencia de no tener tiempo, y es la falta de formación docente.

El dilema de la improvisación, la inmediatez y la acumulación de trabajo

Un hallazgo que arrojó la presente investigación es una triada, que dista mucho de ser divina y es lo relativo a la improvisación de las tareas que asigna la escuela, pero a su vez, la

inmediatez con la que se pretende que se desarrolle y sin importar la acumulación de trabajo que tiene que sobrellevar un docente.

Por tal motivo, se puede decir que una forma de agotamiento puede ser “estas prácticas también [...] la inmediatez, cierto, muchas veces en nuestro ejercicio docente nos llega, nos llega mucha labor como para ya” (eLH) y que esta dificultad funciona como una doble arma cuando nos comparte el docente LH “profes, necesitamos esto para ya, muchas veces, no se estructuran bien los procesos y es cuando se falla, tal vez se puede caer en lo que se puede denominar un improvisación” (gLH) lo cual se deja entrever que ciertos procesos están fallando y que son circunstancias correlacionadas, porque si bien, la inmediatez por entregar algunas tareas es una problemática por la que atraviesa el docente, muchas de estas entregas se deben a un ejercicio de la premura donde no se organizan bien los procesos y se cae en la acumulación de trabajo, y viéndolo de esta perspectiva lo que “se pretende (es) que el docente trabaje en casa, lo que, por supuesto, lleva a un incremento del cansancio en el docente” (eLP, 2022), y trabaja en casa porque la acumulación del trabajo lo que genera es un exceso el cual no puede solucionarse en la escuela, y por tal motivo, se debe trabajar en la casa.

Por lo anterior, podemos comprender que este hallazgo es una triada, la cual genera malestar en el docente debido a que la inmediatez, la improvisación y la acumulación de trabajo van de la mano atacando de forma directa la forma en la que se percibe el docente y la forma en que realiza su práctica educativa.

De este modo, la vida docente está atravesando por un cambio el cual irrumpe de forma estruendosa en la vida de los maestros y maestras, ocasionando que no se puedan generar procesos o un buen desarrollo del ejercicio docente y de la institucionalidad, y antes bien, se

promuevan dinámicas de agotamiento debido al silencio y a la carga laboral de los docentes, lo cual no puede generar otra cosa que un cansancio que nace en la escuela, que carga con ella el docente y que en consecuencia, estos maestros y maestras sientan que el ejercicio docente es una profesión dedicada y hecha para el agotamiento, el rendimiento y el Burnout.

DISCUSIÓN

En un trabajo de investigación se deben poner en discusión ciertos temas que tienen la finalidad de interrogar cuestiones teóricas y metodológicas, que si bien, han sido pensadas desde su primer momento, siguen siendo un epicentro de encuentro para dar sentido y validez al problema. De aquí, que lo concerniente al cansancio docente y su análisis, sea garantía de un trabajo serio y metódico acorde a las dinámicas mismas del trabajo, de lo compartido en la voz de los participantes y lo asumido e interpretado por un sujeto investigador, a su vez es un maestro cansado.

Por ende, un tema de discusión que se evidenció en la investigación, es la tensión que se encontró en cuánto a tomar una problemática que generalmente ha sido abordada desde el campo de la psicología y problematizarla desde el campo de la pedagogía social, donde se tomaba el riesgo de pedagogizar el cansancio como una forma de normalizar las problemáticas de la escuela, pero, siempre se mantuvo el horizonte claro que lo que se iba a problematizar era un asunto escolar, pero para analizar los alcances que tenía el cansancio docente en la vida y en la práctica de los maestros y maestras. Así, la intención del trabajo no era otra que visibilizar el malestar docente desde la voz misma de los actores a la luz del cansancio que ocasiona el ejercicio de su propia práctica.

De igual manera, surgió una pregunta a partir del campo de la formación del investigador que es la filosofía y consistía en: ¿habrá necesidad de filosofar acerca del cansancio? Pregunta que encontró su fuente en la pedagogía crítica, donde filosofar es el ejercicio propio de la crítica y porque, desde los inicios del proyecto de investigación, lo que se pretendió fue alejar el cansancio del existencialismo y de otras grandes corrientes teóricas y problematizarlo desde el ejercicio mismo de la vida, donde las voces dictaban la verdad del cansancio sin necesidad de

teorizar acerca del mismo, porque no se puede encasillar las diversas experiencias de vida de los participantes en un marco conceptual filosófico (porque tampoco era la propuesta del marco teórico y menos corresponde a los objetivos de la investigación) y menos crear un marco conceptual diferente al campo de la pedagogía social(ya que esta cuenta con suficiente teoría), por lo tanto, no se puede enfatizar el cansancio de los maestros en una óptica filosófica, porque lo que se pretende es compartir el mundo de la vida de algunos maestros y maestras.

De igual modo, también se suscita otra discusión y gira entorno a los alcances de evidenciar que la problemática del Burnout o del cansancio docente no debe ser una forma de encasillar un grupo o al cuerpo docente en general, sino, que hay diversas formas de cansancio, evidenciando la necesidad de problematizarlo como una situación individual que tiene diversas formas de experimentarse y no como un problemática o situación en general, la que todo el cuerpo docente experimenta. De lo anterior, la necesidad de despsicologizar el cansancio, es decir no asumirlo como un fenómeno individual solitario, por llamarlo de alguna forma y volverlo un tema de discusión social, donde no se formen diagnósticos, sino que se analicen situaciones de la vida, las cuales van orientadas desde el ser, para los demás seres.

Ante la necesidad de repensar la vida y la profesión docente, los hallazgos deben ser mediados por los antecedentes del estado del arte, y de esta manera, posibilitar vínculos que brinden una visión clara de la necesidad de analizar esta problemática, por ende, en el estado de arte y los hallazgos puede hablarse de un docente “mercancía como cualquier otro artículo de comercio” (Venegas, 2013, p.10) y es así, debido a que se instrumentaliza la labor docente para lograr objetivos, que muchas veces son económicos como lo socializa ampliamente el docente EG.

También se puede realizar un análisis acerca del burnout y los hallazgos de la investigación, partiendo que en los antecedentes se describe este como “una etapa en la que el sujeto queda en una situación de agotamiento de los propios recursos, perdiendo el interés por su trabajo” (Bernal & Donoso, 2012, p.262), y en los hallazgos, se puede evidenciar que el Burnout es un desgaste que el docente experimenta, debido al malestar que percibe en su práctica educativa y en la forma en que la escuela imprime sobre este una extenuante carga laboral sin tener tiempo para terminar en su tiempo laboral, y teniendo que aportar tiempo de la vida personal para terminar actividades que pide la escuela y no da el tiempo para culminarlas.

De esta manera, la discusión en torno al cansancio docente es la forma de visibilizar una situación que atraviesa todo un ejercicio de análisis desde la pedagogía social y que pretende repensar el cansancio como una problemática social que afecta la pedagogía en torno a la reflexión acerca de la práctica de los docentes y a su manera de percibir su propia vida como su vocación.

CONCLUSIÓN

En la escuela, se debe tener una consideración especial por el quehacer docente y lo que implica todo el proceso educativo, de enseñanza-aprendizaje, pero más allá de preguntarse por dichos procesos, también debe existir en el entorno educativo cierta solidaridad con el docente, solidaridad que promueva nuevas formas de ser-hacer escuela y que fomenten prácticas que no solo impacten en la vida de los y las estudiantes, sino que puedan integrarse a la vida de los maestros y maestras tanto personal como en su propia forma de ser y ver los procesos educativos, ya que, transformando la vida a través de las experiencias significativas, estas, indudablemente, tendrán un impacto en las formas de educar y de abarcar el inmenso mundo simbólico de lo que es la escuela, reconociendo las subjetividades de los y las maestras.

Las diversas miradas que surgieron de la investigación, lograron identificar algunos puntos álgidos acerca del malestar docente, los cuales se caracterizan no solo por influir en las prácticas docentes, sino de manera directa, atacan la vida personal de cada uno de los profesores y profesoras alterando la percepción que estos tienen de sí mismos, de la escuela, de la educación misma y dando como resultado ciertas problemáticas sociales, personales y educativas que no ayudan a promover ni a fomentar una visión o percepción positiva de los docentes tanto de su práctica como de su propia vida.

Las diversas herramientas metodológicas que se implementaron en la investigación, dejan ver que el malestar docente es una situación que no sólo acelera una problemática en la escuela en torno a las relaciones de poder con los estudiantes, sino que también deja en evidencia una opaca relación o forma de ver la institucionalidad, y más enfáticamente, en la forma en que los administrativos o directivos institucionales lideran algunos procesos académicos, los cuales

influyen en la forma en que los docentes se ven en la escuela y la diversas consecuencias que esto genera en la propia vida de los maestros y maestras.

En el transcurso de la investigación, se evidenciaron situaciones complejas entorno a la visión que tienen los propios docentes de su práctica educativa, como de su propia vida manifestaron pesimismo, inconformidad, malestar, cansancio, agotamiento, desidia, etc, a causa de situaciones que emergen de decisiones administrativas que empobrecen lo que es la profesión docente y reducen a este a un papel relegado en la escuela, donde no hace parte de las diversas decisiones que permiten y modifican en todos los sentidos desde institucionales hasta pedagógicos a esta, sino, antes bien, ampliando el desconocimiento del papel del docente en todas estas manifestaciones de ser-hacer escuela. Esta situación lo que ocasiona es un malestar que no solo afecta la práctica docente, sino la propia vida debido a que el agotamiento, el cansancio, el silencio y la opaca participación de los docentes desencadena sentimientos y emociones negativas que impactan su vida personal, modificando la percepción de sí mismos, influyendo en aspectos como la familia y cambiando dinámicas propias de la vida personal por responder o dar cumplimiento a dinámicas institucionales privilegiando lo laboral.

De esta forma, se hace implícita la necesidad de visibilizar la situación de los docentes como una forma de redescubrir su papel transformador que este tiene en la escuela y, por lo tanto, cabe advertir que si se continúa promoviendo este malestar en la vida del docente ¿será necesario realizar un análisis no solo del Burnout como malestar educativo, sino como una amenaza a la salud mental de los docentes? Tal pregunta puede suscitar un sin fin de respuestas, tanto del punto de vista psicológico como pedagógico.

Lo anterior, obedece a una percepción de la propia vida del docente y de la forma en que este vive su cotidianidad en la escuela, obedeciendo a un deber natural con la propia vida, el cual no corresponde a otro que en ser feliz, dando espacios a lo laboral, a lo familiar y a lo personal, de aquí, que se suscita una pregunta y es ¿Será que un docente que ha experimentado el malestar y el Burnout puede volver a tener las mismas capacidades sociales, anímicas y vocacionales con las que empezó su práctica docente, viendo en la riqueza de su oficio no solo un sujeto instrumentalizado, sino un ser que promueve nuevas formas de ver, de ser y de pertenecer al mundo?

Estas preguntas darán sentido a la reflexión en torno a las dinámicas públicas sobre el tema de la salud mental de los docentes y de la calidad educativa que se pretende, siendo esta empoderada por los docentes que hoy sienten agotada su vocación de enseñar.

Lista de tablas

Tabla 1 Carácter de la Institución Educativa	46
Tabla 2 Tiempo de Experiencia Laboral como Docente	47
Tabla 3 Jornada Laboral	48
Tabla 4 Asignación Académica	49

Lista de figuras

Ilustración 1 Invitación Grupo de Discusión	52
Ilustración 2 Representación de la Docente MA sobre el cansancio docente. Grupo Abril 24 de 2021	57
Ilustración 3 Representación del Docente EG sobre el cansancio docente. Grupo Abril 24 de 2021	58
Ilustración 4 Representación de la Docente MR sobre el cansancio docente. Grupo Abril 24 de 2021	60
Ilustración 5 Representación del Docente PB sobre el cansancio docente. Grupo Abril 24 de 2021	60
Ilustración 6 Representación del Docente LH sobre el cansancio docente. Grupo Abril 24 de 2021	61
Ilustración 7 Dibujo compartido por un estudiante de la Maestría	63
Ilustración 8 Dibujo compartido por un estudiante de la Maestría	64
Ilustración 9 Diagrama acerca de la carga laboral, categorías obtenidas del análisis Atlas.ti	68
Ilustración 10 Diagrama acerca de las tensiones educativas, categorías obtenidas del análisis Atlas.ti	87
Ilustración 11 Diagrama acerca del silencio docente. Categorías obtenidas del análisis Atlas.ti	103

Bibliografía

- Ayuso, J. (2006). La Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-15.
- Aguilar, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa: una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en educación*, 1-27.
- Alheit, P. (2011). La entrevista narrativa. Universidad de Sevilla, 11-18.
- Anguita, J., Labrador, J., & Campos, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 527538.
- Barraza, A. (2019). Educación, investigación acción y teoría crítica. Ciudad de México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Bauman, Z. (2010). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona, Tusquets. Barcelona, Paidós.
- Beck, U. (1999). *Hijos de la libertad*. Ciudad de México: Fondo de cultura económico.
- Berlant, L. (2012). *Debate feminista*. ISSN 0188-9478.
- Bernal, A., & Donoso, M. (2012). El cansancio emocional del profesorado, buscando alternativas al poder estresante de la institucionalidad. *Secretariado de publicaciones universidad de Sevilla*, 259-285.
- Blair, E. (2011). Itinerario de investigación sobre la violencia, una contribución a la sociología de la ciencia. Medellín : Editorial Universidad de Antioquia.
- Bolívar, A. (2005). EL LUGAR DE LA ÉTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 93-123.
- Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía. En J.M. Morse, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp.185-214). Primera edición en español. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cabana, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia*. Barcelona: Planeta S.A.
- Calvo, G. (1989). Los grandes pedagogos. *Centro de educación y estudios educativos*, 21-52.
- Cotan, A. (2019). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Revista de educación universidad de Málaga*, 83-103.
- Clifford, G. (2003). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. España: Gedisa.
- Díaz, L., & Tarruco, U. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigaciones en educación médica*, 161-167.
- Díaz-Bravo, L., & Torruco-García, U. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Red de Revistas Científicas de América Latina*, 162-167.
- Extrema, N., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de la psicología del trabajo y las organizaciones*. Vol. 21, 34-45.
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Enseñanza del derecho*, 67-84.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1994). *Para educadores: Cartas para quien pretenda enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996-2008). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Gil, D., & Mary, M. (2015). *La ambivalencia de la profesión docente: capacitación: bienestar y salud docente*. . Universidad de Manizales y Cinde, 1-41.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (2002). *Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo*. *Revista de educación - Penn state university*, 25-37.
- Gómez, R., González, I., & Grisales, J. (2012). *Síndrome de Burnout, amenaza oculta*. Universidad Sergio Arboleda.
- Gonzales, O. (2019). *Una narrativa biográfica como una prometedora (auto) formativa en el trayecto de la formación docente*. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 68-70.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. . Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Guelman, A., Cabaluz, F., & Salazar, M. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Clacso.
- Gurdian-Fernández, A. (2007). *El paradigma educativo en la investigación socio-educativa*. San José : IDER.
- Halberstam, J (2011) *El arte Queer del fracaso*. Traducción de Javier Sáez. Editorial EGALÉS, S.L., 2018. Cervantes, 2. 08002 Barcelona. www.editorialecales.com Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Madrid: Herder.
- Hernandez, R. F., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Nuevos enfoques de la educación
- Kaplan, C., Krotsch, L., & Orce, V. (2012). *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Uni. de Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras uni. de Buenos Aires.
- Larrea, A. (2015). *Salud Mental en Docentes: un análisis desde la perspectiva del Burnout*. Universidad de los hemisferios.
- Londoño, S., & Gómez, G. (2018). *Percepción de los docentes frente a la carga laboral de un grupo de instituciones educativas colombianas*,. *Revista espacios*, 19.
- Lozares, C., & Miquel, J. (2018). *La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal*. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 1-31.
- Marrau, C. (2014). *El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente*. *Fundamentos en Humanidades Vol. II*.
- Martinez, M. (2005). *El método etnográfico de investigación*.

- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. Boston: Siglo XXI .
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural, y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- McLaren, P., Bartolome, L., & Garcias, R. (1999). *La educación en el siglo XXI : los retos del futuro inmediato*. Barcelona: GRAÓ.
- Mejía, M. R. (2015). Rutas posibles en la producción del saber y conocimiento: apuestas de ciudad y región. *Educación y ciudadanía*, 15-35.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Lima: Consejo educación de adultos de América Latina.
- Mendizabal. (2016). *La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual*. HOLOS, 52-69.
- Molina, C., & Castiblanco, J. (28 de abril de 2018). *Magisterio*. Obtenido de <https://www.magisterio.com.co/articulo/factores-de-riesgo-psicosocial-de-los-docentesde-colombia>
- Morales, M., & Alvarez, J. (2014). *Violencia escolar a profesores*. *Revista de estudios cotidianos*, 91-116.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá DC: Editoriales de la u.
- Nocete, L. (s.f.). *Estrés y enfermedad en la sociedad del rendimiento*.
- Padilla, A., & Gómez, C. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá. *Revista colombiana de psiquiatría*.
- Pedrosa, P., & Ruiz, R. (2014). *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas*. México D.F: Tirant Humanidades.
- Peña, R., & Klaus, A. (2012). *PEDAGOGÍA Y PRAXIS (PRÁCTICA) EDUCATIVA O EDUCACIÓN. DE NUEVO: UNA DIFERENCIA*. *Latinoamericana de estudios en educación*, 75-96.
- Perez, G., & Fernández, A. (2004). *Fundamentos de la pedagogía social y educación social*. *Interfaces científicas*, 21-32.
- Perez, H. (2011). *La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método*. *Estudios Filosóficos de la Universidad de Antioquia*, 9-29.
- Poveda, S. (2015). *Síndrome de burnout en los profesores de educación superior en Colombia* . *Fundación Universitaria del Área Andina*.
- Restrepo, C. (2012). *La remoción del ser*. Bogotá: San Pablo.
- Rodriguez, J., & Guevara, A. (2017). *Síndrome del Burnout en docentes*. *Ie revista de investigación educativa de la rediech*, 45-67.
- Rugiu, A. (2004). *Milenios de sociedad educadora II*. Ciudad de México: Fundación educativa, voces y vuelos.
- Saldarriaga, O. (2003). *Pedagogía tradicional o pedagogía moderna*. *Magisterio Bogotá*, 12-35.
- Skliar, C. (2005). *Huellas de Derrida ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en la educación*. Santa fe - Argentina: Homo Sapiens editores.

-
- Skliar, C. (2015). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2016). La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. El cuidado del otro - Biblioteca Nacional de Maestros. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos>.
- Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. Pedagogía y saberes - Universidad Pedagógica Nacional, 19-32.
- Torres, A. (2017). Formación de pensamiento crítico desde la educación popular. CENDOPU, 13-20.
- Troncoso, C., & Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. Revista de la facultad de medicina, 329-332.
- Urbina, D. D. (12 de septiembre de 2016). Otras voces en educación. Obtenido de Otras voces en educación: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/162263>
- Venegas, cristian. (octubre). capitalismo y subjetivación laboral: el discurso del malestar docente. Aposta, 59, 1-53.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista educación y pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, 25-35.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas caminos y siembras de reflexión-acción para resistir. Valle del Cauca: Alternativas - Abril trigo.
- Weber, M. (1982). Ensayos de metodología sociológica. Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva. Argentina: Amorrortu.
- Zabala, J. (2008). Estrés y burnout docente, conceptos, causas y efectos. Educación Navarra Vol. XVII, N° 32, 67-86

Anexos

- Cronograma de grupo de discusión:
<https://docs.google.com/document/d/1KXuT-w8ARV2C8mVkcVfHNsfcYPZKKs1X/edit>
- Consentimiento informado:
https://docs.google.com/document/u/2/d/1u3zC2bEXBXjbEL-sls9m4DXUYP88xAS/edit?usp=drive_web&oid=113616101651992852871&dls=true
- Cuestionario inicial para Maestros y Maestras:
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/182UXa38RLe3Te5Pmkunmp1bAkkSc3Dtm/edit#gid=1331800705>
- Invitación al grupo de discusión:
<https://docs.google.com/document/d/12IpRYEwH-CeIioV5oR5kgGLTOgEdYqzqa2a6lZGseI/edit>
- Todas las entrevistas biográficas del trabajo de campo audiovisual.
<https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1V5UUArtg666gj1utDLWWwhT2kuF0LD4c>
- Transcripción trabajo de campo entrevista biográfica EG
https://docs.google.com/document/d/1CoENryL_yrQFPDb5YI8kWrLBSFGLRtJl/edit
- Transcripción trabajo de campo entrevista biográfica LH
<https://docs.google.com/document/d/1WVnqpFDtMIMBTYEzsGCsZqehFcoyoMo0/edit>
- Transcripción trabajo de campo entrevista biográfica LP
https://docs.google.com/document/d/1KCqt28VgtYXnEIEuPAr0gim_ZMpZ1Zek/edit
- Transcripción trabajo de campo entrevista biográfica YS
https://docs.google.com/document/d/1LfQ4rtjJ5A1Nq5_B9gUB5rH1SUpMPgF4/edit
- Transcripción trabajo de campo entrevista biográfica PB
<https://docs.google.com/document/d/1Sk9Jd2dwnxHI4x16PEr3YohqpPON8FQI/edit>

- Transcripción trabajo de campo – Grupo de discusión.

<https://docs.google.com/document/d/1sXVIDqgVcEno-GWX1lnP5IgfboaZFh3/edit>