

## CAPÍTULO IV

### **4 RESULTADOS DEL “TALLER DE REFLEXIÓN SOBRE EL ESTRÉS DOCENTE EN LAS Y LOS EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS”.**

---

4.1. Perfil de los destinatarios del grupo 1 (Lunes).....	203
4.2. Perfil de los destinatarios del grupo 2 (Martes).....	207
4.3. Perfil de los destinatarios del grupo 3 (Jueves).....	209
4.4. Resultados relativos a la descripción de situaciones difíciles a las que se enfrentan las y los técnicos docentes del INEA en sus prácticas educativas cotidianas y algunos efectos que les generan.....	214
4.5. Resultados relativos al “Cuestionario para detectar dificultades que afrontan en su trabajo educativo las y los técnicos docentes del INEA”.....	242
4.6. Resultados del “Cuestionario final” del Taller de reflexión sobre el estrés docente.....	283



“Conozco a personas tituladas con deseos de alfabetizar, pero conforme pasa el tiempo se desaniman porque no cuentan con lo básico: sin recursos, sin reconocimiento, sin comer –a veces-, con muchísimo trabajo administrativo, con un trabajo poco gratificante, sin estímulos... Algo tenemos que hacer para que la poca gente que tiene deseos de cambiar no termine con sus buenas intenciones”.

(Técnico docente del INEA, estudiante del Diplomado SIPREA).

**E**n este capítulo se recupera la experiencia del “Taller de reflexión sobre el estrés docente”, que formó parte del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), impartido por la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco (UPN-Ajusco) a tres grupos de técnicos docentes del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) de las Delegaciones del INEA en el Distrito Federal y el Estado de México, durante 1998.

Como parte del taller se recopilaron descripciones de las situaciones especialmente difíciles a las que se enfrentan las y los técnicos docentes del INEA en sus prácticas educativas cotidianas, se seleccionaron algunas de ellas para que las representaran, se video grabaron, se reprodujeron y se analizaron; asimismo, se les aplicó un cuestionario sobre las dificultades que afrontan en su trabajo y algunas consecuencias en su salud física y emocional; también se recolectaron sus sugerencias para mejorar su situación laboral.

El presente estudio es de carácter exploratorio y representa un primer acercamiento al estudio del malestar docente en las y los técnicos docentes del INEA como educadores de personas jóvenes y adultas; la investigación sobre esta población es escasa en México por lo que esta investigación tiene singular importancia.

#### **4.1. Perfil de los destinatarios del grupo 1 (Lunes).**

En el caso del Grupo N° 1, el INEA les aplicó un cuestionario a 20 técnicos docentes y se obtuvieron los siguientes datos:

- **Edad:** el 55% se distribuye en edades que van de 25 a 32 años, seguidos de un 25% que tiene entre 33 y 36 años; un 20% tiene de 37 a más 40 años.
- **Sexo:** el 65% son mujeres y el 35% restante hombres.
- **Estado civil:** El 45% de los participantes era casado, el 40% soltero; sólo el 10% vivía en unión libre y el 5% era divorciado.
- **Antigüedad en el INEA.** El 50% de los participantes tenía una permanencia en el Instituto que iba de 1 a 4 años, un 35% de 5 a 8 años, seguido de un 15% que tenía más de 9 años.
- **Escolaridad:** La escolaridad predominante era el nivel superior: el 100% tenía licenciatura, de los cuales el 95% asistió a universidades públicas y sólo el 5% a escuelas privadas. El 60% eran pasantes, sólo el 5% tenía licenciatura concluida y el 35% restante no registró su respuesta. El 50% contaban con una licenciatura relacionada con el área educativa. El otro 50% se ubicaba también en el área humanista, aunque no relacionadas con aspectos educativos.

A continuación se muestra un cuadro con las carreras de las que procedían.

CARRERAS DE PROCEDENCIA	PORCENTAJE
Licenciatura en Pedagogía	15 %
Licenciatura en Ciencias Políticas	5 %
Licenciatura en Filosofía	5 %
Licenciatura en Derecho	5 %
Licenciatura en Geografía	5 %
Licenciatura en Historia	5 %
Licenciatura en Administración Pública	5 %
Licenciatura en Trabajo Social	5 %
Licenciatura en Sociología	15 %
Lic. en Psicología Educativa y Social	35 %

Es preciso señalar que el 80% de los egresados provenían de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el 10% de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y en la misma proporción del 5% del Instituto de Estudios Eclesiásticos Superiores y de la Universidad Pedagógica Nacional

(UPN). Sólo el 5% tenía estudios de maestría en psicología social y el 35% había realizado otros estudios.

- **Lugar de adscripción:** el 80% de los participantes eran técnicos docente que laboraban en una Coordinación de Zona y el 20% restante estaba adscrito a alguna área o departamento de la Delegación en Oficinas Centrales.
- **Funciones** que desempeñaban. Las actividades que realizaban se muestran en los dos cuadros siguientes: uno de ellos corresponde a los técnicos docentes y el otro al personal de Oficinas Centrales.

TÉCNICOS DOCENTES	
ACTIVIDADES	DE TIPO
Promover y difundir los servicios	Promocional
Atender círculos de estudio	Operativo
Concertar acuerdos con los diferentes sectores	Operativo
Organizar e integrar los grupos	Operativo
Reclutar, seleccionar y capacitar	Pedagógico
Planear y organizar	Organizativo
Orientar metodológicamente a los círculos de estudio	Pedagógico
Evaluar los procesos de atención	Evaluativo
Actividades administrativas	Operativo
Seguimiento a los círculos de estudio	Evaluativo

PERSONAL DE OFICINAS CENTRALES	
ACTIVIDADES	DE TIPO
Concertar con los sectores público y privado	Operativo
Pláticas informativa de sensibilización	Promocional
Elaborar estadísticas a nivel Distrito Federal	Evaluativo
Participar en el seguimiento del Programa SEDENA*	Evaluativo
Coordinar actividades	Organizativo
Capacitar al personal institucional solidario	Pedagógico
Elaborar informes semanal, mensuales, trimestrales	Evaluativo
Tomar cursos de actualización	Pedagógico
Elaborar programas de trabajo	Pedagógico

\* (El Programa con la Secretaría de la Defensa Nacional –SEDENA- consiste en capacitar a los jóvenes que realizan su servicio militar para que alfabeticen a la población que lo requiera).

En el caso de las y los técnicos docentes sólo el 20% de las actividades que realizaban eran de carácter pedagógico, y en el caso de personal de Oficinas Centrales el 40% se enfocaba a este tipo de actividades, esto se explica por el tipo de objetivos que cada figura tenía que cumplir.

De acuerdo con lo que expresaron las y los participantes, los problemas o dificultades a las que se enfrentaban en su trabajo cotidiano eran los siguientes:

- Falta de interés y motivación de las personas adultas para incorporarse a los programas del Instituto.
- Falta de material didáctico, tanto de los adultos como de los asesores, para llevar a cabo las actividades de aprendizaje.
- Falta de técnicos docentes, promotores y asesores.
- Deserción de usuarios, asesores, promotores y técnicos docentes.
- Falta de asesores voluntarios para incorporarse en los Programas del Instituto.
- El principio de autodidactismo no se ha logrado consolidar en los usuarios.
- Alta reprobación.
- Falta de espacios para llevar a cabo las asesorías.
- Características difíciles de la zona de trabajo.
- Falta de una metodología para sistematizar las prácticas y poder enfrentar mejor las problemáticas.
- Falta de recursos para el desempeño de las tareas educativas.

#### 4.2. Perfil de los destinatarios del grupo 2 (Martes).

En el caso del grupo 2, el cuestionario se aplicó a 20 participantes, de los cuales el 85 % tenía cargo de técnicos docentes y sólo un 15% era personal administrativo. Los datos obtenidos fueron los siguientes.

- **Edad:** El 40 % tenía entre 36 y 40 años; el 30% se ubicaba entre los 31 y 36 años; el 25% tenía entre 26 y 30 años y la minoría, el 5%, estaba entre los 20 y 25 años.
- **Sexo:** el 70% de los participantes son mujeres y el 30% restante hombres.
- **Estado civil:** el 75% era casados y el 25% soltero.
- **Lugar de origen:** del Distrito Federal era el 75% y los demás se repartían en los estados de Veracruz, Tamaulipas, Michoacán, Oaxaca e Hidalgo, sumando un 25%.
- **Escolaridad de los padres:** Tenía educación primaria el 75%; educación secundaria un 15% y la minoría, con un 10%, el bachillerato.
- **Último grado de estudios:** La escolaridad predominante comprendía el nivel licenciatura: el 45% eran pasantes; 30% indicaban haber cursado algún semestre de la licenciatura; la minoría, un 10%, estaba titulada; finalmente, de nivel bachillerato era un 10%.
- **Las escuelas de donde procedían eran:** de la UNAM un 70%, de la UAM el 20% y del Instituto Politécnico Nacional (IPN) un 10%.

CARRERAS DE PROCEDENCIA	PROCENTAJE
Licenciatura en Pedagogía	15 %
Licenciatura en Biología	10 %
Licenciatura en Historia	15 %
Licenciatura en Antropología	5 %
Licenciatura en Relaciones Comerciales	5 %
Licenciatura en Trabajo Social	5 %
Licenciatura en Sociología	5 %
Licenciatura en Economía	5 %
Licenciatura en Psicología	5 %

- **Antigüedad en el INEA:** La permanencia en el Instituto era: de 4 a 7 años el 30%; de 8 a 11 años el 25%; de 1 a 3 años el 15%; y de 12 años o más el 30%.
- **Lugar donde desempeñaban sus funciones:** en Coordinaciones de Zona un 85% y en Oficinas Administrativas un 15%.

Las **funciones que desempeñaban** las y los técnicos docentes así como el personal de Oficinas Centrales se muestran en los siguientes cuadros.

TÉCNICOS DOCENTES	
FUNCIONES	DE TIPO
Organización comunitaria	Organizativo
Difusión	Promoción
Diagnósticos de zona	Evaluación
Vinculación entre instancias	Organizativo
Llenado de formatos de evaluación	Seguimiento
Tramitación de acreditación certificación	Evaluación
Reclutamiento para la capacitación	Organizativo
Organización y orientación de los círculos de estudio	Pedagógica

Las funciones que realizaban los técnicos docentes eran diversas y se relacionaban entre sí de manera permanente; en el cuadro sólo se generalizan ubicándolas por el carácter que tienen; la mayor parte de las actividades eran de carácter operativo en comparación con las pedagógicas.

PERSONAL DE OFICINAS CENTRALES	
FUNCIONES	DE TIPO
Elaboración de métodos, contenidos y programas	Pedagógico
Capacitación de personal solidario e institucional	Pedagógico
Elaboración de material de apoyo a los programas	Pedagógico
Profesionalización permanente	Pedagógico
Análisis y organización	Pedagógico
Visitas a círculos de estudio en comunidad	Seguimiento y evaluación
Llenado de formatos de evaluación	Seguimiento y evaluación

En relación con el cuadro del personal de oficinas centrales observamos que la mayor parte de sus actividades eran de carácter pedagógico en relación con las operativas.

Por lo que respecta a la visión que tienen del campo educativo mencionaron lo siguiente:

- Existe aún un alto rezago educativo acompañado de una fuerte problemática económica, política y social, una mala formación docente, programas y contenidos con una calidad educativa deficiente; aunado a todo ello existe una fuerte desmotivación y desinterés de la población adulta en relación con la educación.

#### **4.3. Perfil de los destinatarios del grupo 3 (Jueves).**

El grupo 3 estuvo formado por 33 técnicos docentes que laboraban en la Delegación del INEA en el Estado de México y que estaban adscritos a diferentes Coordinaciones de la Zona del Valle de México, de las cuales 66% trabajaban en áreas urbanas, 24% en áreas sub-urbanas y 3% en el área rural; asimismo, el 6% personas que cursaron el Diplomado no eran técnicos docentes, sino que laboraban en oficinas.

**Edad:** El 51% tenía entre 20 y 30 años; 42% entre 31 y 40 años y el 6% tenía entre 41 y 50 años.

**Antigüedad en el INEA:** El 18% tenía poco más de un año laborando como técnicos docentes; 39% entre 2 y 5 años; 30% entre 6 y 10 años; y el resto entre 11 y 16 años.

**Escolaridad:** El 9% tenía estudios de secundaria terminada; 3% con bachillerato inconcluso; 4% con bachillerato terminado; 15% con carrera técnica terminada, 3% con licenciatura inconclusa y 48% con licenciatura terminada.

Las y los participantes expresaron que las principales dificultades a las que se enfrentaban en su trabajo cotidiano eran:

- Falta de apoyo por parte de las diferentes autoridades educativas y municipales.
- Falta de espacios adecuados para poder proporcionar el servicio a las personas jóvenes y adultas.
- Problemas económicos de las personas jóvenes y adultas, lo que les impide iniciar o continuar su atención.
- Deserción de las personas jóvenes y adultas por falta de una metodología adecuada y motivación.
- Cargas administrativas, por parte de las Coordinaciones de Zona, hacia las y los técnicos docentes.

En cuanto a sus antecedentes en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas expresaron que:

El 54% fungió como asesores de personas adultas en comunidad; para 33% su primer y único trabajo había sido el de técnicos docentes; el 6% laboraba como personal institucional en oficinas normativas y 6% no tenía antecedentes en el campo de educación de jóvenes y adultos.

La percepción que tenían de la situación del campo de la educación de las personas jóvenes y adultas (principales problemas, avances, etc.) era la siguiente:

- Falta de información de los programas del INEA hacia las personas jóvenes y adultas y, por consecuencia, falta de interés en los mismos.
- Problemas económicos y falta de tiempo.
- Falta de capacitación a los técnicos docentes con respecto a las diferentes metodologías pedagógicas.

- El gran rezago educativo se refleja en las y los adultos mayores de 40 años que se expresa en la constante migración de los estados.
- Falta de aceptación por parte de los jóvenes en el programa de alfabetización.
- Gran parte de los materiales didácticos no se han actualizado. (Destaca el caso de los libros de secundaria que no se han revisado desde que se crearon hace 20 años).

En cuanto a los aspectos de acreditación y certificación, expresaron que los reactivos del banco con los que se elaboran los diferentes exámenes, además de privilegiar la capacidad memorística de aspectos, no siempre relevantes no han sido enriquecidos, validados ni modificados; el actual proceso de acreditación todavía no retroalimenta a las personas jóvenes y adultas respecto a las deficiencias educativas detectadas.

Con respecto a los educadores solidarios, manifestaron que la baja gratificación que se les ofrece en relación con lo que se les exige obligó a reclutarlos con un perfil que en la mayoría de los casos corresponde al nivel de secundaria, pero también incluye a personas con primaria terminada; su capacitación presenta serias deficiencias ya que es poco el tiempo en que se desarrolla esta actividad.

Por otro lado, las acciones de promoción, supervisión, seguimiento, asesoría, capacitación y gestión se ven sensiblemente afectadas por la exigencia de innumerables funciones administrativas asignadas al técnico docente y por la carencia de recursos. Para ser técnico docente se requiere ser mayor de 18 años y tener estudios de licenciatura, de preferencia en el área de ciencias sociales; las funciones que realizan se muestran en el siguiente cuadro.

<b>TÉCNICOS DOCENTES DEL INEA</b>	
<b>FUNCIONES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
PLANEACIÓN Y PROGRAMACIÓN	Realiza un diagnóstico de la micro-región y elabora un programa operativo anual en el que establece las estrategias, tiempos y recursos para su ejecución que le permitan el cumplimiento de sus objetivos y metas.
PROMOCIÓN Y CONCERTACIÓN DE SERVICIOS:	Promueve los servicios educativos para lograr la incorporación de las personas adultas a los programas, la participación voluntaria de los educadores y el apoyo de los sectores organizados en beneficio de estas tareas. Utiliza medios o materiales de difusión para dar a conocer los servicios educativos.
RECLUTAMIENTO Y FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES	Promueve la incorporación de promotores y asesores y les proporcionan la formación inicial para desarrollar su actividad.
ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS	<p>Realiza el registro de promotores y asesores al Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) y los asigna a los servicios educativos; de igual manera realiza el registro de las personas jóvenes y adultas al SASA.</p> <p>Precisa horarios de atención a las personas jóvenes y adultas y asegura la asignación de materiales educativos.</p> <p>Concerta con autoridades o asociaciones la utilización de espacios físicos.</p> <p>Identifica las condiciones y espacios físicos para la instauración y operación de centros urbanos de educación permanente.</p> <p>Solicita los materiales educativos necesarios y asegura su distribución.</p> <p>Lleva el seguimiento educativo y operativo de los educadores y personas adultas y lo reporta al área de planeación en cada coordinación de zona.</p> <p>Realiza un seguimiento del proceso educativo.</p> <p>Supervisa regularmente los servicios educativos.</p> <p>Valora la actividad del asesor.</p> <p>Identifica el avance educativo de las personas jóvenes y adultas.</p> <p>Detecta la problemática que obstaculiza el desarrollo adecuado de la atención de la persona adulta y su aprendizaje.</p> <p>Actualiza y retro alimenta a los asesores a través de acciones de formación.</p> <p>Realiza un reporte de información mensual con oportunidad, veracidad y honestidad para ser capturada en el sistema automatizado y al mismo tiempo la envía a las áreas formativas.</p>
EVALUACIÓN DE LOS SERVICIOS	<p>Evalúa los servicios educativos a través de dos variables, los índices de eficiencia y la pertinencia de los aprendizajes, a partir de las siguientes unidades de medida: adultos atendidos, alfabetizados, exámenes acreditados, certificados emitidos, servicios permanentes instalados, etc.</p> <p>Realiza reuniones de balance operativo con el personal voluntario (promotores y asesores).</p>

Como se mencionó anteriormente, las y los técnicos docentes trabajan directamente con promotores y asesores a quienes incorporan para que presten sus servicios en el INEA. Los técnicos docentes son personal del INEA, es decir, tienen un salario, en cambio los promotores y asesores son considerados como personal voluntario, esto es, no reciben un salario sino que recibían sólo una gratificación (aproximadamente, haciendo un cálculo actual, sería el equivalente a ¡18 euros al mes por cada grupo de diez personas alfabetizadas!).

Los promotores hacían labor para que las personas jóvenes y adultas cursaran los programas que el Instituto les ofrecía, y los asesores atendían a los usuarios en los círculos de estudio. Cuando los técnicos docentes estudiaron el Diplomado SIPREA aún existía la figura del promotor; sin embargo, actualmente trabajan directamente con los asesores; otro cambio que ha ocurrido es que los asesores reciben un pago de acuerdo con el cumplimiento de metas de productividad, es decir, de acuerdo con el número de certificados de estudios que emita la institución.

#### **4.4. Resultados relativos a la descripción de situaciones difíciles a las que se enfrentan las y los técnicos docentes del INEA en sus prácticas educativas cotidianas y algunos efectos que les generan.**

Como se mencionó anteriormente, en la etapa de preparación de la técnica de inoculación del estrés se requiere que las y los participantes describan una situación especialmente difícil a la que se hayan enfrentado en sus prácticas educativas cotidianas.

Fue sorprendente la diversidad de situaciones difíciles a las que los técnicos docentes del INEA se enfrentan diariamente; son inimaginables para quienes no realizamos dicha labor: van desde ser mordidos por perros callejeros al tener que recorrer a pie las calles de colonias populares, ya sea para visitar algún círculo de estudios o para llevar documentos y realizar trámites administrativos, hasta tener que enfrentar a maridos celosos que se molestan con los asesores porque –dicen- desde que sus esposas asisten a los círculos de estudios ellas se esmeran en su arreglo personal y defienden sus derechos como mujeres.

El trabajo que realizan las y los técnicos docentes es difícil y no cuentan con los apoyos necesarios por parte de las autoridades del INEA, quienes están más ocupadas en promoverse políticamente para subir en la jerarquía institucional que en brindar a la población el servicio educativo que requiere.

A manera de ejemplo se transcriben los siguientes fragmentos de algunas video grabaciones.

SITUACIÓN DIFÍCIL. Mandan a un técnico docente a dar un curso a asesores para dar a conocer los nuevos materiales con los que trabajarán y el INEA todavía no les ha proporcionado los materiales que necesitan, es decir, se presenta sin los materiales que se supone va a dar a conocer y que presuntamente ya tiene el grupo de asesores.

En el relato se utilizan las siguientes abreviaturas: T.D significa Técnico Docente. E= Estudiante. G= Grupo.

**T.D -Buenos días, mi nombre es Manuel. Vengo de Oficinas Nacionales, voy a darles un curso sobre los nuevos materiales de SEDENA (Programa interinstitucional entre la Secretaría de la Defensa Nacional, la Secretaría de Educación Pública y el INEA). Los materiales todavía no llegan, estamos en espera de que nos los hagan llegar las autoridades.**

**E –Esperamos a que lleguen para empezar.**

**T.D –No, tenemos que empezar porque tenemos el tiempo justo.**

**E -¿Y sí van a llegar? ¿O va a ser como el año pasado? Nos dijeron que iban a llegar nuevos materiales y nunca llegaron.**

**T.D –Los materiales están en la bodega.**

**(Se escucha una carcajada generalizada).**

**G –Ahí están bien.**

Como se puede ver, la situación es bastante contradictoria porque el técnico docente no lleva los nuevos materiales que dará a conocer al grupo, pero no es por irresponsabilidad del técnico docente, sino del INEA. Al técnico docente lo mandan literalmente “a la guerra sin fusil”. Además, por lo que se ve en el diálogo, no es la primera vez que sucede porque el año pasado también le dijeron al grupo que llegarían nuevos materiales y nunca llegaron. La reacción del grupo es de desconfianza y toma con poca seriedad lo que dice el técnico docente quien no sabe qué hacer ante esa situación tan paradójica.

Después de pasar este técnico docente pasaron otros a representar la misma situación y los resultados fueron similares.

Posteriormente, cuando vieron la video grabación se dieron cuenta que mediante la comunicación verbal y no verbal los técnicos docentes se muestran desconcertados porque quedan prácticamente a merced del grupo y las circunstancias no les favorecen en absoluto; observan que el grupo percibe el desconcierto y su actitud es de broma y desquite con otros técnicos docentes que les dijeron lo mismo y con la institución por una larga cadena de promesas incumplidas.

Surgieron varios comentarios en el sentido de que a los demás técnicos docentes les ha pasado algo similar y no saben qué hacer. Aquí se puede ejemplificar un doble mensaje de la institución hacia los técnicos docentes: Eres el responsable de enseñarle a los asesores cómo trabajar con los nuevos materiales del INEA, pero no te doy los materiales que les tienes que enseñar a usar.

Cuando se recibe un doble mensaje puede generarse un momento confusional, en el que surge una ansiedad confusional y el único mecanismo posible en esos momentos es la inhibición, es decir, la parálisis; no hay para dónde moverse, el técnico docente queda atrapado en una paradoja: dar a conocer un material que no le han dado.

Las y los participantes comentaron que, por lo regular, toman como algo personal algo que no lo es y reaccionan de manera agresiva o evasiva. Además, se llenan de culpa y piensan que en realidad eso les pasa porque son malos técnicos docentes, porque si fueran maestros normalistas titulados no les pasaría lo mismo porque ellos sí saben qué hacer ya que tienen más estudios.

A través de sus participaciones se van aclarando que en realidad la actitud del grupo no es hacia ellos por ser ellos, sino por lo que están representando en esos momentos para los asesores: la institución con una serie de promesas incumplidas y malos tratos.

Asimismo, se percatan que en realidad ellos no engañan al grupo cuando les dicen que llegarán los materiales y no llegan, es que en el INEA les aseguraron que los materiales ya estaban ahí, a disposición de los grupos.

La participación del grupo fue abundante y entre otras cuestiones plantearon que, en vez de exponerse a situaciones incómodas frente a los grupos al llegar con las manos vacías cuando el objetivo de la sesión es proporcionarles los nuevos materiales de trabajo, mejor se organizaran y exigieran al INEA que les entregaran los materiales de manera oportuna. Aquí se puede ver un cambio:

de asumir el “fracaso” de la sesión de manera personal, con culpa y autodevaluación, pasaron a reconocer la falta de responsabilidad del INEA y plantearon formas de organización para resolver el asunto de manera colectiva para demandar que la institución cumpla con sus compromisos con la educación de jóvenes y adultos.

**SITUACIÓN DIFÍCIL.** Una técnica docente visita un círculo de estudios y recibe una serie de quejas de la asesora con respecto al grupo de jóvenes con los que trabaja.

Las abreviaturas que se utilizan son: A= Asesora. T. D.= Técnica Docente. E=Estudiante. G= Grupo.

**A- ¡Qué bueno que llegas, mira, la verdad yo ya no puedo con este grupo! Son muy groseros, ya no les interesa estudiar, ya ves que te había comentado algo; a veces vienen, se burlan de todo, les digo que si no les interesa la clase que se salgan, siempre es lo mismo.**

**E- Oye, nos vas a dar clases o no.**

**E- ¿Nos podemos salir mientras platican?**

**T.D –Permítanme unos diez minutos (le dice al grupo).**

**E -Mira, ella llega tarde y luego vienes tú y platican.**

**T.D –Permítanme cinco o diez minutos.**

**E -Desde cuando quedaste de venir y no has venido.**

**E -¿Mientras platican nos podemos salir?**

**A –Ustedes nunca ponen atención y andan quién sabe dónde.**

**E –Ella no nos hace caso.**

**T.D –Ahorita voy a platicar con ella.**

**E –Llega tarde.**

**T.D –Permítanme diez minutos.**

**E –La otra vez dijo que se le habían olvidado las llaves del salón y nos tuvo allá afuera y estaba lloviendo.**

**A –Son indisciplinados, hay un grupito que aleja a los demás, mira, cada vez son más poquitos (le dice a la T.D).**

**T. D –Pues, muchachos, ¿Qué están haciendo aquí?**

**E –Nosotros queremos estudiar.**

**T.D –Precisamente, por los problemas que están ocasionando están desertando.**

Cuando pasaron otros dos técnicos docentes a representar la situación más o menos la reacción es la misma tanto del grupo como de los técnicos docentes. Al ver la reproducción de la video grabación hubo una serie de comentarios en los que expresaron que se identificaron con la técnica docente y con la asesora, hablaron de lo mal que está la juventud, etc. Asimismo, reconocieron que una de sus escenas temidas (común a los educadores en general) es perder el control del grupo, esta situación les aterra, pues pone en duda su capacidad de ser educadores. Hablaron acerca de cómo perder el control del grupo intensifica sus inseguridades internas y por eso tratan de reforzar los controles ya que detrás de un educador que impone el terror a los grupos puede haber un sujeto asustado. Cuanto más inseguro más controlador. Por eso, como alguna vez escuché en un programa de radio: “El terror es la máscara soberbia del miedo”.

Perder el control del grupo, en general provoca pavor en las y los educadores, y el ruido que se genera en el aula puede provocar un “ruido interno”, en la cabeza de los sujetos, que les dificulta pensar y es fácil perder la cabeza en esos momentos.

En este caso, la asesora había perdido el control del grupo y, además, quedaba en evidencia ante la técnica docente, lo cual puede generar ansiedad persecutoria al exponerse al juicio, a la calificación o descalificación de la técnica docente. Curiosamente, también la técnica docente quedaba en evidencia ante el grupo al no saber cómo resolver la situación y se la pasó pidiéndole al grupo que le diera “diez minutos” para platicar con la maestra. Finalmente, al no darle una salida adecuada a la situación y al quedar en evidencia también frente a la asesora terminó haciendo una depositación en el grupo: “Precisamente, por los problemas que están ocasionando están desertando”. La deserción tiene diversas causas, económicas principalmente, entonces reducir la deserción al comportamiento de un grupo es una

exageración, quizás resultado de la presión que sentía en esos momentos la técnica docente.

Por otra parte, la actitud demandante y el tono de queja y rebeldía de los estudiantes quizás tengan ver con su situación de marginación, cuyas peticiones históricamente no han sido satisfechas; cuanto más desamparo viven más necesidad de atención requieren, en el fondo puede ser una demanda de amor y protección que expresan como pueden.

Verse a sí mismos reflejados en la pantalla de la televisión les permitió a los técnicos docentes “tomar distancia” y pensar acerca de situaciones sobre las que generalmente no reflexionan debido a la prisa por cumplir con sus deberes.

**SITUACIÓN DIFÍCIL.** Una técnica docente se enfrenta a un grupo de personas jóvenes y adultas que, al no contar con los libros para estudiar deciden abandonar el círculo de estudios.

Se utilizarán las mismas abreviaturas que en los casos anteriores.

**T.D –Como no hay asesor yo voy a trabajar con ustedes un rato mientras conseguimos uno.**

**E –Todavía no tenemos los libros para estudiar.**

**T.D –Ya los pedí y estoy en espera de que los manden.**

**E –Siempre dicen lo mismo.**

**T.D -Por lo pronto empezaremos a trabajar sin los libros.**

**E –Cuando pasaron a mi casa para que viniera aquí me dijeron que habría maestro, libros y todo lo que se necesitara. Me decido a venir, salgo rápido del trabajo, dejo a mi familia para estar aquí y no hay nada.**

**E –Ya han pasado varios meses y nada.**

**E- No tenemos un lugar para estudiar, por mientras nos dieron permiso en esta casa.**

**E –Tampoco hay maestros, han pasado varios meses y todavía no consiguen uno.**

**E –Tampoco hay libros ni nada.**

E –Yo mejor ya no voy a venir. Me costó decidirme porque tengo mucho trabajo, quise terminar la primaria por eso vine. Y no hay nada.

E –Aunque ya estoy grande yo quiero aprender a leer y escribir, pero no hay maestros.

E –Yo tengo mucho quehacer en mi casa.

E –Estoy perdiendo mi tiempo, mejor voy a darle de comer a mis hijos.

E –Cuando haya maestro me dicen.

E –Mejor yo ya me voy a conseguir trabajo.

(En esos momentos varios estudiantes se paran y abandonan el espacio improvisado como “aula”)

T.D –No se vayan, esperen, ya pronto traerán los libros, es cuestión de esperar unos días más.

E –Llevamos meses esperando y no hay nada.

T.D – No se vaya, esperen.

(Inútilmente, trata de detenerlos, pero cada uno toma sus escasas pertenencias y sale con cara de aflicción, mezcla de desilusión, tristeza y desesperanza porque después de varios años de verse obligados por la necesidad económica a abandonar la escuela regresaron a ella, sólo para abandonarla nuevamente. ¿Ellos abandonan la escuela o la escuela los abandona a ellos?).

T.D –No te vayas (le dice al único joven que todavía está en el lugar recogiendo sus cosas).

E –No hay maestro ni libros. Sólo tengo un pedazo de lápiz, mire (la cara del chico es de tristeza).

T.D –No te vayas, aunque quedes tú sólo yo te enseñaré a leer y a escribir. Y tú me ayudarás a llamar a más personas para que vengan.

E –Se irán al no encontrar maestro ni libros ni nada.

T.D –No, no, tú quédate, por favor, si aprendes tú podrás ser promotor del INEA.

E –¡Ah, caray! Pero para eso se necesita estudiar ¿o no? ¿Acaso usted no estudió mucho para ser maestra?

T. D –Sí, pero no importa, si tú te quedas y aprendes hablaré con gente del INEA para que seas promotor.

(El estudiante se queda con cara de no entender nada de nada).

Al igual que en las situaciones anteriores, en esta también se sienten identificados con la técnica docente. Es una historia conocida. Surgieron

diversos comentarios sobre lo feo que se siente quedarse solo. Aparece otra de las escenas temidas de las y los educadores: el temor a ser abandonados o a quedarse solos.

Las y los técnicos docentes del INEA, al igual que la población con la que trabajan, han sufrido una serie de abandonos a lo largo de sus vidas en todos los aspectos, también en lo relativo a los estudios. Ellos mismos se quedaron con las ganas de terminar una licenciatura, ellos mismos tuvieron que posponer o renunciar a sus sueños de seguirse superando, por eso hacen hasta lo imposible para que no abandone la escuela ni uno más, cada uno que se va les duele, quizás se identifican con ellos, y los llena de culpa, impotencia, coraje, desesperanza. Por eso la técnica docente termina casi suplicándole al único estudiante que aún no abandona la improvisada aula que no se vaya y en el límite de la desesperación le termina ofreciendo el “puesto” de promotor en el INEA, lo cual le genera risa a los otros técnicos docentes; risa de nervios, de pensar cuántas veces han estado en una situación similar.

**“Con uno que se quede es ganancia, con uno que se quede hay esperanza, con uno solo sé que la batalla no está perdida”** –dijo la técnica docente emocionada hasta las lágrimas. El ambiente en el grupo fue de tristeza. Lo que hay en el temor a ser abandonados o a quedarse solos es, precisamente, la ansiedad depresiva. Y relacionado con la pérdida, siguiendo a Melanie Klein, está la fantasía de “haber dañado al objeto amoroso” y, en consecuencia, la culpa y, por lo tanto, la necesidad de reparación, quizás por ello la vehemencia con la que la técnica docente le hablaba al único estudiante que se quedó en el “aula” no porque hubiera decidido quedarse, sino porque no alcanzó a terminar de recoger sus pertenencias cuando la técnica docente “lo atrapó” con su singular discurso.

En los tres casos anteriores, que se presentan como “botón de muestra”, se ejemplifican tres ansiedades que subyacen a tres escenas temidas de las y los educadores:

1. En el **temor a “no saber qué hacer”**, ante situaciones paradójicas, subyace la ansiedad confusional y el único mecanismo posible es la inhibición, la parálisis.
2. En el **temor a perder el control del grupo** hay una ansiedad paranoide, persecutoria, las inseguridades internas hacen que aumenten los controles de manera rígida, y ante una situación que se percibe como amenazante hay al menos dos salidas: la huida o el ataque.
3. En el **temor a ser abandonado** o a quedarse solo hay en el fondo una ansiedad depresiva, una profunda tristeza porque, dirían algunos psicodramatistas como Jaime Winkler\*, siempre “hay una escena dentro de otra escena y un duelo remite a otro duelo”; ante la ansiedad depresiva, puede aparecer la culpa y la necesidad de reparación.

De acuerdo con lo que expresaron las y los técnicos docentes del INEA, las situaciones difíciles a las que se enfrentan cotidianamente les producen lo siguiente:

1. Sentimientos de culpabilidad.
2. Desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal de la misma que las y los educadores querrían realizar.
3. Ansiedad persecutoria al no saber cómo trabajar con un grupo o desconocer algún tema.
4. Frustración, por no haber sido tomado en cuenta su esfuerzo.
5. Desesperación y angustia por el reconocimiento de su falta de preparación pedagógica.

---

\* Jaime Winkler, psicodramatista paraguayo, es el co-director, junto con Ma. Carmen Bello, psicodramatista uruguaya, de la Escuela Mexicana de Psicodrama y Sociometría.

6. Incomodidad ante la dificultad de ser reconocidos en el lugar de educador(a) por ser más joven que los estudiantes adultos.
7. Desconcierto ante el rechazo al dar los cursos de capacitación por sus presuntos contenidos repetitivos, alejados de la realidad.
8. Desconcierto ante la resistencia de los grupos para aceptar al nuevo técnico docente, promotor o asesor en sustitución del anterior.
9. Impotencia ante la ausencia de asesores y falta de materiales para trabajar con el grupo.
10. Impotencia ante la negación de instalaciones para trabajar con los círculos de estudio.
11. Impotencia y desilusión ante la creencia de que la escasa preparación pedagógica de los asesores contribuye a la reprobación y deserción de los educandos.
12. Desmotivación ante la deserción de usuarios, asesores, promotores y técnicos docentes.
13. Desconcierto y desmotivación ante la movilidad de los agentes educativos.
14. Desconcierto e incomodidad al tener que cambiar a un asesor ante los celos de los esposos de las señoras que asisten a los círculos de estudio también influyen en la deserción.
15. Susto y coraje al ser mordidos por perros callejeros.
16. Impotencia ante los problemas de disciplina de los estudiantes al realizar una actividad extraclase.
17. Impotencia y enojo ante la injusta retención -ilegal- del salario por no aceptar supeditar los servicios educativos del INEA a las disposiciones del entonces gobernante Partido Revolucionario Institucional (PRI).

A continuación se presentan los testimonios, en su propia voz, de las y los participantes.

#### **4.4.1 Sentimientos de culpabilidad.**

Esteve, J. M. (1995:47) señala que entre una de las principales consecuencias del malestar docente se encuentra la “autoculpabilización ante la incapacidad para tener éxito en la enseñanza”.

Como se explicó en el Capítulo 1 de esta tesis, la culpabilidad, de acuerdo con Hargreaves A. (1988:168), puede ser de dos tipos: persecutoria o depresiva.

**“La culpabilidad persecutoria se deriva de realizar algo prohibido o de no conseguir hacer lo que esperan de nosotros una o más autoridades externas. (...) La culpabilidad depresiva aparece en situaciones en las que los individuos sienten que han pasado por alto, traicionando o no protegido a las personas o valores que simbolizan u objeto interno bueno”.** <sup>88</sup>

Un ejemplo de culpabilidad depresiva se puede ilustrar en la siguiente situación difícil relatada por una técnica docente del INEA.

**“Cuando inicié mi labor educativa como Técnica Docente no tuve un asesor responsable que se hiciera cargo del círculo de estudios, por el número de usuarios era importante atenderlo y decidí hacerlo yo misma. El grupo estaba formado por 30 adultos aproximadamente (...); mi situación difícil inició al ver que pasaba el tiempo y uno de los señores no avanzaba nada en lectura y escritura, y por más que repasábamos las vocales, el alfabeto, los números, no aprendía nada (...) lo hacíamos por el día de hoy, pero a la siguiente asesoría no recordaba nada; cambié diferentes formas para que aprendiera y nada. Algo que me sorprendía era que él tenía que regresar a su casa o llegar a su centro de trabajo con alguien que viajara con él, que él supiera que llevara su mismo rumbo o que vivía cerca de su casa; cuando les pagaban él no le daba mucha importancia a su sobre (con su sueldo), incluso les pagaba a manera de invitación cervezas a sus compañeros, según contaban sus compañeros; él tenía un pequeño terreno el cual sembraba y vendía su producto, con lo que le sobraba con le daba de comer a su animalitos, no tenía él más ambiciones y nunca supe cómo orientarlo, cómo enseñarle o cómo motivarlo, por lo cual me sentí sumamente contrariada e impotente al ver que no aprendió absolutamente nada, era muy espontáneo y le gustaba**

---

<sup>88</sup> HARGREAVES, Andy. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid. Morata. p. 168.

reírse mucho. Terminamos el trabajo en ese centro de trabajo ya que se presentó cambio de autoridades, (...) se otorgaron las constancias y certificados correspondientes y tuve que realizar otras actividades y me quedé con ese fracaso y aún lo recuerdo y tengo la sensación de no haber podido resolver la situación”. (Ana Carmen, técnica docente del INEA).

#### **4.4.2 Desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal de la misma que las y los educadores querrían realizar.**

Otra de las principales consecuencias del malestar docente, que señala Esteve (1995:47), es:

“los sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal de la misma que los profesores querrían realizar”.<sup>89</sup>

Esta situación se puede apreciar en el siguiente relato.

“Otra situación a la que me he enfrentado es la actitud y la forma de alfabetizar que tiene una maestra que además de ser educadora de adultos, es educadora de niños. Ella tiene una forma de atender a los adultos muy distante a la que ellos necesitan, puesto que muchas veces los trata como niños, por ejemplo, los pone a llenar planas y planas. Varios adultos llevan años y no han pasado al nivel primaria. La maestra lleva años como educadora de adultos, le pagan una plaza por esta labor, pero contadas veces ha asistido a los cursos para asesores. Ella está muy renuente a los cambios, quiere continuar con su forma tradicional de enseñar”. (Claudia, técnica docente del INEA).

#### **4.4.3 Ansiedad persecutoria al no saber cómo trabajar con un grupo o desconocer algún tema.**

Enfrentarse a un grupo por primera vez genera ansiedad persecutoria; aun cuando se tengan muchos años de experiencia docente la primera sesión siempre es un reto, pues cada grupo es distinto, y enfrentarse a un grupo es enfrentarse a un conflicto porque no se sabe lo que va a pasar.

---

<sup>89</sup> Esteve, J. M. *op cit.* p.47.

En el capítulo 2 de esta tesis se explicó que al enfrentarse a una situación de cambio es común que en los sujetos se genere resistencia al mismo que, según Pichon-Riviére (1983), se manifiesta a través de la aparición de dos miedos básicos que son coexistentes y co-operantes:

- a) **“Miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en la situación anterior.**
- b) **Miedo al ataque en la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado. Ambos miedos que coexisten y cooperan configuran, cuando su monto aumenta, la ansiedad ante el cambio, generadora de la resistencia al cambio”.<sup>90</sup>**

Una situación que ilustra la ansiedad persecutoria es la siguiente:

**“Pararte ante un grupo como principiante a poder dar una clase o asesoría es aterrante ya que piensas que la vas a ‘regar’ a cada momento, que te van a preguntar cosas que tú no sabes, te sientes inseguro, tenso, miedoso, tartamudeas, te tiembla todo el cuerpo y el tiempo es largo, largo, largo... Con el tiempo te das cuenta de que todo es muy diferente, que nadie te va a culpar porque no sepas, que adquieres conocimiento del grupo y te sientes parte de él, adquieres seguridad, que te sientes por demás importante porque eres el asesor o maestro. Aunque posteriormente te das cuenta de que ser asesor o profesor en el INEA no es fácil ( ), los materiales nunca te llegan y tienes que trabajar como puedes”. (Manuel, técnico docente del INEA).**

Asimismo, cuando se expone algún tema ante un grupo desconocido, o cuando algún estudiante pregunta algo cuya respuesta se desconoce, la misma ansiedad persecutoria puede llevar a que haya dificultad para reconocer los límites y expresar un “no sé”. Dar una respuesta sabiendo de antemano que es incorrecta puede provocar culpa, pues supone un engaño que se mantiene en secreto y que puede ser descubierto en cualquier momento por lo que la imagen ante los demás corre el riesgo de quedar deteriorada al reconocer que se hizo fraude. Esta situación la vivió una técnica docente que comparte así su testimonio.

**“Cuando era promotora, no había logrado conseguir un asesor para el círculo de estudios de La Glorieta, y como los alumnos ya habían ido varias veces a clase yo empecé las asesorías. Realmente en el primer año, en todas las materias los temas eran muy sencillos, pero cuando pasamos a segundo y**

---

<sup>90</sup> PICHON-RIVIÈRE, E. (1983) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, Tomo I. Buenos Aires, Nueva Visión. p. 210.

tercero de matemáticas yo empecé a dar solamente ciencias sociales y naturales ya que me resultaba más sencillo, fácil de preparar y de transmitir la información. Pero, cuando se agotaron los temas nos quedaban pendientes (...) español y (...) en matemáticas las representaciones gráficas, el Teorema de Pitágoras y ecuaciones con gráficas; me puse a estudiar, pero yo realmente nunca he sido muy buena en matemáticas y me cuesta trabajo entender estos temas; como faltaba poco para el examen, los chavos ya me empezaban a desesperar, se me ocurrió dar la clase como según yo iba, todos entendieron, pero cuando comparaban los resultados con los del libro eran diferentes, yo les decía que a veces los libros traen las respuestas equivocadas, sin embargo, me preocupaba cada día más, mi angustia aumentaba y no conseguía a nadie para que explicara los temas y el examen ya era pronto.

“Por fin, unos días antes del examen, conseguí un asesor que me apoyara y les explicara; el asesor estudiaba matemáticas y me hizo ver que la forma de resolver los ejercicios y las respuestas que daba estaban equivocadas, entonces les pedí a los chavos que me disculparan y juré y me prometí a mí misma nunca más volver a asesorar en el área de matemáticas de 2o. y 3er. año para no confundir a los alumnos, y sobre todo para no dar información errónea; quién sabe si al final no se confundieron con la explicación que les di”. (Patricia, técnica docente del INEA).

#### **4.4.4 Frustración, por no haber sido tomado en cuenta su esfuerzo.**

El esfuerzo no reconocido, lo cual es frecuente en el INEA, provoca desánimo, como se muestra en el siguiente relato:

“En el año de 1996 realizamos el Diagnóstico de Necesidades Educativas a nivel Distrito Federal. El tiempo que duró fue de 6 meses y se contó con la colaboración de todo el Departamento para realizar las encuestas. Para la sistematización de los resultados lo hicimos solamente dos personas, no se contó con las herramientas que facilitarían nuestro trabajo, como la utilización de una computadora. Esta experiencia fue muy satisfactoria porque la hipótesis que se presentó fue acertada, pero fue frustrante porque sólo se quedó en el diagnóstico”. (Martha, técnica docente del INEA).

#### **4.4.5 Desesperación y angustia por el reconocimiento de su falta de preparación pedagógica.**

Como se pudo apreciar en el perfil de los grupos, las y los técnicos docentes del INEA realizan una labor educativa sin tener una preparación pedagógica adecuada porque los estudios que tienen son de licenciatura inconclusa en varios campos que no están directamente relacionados con la pedagogía. Por

tal motivo, son los primeros en reconocer su falta de preparación pedagógica y muestran una actitud de interés ante tales temas. Su falta de formación pedagógica contribuye a la desesperación y angustia que se generan ante diversas situaciones con los grupos, como se muestra a continuación.

**“Ingresó al Centro de Asesoría y Consulta un grupo de alrededor de 35 jóvenes (15-19 años) en su mayoría desertores del sistema escolarizado. Tal vez se imaginen, pero lo que sucedió en lo sucesivo con este grupo fue: constante enfrentamiento con los asesores (sobre todo con aquellos que reclamaban mayor participación), actitud retadora ante cualquier personaje que representara algún grado de autoridad para ellos (promotor, técnico); sabotearon constantemente las sesiones de asesoría, se quejaban que los asesores no enseñaban, que eran impositivos, que no los entendían, o más bien, que no los comprendíamos. Platiqué la situación con los asesores (...); sin embargo, no encontramos o no tuvimos la imaginación suficiente para dar una respuesta adecuada a las inquietudes de los jóvenes, estoy consciente que hay una serie de problemáticas que provocan esa actitud pasiva ante el estudio e imperativa en el juego y los reclamos del adolescente, pero aun con todas esas consideraciones no dimos una respuesta adecuada”. (Lucina, técnica docente del INEA).**

Otro testimonio es el siguiente:

**“Sucedió que en cierta ocasión que me tocaba dar clases de matemáticas una chica no entendía lo que yo estaba explicando. El problema es que el grupo ya había entendido el tema y la única que no lo entendía era esta chica. Le expliqué de varias formas y ella seguía sin entender, y el grupo se empezó a desesperar y a enojar porque, supuestamente, por culpa de esta chica no podíamos avanzar y ver otros temas (...) Durante esta situación me sentí desesperado y angustiado porque no encontraba la forma de poder explicar el tema de forma en que la chica lo entendiera ...”. (Víctor, técnico docente del INEA).**

Otra situación difícil es la siguiente:

**“Coordino un curso de capacitación para asesores y ellos han manifestado poco interés en el curso; además, me han expresado que tienen poco tiempo para asistir a esos cursos, yo les he instruido sobre el manejo de los materiales, sobre los enfoques metodológicos y sobre la normatividad, pero ellos me demandan que les diga cómo dar una asesoría y no sé cómo”. (Gerardo, técnico docente del INEA).**

#### **4.4.6 Incomodidad ante la dificultad de ser reconocidos en el lugar de educador(a) por ser más joven que los estudiantes adultos.**

A diferencia del trabajo con las y los niños en donde hay una diferencia generacional entre docentes y alumnos que permite reconocer fácilmente el lugar de cada uno, en la educación de las personas jóvenes y adultas hay una relación inversa, es decir, por lo regular las y los educadores son más jóvenes que las personas a quienes el INEA brinda sus servicios, esta diferencia generacional suele dificultar que al educador se le reconozca en dicho lugar, pues pueden tener una edad similar a los hijos o nietos(as) de los usuarios del servicio. Ejemplos de lo anterior se muestran en los siguientes relatos.

**“En un grupo de Instituto Nacional de la Senectud (INSEN), donde prevalecen las mujeres, no había atención del INEA y al entrevistarme con la encargada me otorgó las facilidades con el fin de dar una plática a las “abuelitas” para sensibilizarlas sobre la importancia de recibir el servicio de alfabetización y educación básica.**

**Llegó el tan esperado día y me presento ante un grupo de sesenta y tres mujeres que me veían como a su nieta, la más traviesa del momento, y por más plática que hice con ellas no tenían ganas ni entusiasmo de recibir el servicio que yo ofrecía, pero sí la cordial invitación de visitarlas cuantas veces quisiera, las visité como cinco ocasiones y ellas seguían con la misma actitud”. (Guillermina, técnica docente del INEA).**

Otro testimonio es el siguiente:

**“Una experiencia desagradable cuando inicié en educación de adultos fueron los temores de la gran diferencia de edades, pues yo era más pequeña de edad que todos los usuarios del grupo; recuerdo que yo tenía 16 años y me asignaron asesorar un grupo del área de Ciencias Sociales de primer grado, fue difícil ganarme una posición firme dentro del grupo (...) nunca jamás recibí un curso o una formación para asesor. Y bueno, también recuerdo que yo cursaba el 2º año de preparatoria y el más pequeño de los adultos con los que trabajaba tenía 20 y se llamaba Ricardo, la más grandecita de 65 años era Doña Josefina. Cuando daba clases de Ciencias sociales siempre me preguntaban: “¿Eres maestra? ¿Qué estudias? ¿Cuántos años tienes? ¿Desde cuándo das clases?”, etc. La más insistente de las preguntas era la de mi edad, pues era difícil aceptar que alguien de tan corta edad pusiera orden o dictara o revisara sus tareas (...).Pero, bueno, lo más difícil fue afrontar el reto de lograr que me aceptaran, que creyeran en mí, que no estaba inventando, que realmente todos eran ejemplos reales y no fantasías mías (...).” (Leonorilda, técnica docente del INEA).**

Además de la diferencia de edades también influye el género y la forma de vestir, como lo muestra el siguiente relato.

**“Cuando le di un curso sobre elaboración de materiales didácticos a un grupo de 60 maestros tzotziles y tzetzales llegó un momento de la sesión en que me percaté que los maestros no me quitaban la vista de encima y hablaban en su lengua materna, alcancé a entender que hablaban de que yo era muy joven, de mi manera de vestir (pantalones ajustados, de mezclilla y botas) y de mi función como maestra. Todo esto me puso muy nerviosa”. (Alejandra, técnica docente del INEA).**

La diferencia de edades no sólo puede ser una dificultad con las y los estudiantes, sino también con los propios compañeros de trabajo.

**“Tengo poco tiempo de ser técnica docente, soy muy joven en relación con los demás compañeros técnicos docentes, mi promotor y asesores me apoyan, pero recién acabo de cometer un error en una de mis funciones y los demás técnicos docentes me lo recuerdan a cada momento y tratan de evidenciarme a cada momento y de excluirme del grupo”. (Sandra, técnica docente del INEA).**

#### **4.4.7 Desconcierto ante el rechazo al dar los cursos de capacitación por sus presuntos contenidos repetitivos, alejados de la realidad.**

Al dar cursos de capacitación a otros técnicos docentes se enfrentan al rechazo de sus mismos compañeros, es decir, cuando se conocen entre sí cuesta trabajo que sus compañeros lo ubiquen en el lugar del “sujeto supuesto saber”.

**“La situación especialmente difícil que he observado en el desempeño de mi actividad, es la actitud de rechazo, de resistencia, que tienen los técnicos docentes y el coordinador de Zona cuando se les ha capacitado. Los comentarios sobre las capacitaciones que se les imparten son que ‘esos contenidos no les sirven’, ‘no corresponden con su realidad’, que ‘son repetitivos’. Esta situación es preocupante porque a pesar de que se incluyan contenidos que no tengan que ver con el programa de Alfabetización, Primaria y Secundaria siempre dicen: ‘Otra vez lo mismo’, a pesar de que se varíe la modalidad, las figuras e incluso intervengan otros departamentos para enriquecer las capacitaciones, siempre hacen el mismo comentario”. (Noemí Araceli, técnica docente del INEA).**

#### **4.4.8 Desconcierto ante la resistencia de los grupos para aceptar al nuevo técnico docente, promotor o asesor en sustitución del anterior.**

Una de las características en la educación de las personas jóvenes y adultas es la deserción, tanto del personal educativo como de los usuarios; son múltiples las razones por la que los técnicos docentes, promotores y asesores dejan su trabajo: bajos sueldos, nulo reconocimiento institucional, falta de materiales para trabajar, de espacios físicos para realizar las asesorías, etc.

La sustitución de un técnico docente por otro representa un problema, pues no tan fácilmente aceptan al recién llegado; es tanto lo que les han quitado a las personas adultas que cuidan y se aferran a lo poco que les queda; por tal motivo pelean, reclaman, piden que no se vaya el o la educadora con quien ya han establecido un vínculo afectivo.

**“Cuando yo inicié como técnica docente el compañero que anteriormente tenía esa zona no me entregó de manera completa al círculo de estudios porque en el sistema de información aparecían en promedio 60 gentes de primaria y alfabetización y en la realidad había 6 ó 7 personas, pero ahí mismo había más gente que asistía a cursos de cocina, tejido, manualidades, etc. La gente que estaba en educación básica no aceptaba el cambio de técnico docente y aparte de que se mostraban apáticas siempre estaban esperando que llegara el técnico anterior, todo el tiempo preguntaban por él”. (Ma. Elena, técnica docente del INEA).**

Otro técnico docente relató que en cierta ocasión le tocó sustituir a un técnico docente que acababa de fallecer, entonces elaboró un diagnóstico de los círculos de estudio ubicados en esa micro región con la finalidad de proponer soluciones a la problemática detectada, pero los asesores y el promotor rechazaban sus propuestas argumentando que ellos tenían una forma definida de trabajar y que no la cambiarían.

#### **4.4.9 Impotencia ante la ausencia de asesores y falta de materiales para trabajar con el grupo.**

Las y los técnicos docentes realizan su labor educativa sin los recursos materiales necesarios; esta situación provoca que los estudiantes les reclamen

que cuando ellos pasaron a sus casas a difundir y promover los servicios del INEA les dijeron que fueran al círculo de estudios y ya que se animaron a ir cuando llegan a las asesorías se encuentran con que no hay asesores ni materiales ni libros. El testimonio de una técnica docente expresa claramente esta situación.

**“Cuando haces la difusión e integración de un círculo de estudio en la comunidad y aún no cuentas con el personal voluntario que requieres para dar las asesorías eso te va originando situaciones difíciles con los posibles usuarios, ya que para ellos es como ingresar a la ‘escuelita’, por lo que exigen un ‘maestro’ para poder empezar a estudiar. (...) Si a lo anterior le aunamos la falta de libros de texto del adulto, sobre todo en nivel primaria, o la falta de recursos económicos para la compra de libros de secundaria, la dificultad va aumentando; difícilmente, sólo con mucha labor de convencimiento y constancia, llegas a librar este tipo de situaciones, pero la verdad es muy desgastante”. (Miriam Bárbara, técnica docente del INEA).**

Otra experiencia relatada por un técnico docente es la siguiente.

**“Hubo necesidad de iniciar la difusión, el tiempo avanzaba y nosotros aun no teníamos el material didáctico mínimo para proporcionar los servicios del INEA ni a los alumnos ni a los usuarios. Se realizó la difusión entre los grupos de tercero en una escuela secundaria. Posteriormente, se capacitaron a asesores (50 aproximadamente); todo esto nos llevó alrededor de dos semanas, pero el material no llegaba. Ya no pudimos perder más tiempo y empezamos a buscar material de apoyo que pudiera servir y encontramos en el almacén material de alfabetización, ya muy deteriorado, de ‘La palabra generadora’ y otros libros del PRIAD (Primaria para Adultos). Este material lo distribuimos a los asesores, sugiriéndoles además que los adultos se compraran un cuaderno en donde pudieran realizar más ejercicios”. (Adán, técnico docente del INEA).**

Una experiencia sobre la limitación del trabajo de asesoría por falta de recursos es la siguiente.

**“Dentro del Mercado de ‘La Ciudadela’ se ubicó un grupo étnico del estado de Oaxaca, los triquis, dedicados a la fabricación de artesanías. Dentro de su grupo surgió un líder que promovió la construcción de sus viviendas y a causa de este financiamiento se vieron en la imperiosa necesidad de querer saber qué es lo que estaban firmando (pues sólo sabían poner su huella digital). Su líder se contactó con la oficina del INEA en la Delegación Cuauhtémoc; se asignó al personal para visitarlos y así formar un grupo de asesoría para alfabetizarlos (...); solicitaban un asesor bilingüe, pero esto no pudo ser posible, esa labor de traducción la realizó una menor que ya se había alfabetizado. La continuidad que se pretendía dar con este grupo**

fracasó, debido a varias causas: Las ausencias del grupo por tener que desplazarse a las ferias, fuera de la ciudad, para realizar sus ventas, prioritarias en el sustento de sus familiares, no se contaba con el material adecuado a sus necesidades; la falta de personal, por motivos económicos, que quisiera prestar sus servicios como asesor; el horario que solicitaban ya era muy tarde y la zona donde estaban ubicados es peligrosa; además, hubo apatía por parte del grupo por continuar. Esta experiencia fue frustrante ya que sí se alfabetizaron, pero no se logró la meta deseada: que se inscribieran en la educación primaria”. (Ma. Guadalupe, técnica docente del INEA).

Otra situación que enfrentan las y los técnicos docentes es el reclamo de los asesores ante la carencia de material didáctico para atender a las personas adultas que asisten a los círculos de estudios; cuando los técnicos docentes acuden a la Coordinación de Zona no reciben el apoyo que requieren.

#### **4.4.10 Impotencia ante la negación de instalaciones para trabajar con los círculos de estudio.**

Los técnicos docentes no sólo carecen de los materiales didácticos y libros para trabajar, sino que en muchos casos ni siquiera cuentan con un espacio físico en donde realizar su labor educativa por lo que entre sus preocupaciones cotidianas está la gestión de dichos espacios. La falta de apoyo de las autoridades del INEA influye para que fácilmente les nieguen el uso de las instalaciones a los técnicos docentes, como podemos ver en los siguientes relatos.

“Ante las autoridades del programa SEDENA-SEP-INEA (Programa de colaboración entre la Secretaría de la Defensa Nacional, la Secretaría de Educación Pública y el INEA), el director de un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), para quedar bien con las autoridades, se comprometió a apoyarme prestándome las instalaciones de la escuela, pero más tarde, cuando las necesitaba, me las negó”. (Luis, técnico docente del INEA).

Otro caso de falta de apoyo es el siguiente.

“Después de varios meses de hacer trámites y oficios, por fin conseguí un espacio en una escuela primaria para dar los servicios del INEA; se formó un grupo de alfabetización, dos de primaria y uno de secundaria, después de una semana de estar trabajando sin problemas... ¡nos encontramos con las instalaciones cerradas y la negativa de los directores de ambos turnos y del inspector de zona para que los grupos siguieran recibiendo el servicio!

**Aunque me llevé a los usuarios a una casa particular poco a poco fueron desertando”. (Gabriel, técnico docente del INEA).**

#### **4.4.11 Impotencia y desilusión ante la creencia de que la escasa preparación pedagógica de los asesores contribuye a la reprobación y deserción de los educandos.**

En el INEA es notoria la falta de formación pedagógica en todos los niveles: desde las autoridades educativas hasta los asesores que atienden los círculos de estudio.

Cuando los asesores ingresan a trabajar apenas si reciben información general sobre aspectos administrativos, tampoco reciben ningún curso introductorio en donde les proporcionen elementos para realizar de mejor manera su trabajo educativo; así, sin materiales y sin las orientaciones necesarias los mandan a trabajar, es como si fueran “a la guerra sin fusiles”. Es evidente la forma tan improvisada con que el INEA atiende a la población joven y adulta; es grande la brecha entre lo que se dice en los discursos oficiales, con cifras de metas alcanzadas “maquilladas” y lo que pasa en la realidad en la que los asesores se enfrentan, con su buena voluntad, pero sin los apoyos que requieren, a la compleja realidad de la educación de personas jóvenes y adultas. El siguiente testimonio da cuenta de ello.

**“El grupo de primaria se estuvo atendiendo durante 2 meses, tiempo en el cual supuestamente estarían preparados para sus primeros 2 exámenes (español y matemáticas); se solicitaron estos y se presentaron, al recibir las calificaciones todos habían reprobado. Esta situación ocasionó la desmotivación del grupo y la deserción de la mayoría (ya que sólo continuaron 6), pues ellos creyeron que no tenían la capacidad de aprender. Al preguntarle a las asesoras cuál pensaban que era el motivo de la reprobación comentaron que la verdad ellas jamás habían dado ‘clases’ y la capacitación que recibieron había sido informativa más que formativa, esto es, no les dieron métodos ni técnicas para la asesoría. Me sentí frustrada, pues yo también carecía de dicha formación, porque mi formación académica es administrativa más que pedagógica. (...). El INEA, desde mi punto de vista, está más preocupado por la cantidad que por la calidad, ya que no se cuenta con un curso adecuado a estas necesidades”. (Cecilia, técnica docente del INEA).**

#### **4.4.12 Desmotivación ante la deserción de usuarios, asesores, promotores y técnicos docentes.**

Una situación común a la que se enfrentan las y los técnicos docentes del INEA es la deserción de los mismos técnicos docentes, de los promotores, asesores y usuarios, además, como personas adultas, tienen otras responsabilidades y prioridades; también influyen en la deserción los bajos salarios, la falta de reconocimiento, de materiales y de apoyos institucionales. Los siguientes relatos ejemplifican casos de deserción.

**“Me encuentro ante la falta de motivación por parte de los asesores de mi micro-región, ellos me plantean que ya no quieren seguir dando asesoría porque los usuarios del servicio faltan mucho y la mayoría deserta” (Luisa, técnica docente del INEA).**

**“Un grupo de adultos que acaban de terminar la primaria están muy desanimados para continuar la secundaria porque los resultados de los exámenes y las boletas tardan mucho. Yo les comento que sólo cada mes se entregan y reciben documentos para el trámite de certificados en la Oficina Central, pero esto no disminuye su desánimo”. (Teresa, técnica docente del INEA).**

**“La micro-región en la que trabajo está en una zona rural, la mayoría de las personas son campesinas y de bajos recursos económicos y no les interesa la educación básica porque en el campo de nada les sirve el certificado. La mayoría de las personas analfabetas no quieren aprender porque tienen problemas con la vista y el oído y dicen que pronto morirán y que sus tiempos para el estudio ya pasaron. Los pocos usuarios que he captado al poco tiempo se van de los círculos de estudio”. (Heriberto, técnico docente del INEA).**

Los asesores tratan de que no haya deserción; sin embargo, sus esfuerzos no son suficientes para evitarla porque ésta tiene que ver con el contexto socioeconómico. Curiosamente, la deserción de los usuarios influye también en la desmotivación y deserción de los asesores, cerrando así un círculo de deserciones, como lo muestra el siguiente relato.

**“(…) es el caso de la concertación con un Centro de Trabajo con el cual obtuvimos resultados poco alentadores a pesar de haber seguido, según nuestro criterio, los pasos adecuados. La llamada provino de la responsable de un departamento de recursos humanos de una empresa “X”, para solicitar información sobre los programas educativos que promueve el INEA para ver la posibilidad de implementarlos en la misma. (...) Se concerta una cita para tal fin, preparamos cierto material (...). El día de la entrevista procuramos ser lo más explícito posible, tratando de despejar cualquier duda (...). Se**

programa una reunión de carácter informativo y de coordinación con los trabajadores (...). Se procura aclarar cualquier tipo de dudas en relación con la operación de los servicios, se presenta al asesor y se fija la fecha para la primera asesoría (...). Al fin llega el día de la asesoría a la cual de los siete trabajadores asisten sólo cuatro y una persona de primaria, en la siguiente sesión sólo asiste una persona, a la siguiente ninguna, a la cuarta el asesor ya está desmotivado (...). Finalmente, a la quinta semana, ni trabajadores ni asesor”. (Eliseo, técnico docente del INEA).

#### **4.4.13 Desconcierto y desmotivación ante la movilidad de los agentes educativos.**

En el INEA existe una alta movilidad de los agentes educativos, llámense técnicos docentes, promotores o asesores. La falta de materiales didácticos, espacios de trabajo, reconocimiento institucional y estímulos económicos hace poco atractivo para los asesores continuar prestando sus servicios en el INEA, de tal suerte que cuando concluyen su servicio social, o cuando se desmotivan los que colaboran voluntariamente, dejan el INEA en búsqueda de otras oportunidades de trabajo. Esta movilidad de los agentes educativos también constituye una presión para las y los técnicos docentes, como lo podemos ver en el siguiente relato.

“Una situación difícil a la que se enfrenta uno como coordinador técnico, es la movilidad constante de los agentes educativos; es difícil incorporar y capacitar a un agente operativo (que realiza su servicio social o bien participa como voluntario). Una o muchas de las veces cuando se capacita a un agente operativo se va porque en el INEA no contamos con recursos económicos para continuar sosteniéndolo o simplemente, cuando concluye su servicio social, ya no continúa participando con nosotros”. (Ana, técnica docente del INEA).

#### **4.4.14 Desconcierto e incomodidad al tener que cambiar a un asesor ante los celos de los esposos de las señoras que asisten a los círculos de estudio también influyen en la deserción.**

Los técnicos docentes cuentan casos de maridos celosos que se enojan porque notan cambios en sus esposas desde que ellas asisten a los círculos de estudio: se arreglan para ir a las asesorías, defienden más sus derechos, son

más seguras de sí mismas, etc.; pero no sólo hay inseguridad en los esposos, también cuentan casos de esposas que van a los círculos de estudios a preguntar si efectivamente están ahí sus maridos o andan en otra parte.

El siguiente testimonio muestra cómo los celos de unos esposos influyeron en la deserción en uno de los círculos de estudios.

“Mi relato se refiere a un círculo de estudio de primaria, atendido dentro de mi micro región (...) ubicado en una escuela secundaria. El número de participantes eran 8 estudiantes de los cuales 5 eran amas de casa y los otros 3 jóvenes varones. El asesor era un voluntario que contaba con una carrera universitaria de matemático; el asesor hizo su labor con mucho apego, responsabilidad y compromiso con el grupo. El apoyo para cada uno de los adultos era de manera personal para la resolución de dudas y la atención del avance individual de cada adulto. La convivencia del grupo con el asesor era de mucha confianza y acercamiento, el trabajo del grupo se visualizaba al cumplir el término de la primaria en un año, pero a los dos meses de asesorías surgió el problema: el esposo de una de las señoras que asistían al grupo se presentó al círculo de estudio argumentando que su esposa era asediada por el asesor, por lo que el esposo me buscó para exponerme esa situación. Yo traté de hacerle entender al esposo que el único interés del asesor era apoyar a la señora en sus estudios, como lo hacía con el resto de las demás personas que estaban estudiando en el círculo de estudios, pero todas mis explicaciones para persuadir al esposo de su actitud violenta en contra del asesor fueron en vano. Esta situación llegó a los oídos de los esposos de las demás señoras del círculo de estudios, por lo que después ya no era un sólo esposo inconforme de que su esposa continuara asistiendo a las asesorías, sino que ahora eran 3 esposos inconformes. Además de que impidieron que sus esposas continuaran asistiendo al círculo de estudios, amenazaron con golpear al asesor al que calificaban como ‘seductor’ de sus esposas; la problemática se complicó tanto que tuve que verme forzada a tener que dar de baja al asesor y cambiar la ubicación del círculo de estudio para poder seguir dando atención a los demás adultos que habían empezado a acreditar sus primeros exámenes”. (Mercedes, técnica docente del INEA).

#### **4.4.15 Susto y coraje al ser mordidos por perros callejeros.**

Como parte de su trabajo, las y los técnicos docentes se ven obligados a transitar por las calles de las zonas populares y se exponen a diversos riesgos, uno de ellos es el peligro de ser mordido por los perros callejeros que abundan en las colonias marginadas, como sucedió con una técnica docente que cuenta la siguiente historia.

“Esto ocurrió en la Delegación Álvaro Obregón sur, en una colonia llamada ‘Las Águilas’, Segunda Sección, era un día antes de la presentación de exámenes. (...) Llegué a la micro-región, tenía que pasar a 3 círculos de estudio por las hojas de inscripción (...) cuando en el trayecto caminaba tranquilamente, de pronto sentí que me jalaban el pantalón y sentí una mordida. ¡Me mordió un perro callejero! Afortunadamente, estaba la señora Inocencia y acudió en mi auxilio, del susto se perdieron las hojas, se cayeron y se ensuciaron. Atraparon al perro y llamaron al antirrábico para que se lo llevara y estuviera en observación, recomendándome que tenía que visitarlo todos los días para ver que no le diera rabia, de lo contrario me tendrían que aplicar la vacuna contra la rabia, y así lo hice todos los días; afortunadamente, estaba bien motivo por el cual no me aplicaron ninguna vacuna. Con respecto a los usuarios, se les autorizó una etapa especial y todos presentaron satisfactoriamente sus exámenes y así concluyó el relato”. (Ma. Cristina, técnica docente del INEA).

#### **4.4.16 Impotencia ante los problemas de disciplina de los estudiantes al realizar una actividad extraclase.**

Transitar por las calles de la ciudad de México, Distrito Federal, implica exponerse a muchos riesgos: atropellamientos porque los automovilistas no respetan el reglamento de tránsito; ser víctimas o testigos de algún asalto; exponerse a la violencia urbana; a las arbitrariedades policíacas, etc. Las condiciones de existencia y de trabajo de quienes asisten a los círculos de estudio del INEA no les permiten trasladarse en un transporte oficial con toda la seguridad y comodidad posible, por el contrario, utilizan el transporte público y se van por su propia cuenta y riesgo.

El siguiente relato nos muestra cómo una actividad académica, como lo es la visita a un museo, terminó en una delegación de policía.

“Para complementar el aprendizaje obtenido en los círculos de estudio, en ocasiones acompañamos a los usuarios a recorridos culturales, en este caso se realizó una visita al Museo de Historia Natural, ubicado en Chapultepec, y acudieron dos promotores y los estudiantes de dos círculos de estudio. (...) Todo el trayecto sería en el transporte público, ya que no contábamos con recursos suficientes para rentar un transporte particular.

“Una semana antes de la salida, a todos los usuarios se les entregó un oficio que debería ser firmado por sus padres autorizando la participación de sus hijos en esta visita. El día del recorrido 6 jóvenes no presentaron el oficio firmado y se fueron por cuenta propia acompañándonos. Durante el transcurso del viaje empezó el ‘cotorreo’ entre ellos y no faltaron aquellos que iniciaron con juegos pesados y se molestaban a unos y a otros (...). Sin

embargo, el regreso fue peor, al iniciar el descenso del microbús en la estación del Metro Chapultepec se empezaron a empujar entre ellos y corrieron, persiguiéndose, hacia el Metro, tras de ellos corría el resto del grupo y, hasta atrás, promotores, asesores y yo. Los alcanzamos frente a la taquilla de venta de boletos, al lado de las pequeñas tiendas de dulces; afortunadamente, sólo encontramos una pelea de 3 contra 3 y no todo el grupo, el resto de los compañeros tratábamos de separarlos. Llegaron después los elementos de seguridad del Metro quienes *apañaron* a los principales cabecillas. Los metieron a su pequeño cuartel, al lado de la taquilla. Afuera, las mujeres lloraban y gritaban reclamando a sus héroes. Pensábamos en policías y recordábamos la palabra mágica: ‘dinero’, pero ya nadie tenía, más que para su camión. Entonces, los muchachos iniciaron una colecta en el interior de la estación con toda la gente que pasaba y cooperaba para la causa; promotores, asesores y yo sólo dirigíamos. Se reunieron \$280 pesos para el soborno.

“Llegaron dos patrullas de la Delegación Miguel Hidalgo y a ellos fueron entregados nuestros ‘gallos’, hablé con el patrullero que aparentaba ser el ‘duro’ y me dijo que me vería en la gasolinera para ‘arreglarnos’. A este lugar llegaron dos patrullas y primero intenté sensibilizar al gendarme diciéndole: ‘son estudiantes, no tienen credencial, son jóvenes golpeados por la sociedad, con desintegración familiar, trabajan desde pequeños, les falta de atención, son niños sin amor...’ y el gendarme me preguntó que cuánto traía, le ofrecí \$200 pesos y me dijo que era muy poco por los 6 *chavos*, le ofrecí el resto, \$280 en total, contestó que se los entregara más adelante porque había mucha gente, ‘ya se hizo’, pensaba yo.

“Para acompañarlos tuve que subir junto con tres de los inculpados quienes de ‘gallos’ ya no tenían nada. La patrulla en la que yo viajaba se detuvo más adelante, sin embargo, la otra se siguió, por lo tanto así no podía yo negociar. A esta patrulla le dimos alcance hasta la Delegación, donde el gendarme salió y regañó al conductor de la otra patrulla, reclamándole que ahí ya no se podía negociar el asunto.

“Finalmente, nuestros muchachos fueron registrados y encerrados, mientras yo alegaba otra vez que eran estudiantes del INEA y el responsable del lugar me preguntaba qué era eso y decía que esas credenciales que portaban no servían. Dos de los estudiantes salieron después de 1 hora por su mayoría de edad y el resto se quedó ahí hasta que fueran sus padres por ellos; optamos por dejarlos ahí e ir a avisar a sus familiares. Regresé al Metro por los grupos que aún nos esperaban, para entonces eran las 9:00 de la noche.

“En sus casas les explicamos a sus padres lo que había ocurrido. Hasta el otro día, en los círculos de estudio, nos enteramos que habían pasado ahí la noche, y que incluso estando sus padres presentes desde la media noche no les permitieron salir hasta las 10:00 a.m., hora de entrada de la responsable del nuevo turno”. (Adán, técnico docente del INEA).

#### **4.4.17 Impotencia y enojo ante la injusta retención -ilegal- del salario por no aceptar supeditar los servicios educativos del INEA a las disposiciones del entonces gobernante Partido Revolucionario Institucional (PRI).**

En México existe un atraso en la cultura política como resultado de una dominación del Partido Revolucionario Institucional (PRI) que se mantuvo en el poder durante más de setenta años por medio de fraudes electorales y represión y dejó una larga cadena de desaparecidos y perseguidos políticos; la herencia del PRI ha sido nefasta: corrupción, fraudes multimillonarios, saqueo del patrimonio nacional, impunidad, etc. La manipulación y el desvío de recursos de las instituciones gubernamentales para apoyar a los candidatos oficiales es común y la prensa da cuenta de ello aunque sigue prevaleciendo la impunidad.

El siguiente relato nos muestra un caso de manipulación del PRI en una Coordinación de Zona del INEA, cuyos funcionarios estaban en contubernio con los priístas; un técnico docente que valientemente se opuso a ello fue reprimido con la retención -ilegal- de su salario.

“Durante el mes de junio de 1995 nos encontrábamos realizando una encuesta domiciliaria en una de las nueve colonias que atiende la micro-región a la que pertenezco (...). El objetivo del levantamiento de la encuesta era detectar y captar al mayor número de población analfabeta existente en esa área (...), entonces llegó a la Coordinación de Zona un nuevo Técnico Docente (...). El Coordinador de Zona me mandó llamar a su oficina para presentarme al compañero e informarme que lo ‘canalizara’ a la zona 6 (...) le enseñé la micro-región en su totalidad, le di toda la información de la que disponía y lo relacioné con instituciones, líderes naturales, políticos, sociales y religiosos, para que llevara a cabo su trabajo (...). Unos días después me enteré, por medio de una usuaria, que el compañero técnico docente y una promotora que colaboraba en el XXIX Distrito del Partido Revolucionario Institucional (PRI), con consentimiento del Coordinador de Zona, llevaban a cabo ‘una encuesta oficial’ del Instituto para que la gente que requiriera los servicios educativos del INEA fuera a las instalaciones del PRI (...). Esperé el momento oportuno para comentarlo con mi Coordinador de Zona teniendo la esperanza de que se tratara de una mala información. Cuál será mi sorpresa que no sólo argumentó que, efectivamente, él autorizó la realización de la encuesta (...). Ante dicha situación -ilógica e injusta a todas luces- le cuestioné que si él estaba informado de lo que veníamos haciendo por qué cambiaba de opinión. Su contestación fue que había cosas que ‘yo no podía comprender’, que únicamente ‘acatará la orden’. Nos

enojamos y nos increpamos mutuamente. La promotora del PRI junto con sus compañeros empezaron a visitar a los usuarios en sus domicilios presionándolos para que asistieran a sus cursos en su local, si no accedían les quitarían, según decían los priístas, los 'beneficios' que les habían otorgado (cito: tarjeta de la leche, de las tortillas, regularización de escrituras, etc.). Los usuarios continuaron asistiendo a nuestros círculos de estudio, hecho que motivó que el Coordinador de Zona y la promotora del PRI se molestaran aún más al grado de que intervinieran en la Unidad Habitacional en donde estaba ubicado el grupo y lo empezaron a desintegrar (...). Aunado a lo anterior, el Coordinador de Zona empezó a reprimirme utilizando la retención de mi salario por varias quincenas. No obstante, y gracias al apoyo de mis compañeros Coordinadores Técnicos Docentes y a la propia comunidad, la retención salarial no hizo efecto en mi persona, pero sí fue un punto determinante para el ánimo y el trabajo en los grupos. (Eduardo, técnico docente del INEA).

Hasta aquí los testimonios de las y los técnicos docentes del INEA. Como podemos apreciar, en sus actividades laborales se enfrentan cotidianamente, a una serie de situaciones difíciles de índole tan diversa que constituyen fuentes de tensión y que afectan su salud física y emocional.

Los datos aquí expuestos nos dan un panorama general, una especie de inventario, de algunas de las situaciones difíciles a las que se enfrentaban en su quehacer educativo. Además de la representación, videograbación y análisis de algunas de las situaciones difíciles a las que se enfrentaban, se les aplicó un cuestionario que a continuación se explica.

#### 4.5. Resultados relativos al “Cuestionario para detectar dificultades que afrontan en su trabajo educativo las y los técnicos docentes del INEA”.

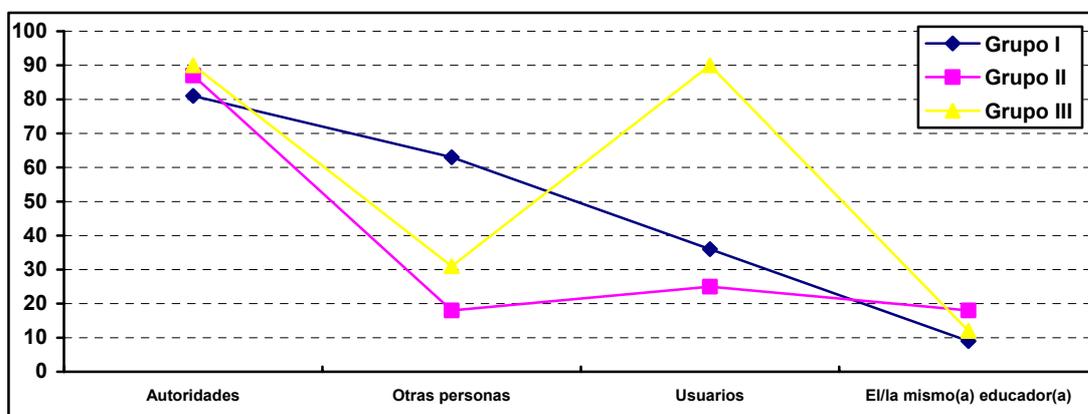
Como parte de las actividades realizadas en el taller de reflexión sobre el estrés docente las y los participantes resolvieron el “Cuestionario para detectar situaciones difíciles a las que se enfrentan las y los técnicos docentes del INEA en sus prácticas educativas cotidianas” (Ver Anexo), cuyos resultados se presentan en el presente apartado.

Es preciso recordar que los Grupos N° 1 y N° 2 corresponden al de los técnicos docentes adscritos a la delegación del INEA en el Distrito Federal, en tanto que el Grupo N° 3 estuvo constituido por técnicos docentes de la delegación del INEA en el Estado de México. En el Grupo N° 1 el cuestionario se le aplicó a 11 técnicos docentes, en el Grupo N° 2 a 16, y en el Grupo N°3 a 32; en total se les aplicó a 59 técnicos docentes del INEA.

A continuación se presenta las respuestas de los tres grupos y se hacen comentarios sobre las mismas.

##### 1. Escasa valoración y reconocimiento de la labor de las y los educadores de adultos, por parte de...

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Autoridades	81	87	90
Otras personas	63	18	31
Usuarios	36	25	90
El/la mismo(a) educador(a)	9	18	12

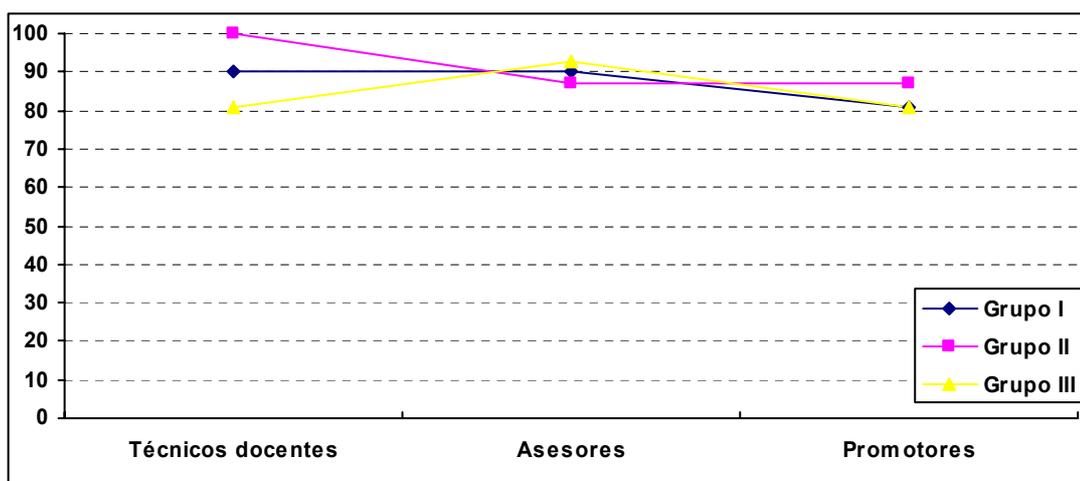


Es evidente que las y los técnicos docentes percibían una escasa valoración y reconocimiento de su labor por parte de los demás, empezando por las propias autoridades del INEA, según lo reflejó el alto porcentaje de sus respuestas. Asimismo, percibían que sus propios alumnos y otras personas tenían un bajo reconocimiento y valoración de su trabajo; esta imagen devaluada que recibían del exterior al parecer también influía en su propia autodevaluación y les dificultaba reconocer la importancia de ser educadores de personas jóvenes y adultas. De acuerdo con Aguilar (2002):

**“La falta de reconocimiento social e institucional es otro de los elementos que dificultan la constitución de la identidad del educador de jóvenes y adultos, pues éste no siente retribuido su esfuerzo y puede reaccionar ante ello con apatía ante su propio trabajo, o bien, asumiendo que no es importante, pues las propias autoridades o la propia sociedad se desinteresan de las condiciones y de lo que ocurre con este campo educativo, con sus educadores y con sus educandos, lo cual es también una muestra de la proletarización de la enseñanza, agudizada en el campo de la educación de jóvenes y adultos”.**

## 2. Bajos ingresos económicos de...

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Técnicos docentes	90	100	81
Asesores	90	87	93
Promotores	81	87	81



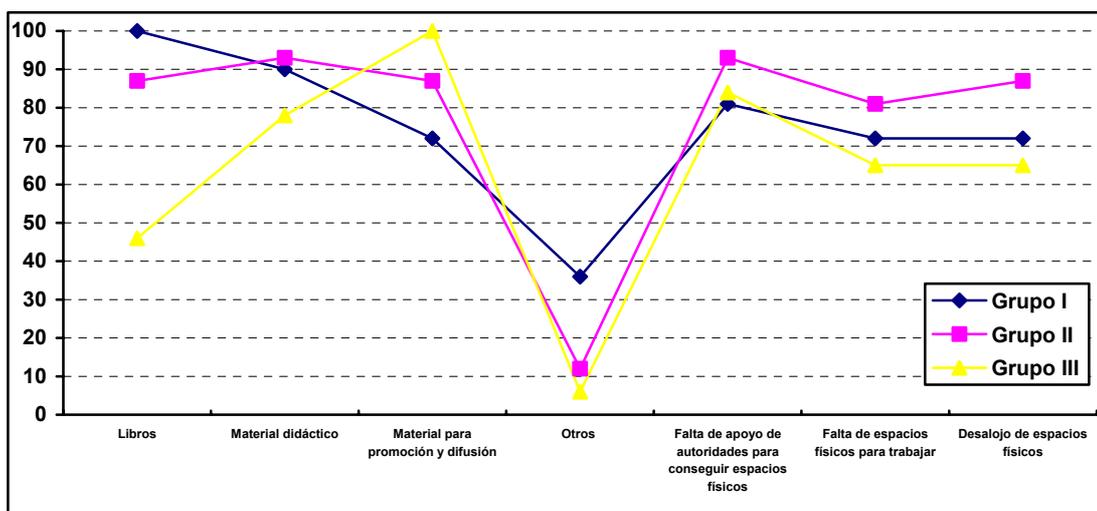
Los ingresos de las y los técnicos docentes, promotores y asesores son bajos, según lo revelan las respuestas de los participantes en el diplomado SIPREA; sus bajos salarios, es decir, la pérdida de su poder adquisitivo, es una expresión del proceso de proletarización de las y los educadores de jóvenes y adultos.

De acuerdo con José Contreras: “La tesis básica de esta posición es la consideración de que los docentes, como colectivo, han sufrido o están sufriendo una transformación tanto en las características de sus condiciones de trabajo, como en las de las tareas que realizan, que los acercan cada vez más a las condiciones e intereses de la clase obrera”. (Contreras, J. 1997:19).

De acuerdo con Contreras (1997), la proletarización es un proceso que se caracteriza por la disminución del estatus, la descualificación y la pérdida del control de la práctica así como la pérdida del sentido ideológico y moral. La proletarización se refleja en la separación entre la concepción y la ejecución, en la estandarización y rutinización de las tareas, en la intensificación de las exigencias y en la pérdida del poder adquisitivo. La proletarización se genera desde el Estado mediante el aumento del control y la implantación de un sistema de acreditación y evaluación del profesorado; en la proletarización influye la división social y sexual del trabajo así como la clase social a la que pertenece el profesorado. La proletarización propicia que las personas den, al menos, dos respuestas acomodaticias: una es la desensibilización ideológica que se expresa en no dar importancia a la pérdida de control, relacionada con los valores y los fines sociales; la otra es la cooptación ideológica que se manifiesta en la reformulación de los fines morales haciéndolos compatibles con los de la organización.

**3. Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo, que se expresa en:**

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Libros	100	87	46
Material didáctico	90	93	78
Material para promoción y difusión	72	87	100
Otros	36	12	6
Falta de apoyo de autoridades para conseguir espacios físicos	81	93	84
Falta de espacios físicos para trabajar	72	81	65
Desalojo de espacios físicos	72	87	65

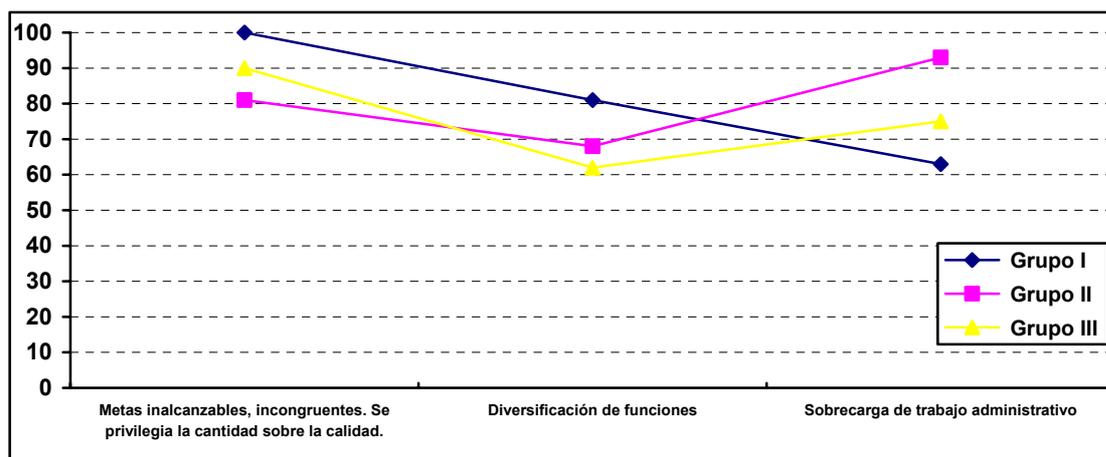


En las respuestas de los tres grupos se puede apreciar que las y los técnicos docentes no cuentan con los materiales más elementales para llevar a cabo su labor educativa: ni libros ni material didáctico ni material para hacer difusión de los servicios que prestan. Asimismo, es recurrente la falta de espacios físicos para trabajar o el desalojo de los mismos, las autoridades del INEA no sólo no le dan importancia a su personal, sino que tampoco los apoyan en la obtención de un espacio físico para trabajar ni les proporcionan los materiales necesarios; es necesario recordar que la población a la que atiende el INEA es población de zonas marginadas que carece de los servicios públicos más elementales, por lo que el trato que las autoridades del INEA dan tanto a los técnicos docentes, promotores y asesores como a la población de jóvenes y adultos marginados, es un trato despectivo.

Más allá de los discursos oficiales y de las cifras maquilladas sobre el supuesto logro de metas, en realidad el INEA es una especie de “elefante blanco” cuyo presupuesto se queda en los altos sueldos, oficinas lujosas y cuantiosos viáticos de los altos funcionarios de la burocracia institucional y no llega a la población que realmente lo necesita.

#### 4. Fragmentación del trabajo educativo

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Metas inalcanzables, incongruentes. Se privilegia la cantidad sobre la calidad.	100	81	90
Diversificación de funciones	81	68	62
Sobrecarga de trabajo administrativo	63	93	75



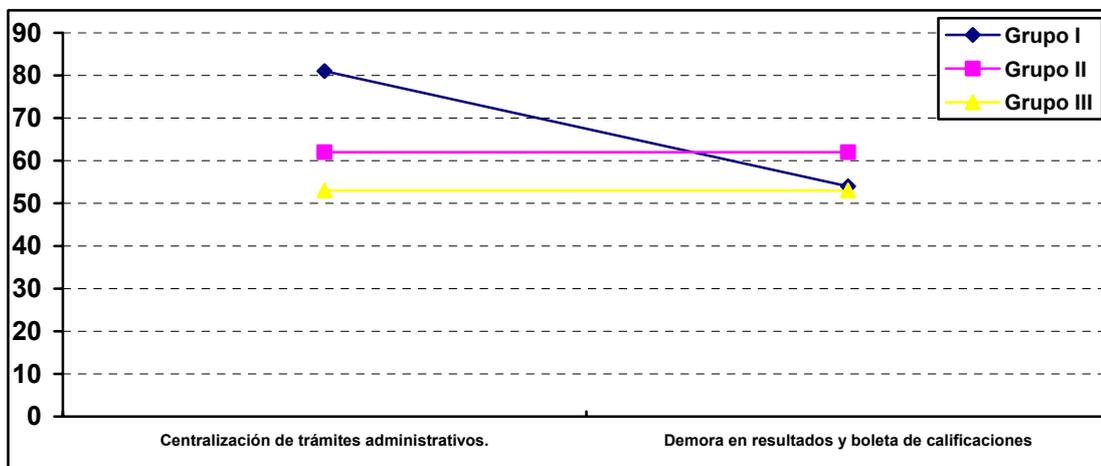
El INEA le impone a los técnicos docentes el logro de metas en cuatro aspectos: a) Incorporación; b) Atención a usuarios; c) Acreditación de materias, y c) Certificación, tanto en alfabetización como en estudios de educación primaria y secundaria. El logro de las metas los miden de acuerdo con el número de personas que se incorporan a los círculos de estudio del INEA, la cantidad de usuarios que atienden, la cantidad de estudiantes que acreditan alguna materia y en el número de certificados emitidos; asimismo, es común que las metas anuales para los técnicos docentes sean de la siguiente manera: 7 alfabetizados, 20 a 30 certificados de educación primaria y de 150 a 250 certificados de educación secundaria, dependiendo

de la micro región del INEA en la que laboren. El logro de las metas es una fuente de tensión y se utiliza como una forma de presión por parte de las autoridades del INEA, pues cuando algún técnico docente solicita permiso para asistir a un curso o necesita faltar al trabajo para arreglar algún asunto personal les dicen: “A ver ¿cómo van tus números?”, refiriéndose a si han logrado o no sus metas.

Hay técnicos docentes que señalan que tal parece que la consigna del INEA es “certificar a la mayor cantidad de personas sin importar si realmente aprenden o no”, es decir, se privilegia la cantidad sobre la calidad. Es común que el INEA emprenda campañas de certificación de estudios “por kilo”, como dicen los propios técnicos docentes. La cantidad de metas logradas mediante la emisión de certificados de estudios se utiliza para justificar el presupuesto del INEA y para dar la apariencia de que el gobierno federal se preocupa por la población joven y adulta, lo cual no es cierto, pues como se señaló anteriormente sólo aumenta la cantidad de certificados, sin importar que las personas realmente aprendan.

### 5. Burocratismo.

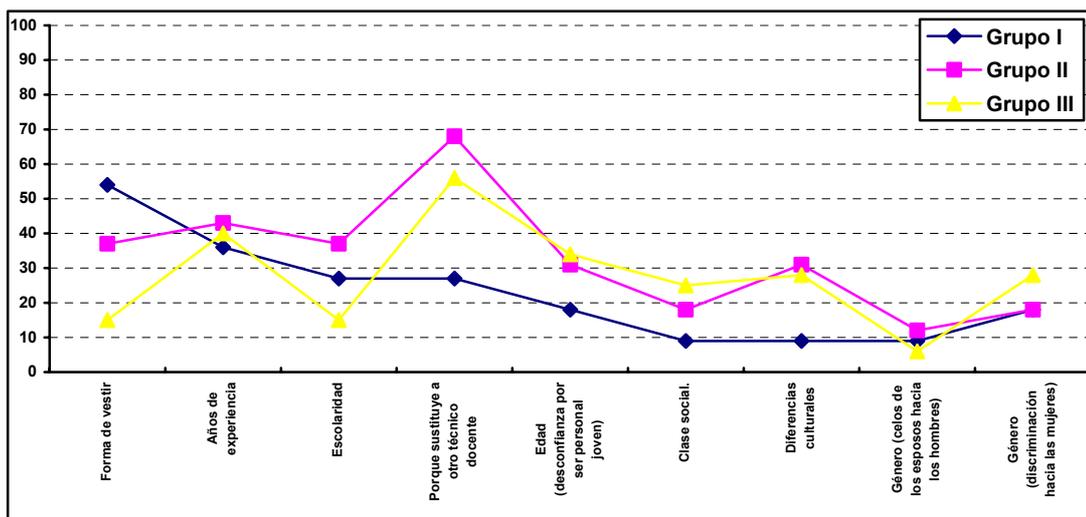
Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Centralización de trámites administrativos.	81	62	53
Demora en resultados y boleta de calificaciones	54	62	53



El INEA es un claro ejemplo de la burocracia que caracteriza en México a las instituciones en general, y a las instituciones educativas en particular. La burocracia es una pesada maquinaria que obstaculiza el trabajo educativo; la demora en los resultados y en la elaboración de la boleta de calificaciones, además del trato poco amable de los empleados administrativos, contrarresta los esfuerzos de los técnicos docentes por dar un mejor servicio y mejorar la imagen institucional del INEA. Es evidente la centralización del poder y las decisiones en la cúpula desde la que se transmite de manera vertical, “en cascada”, la información para que, en orden descendente, se transmita a las instancias inferiores dentro de la jerarquía institucional. En las instituciones educativas en México es una situación cotidiana que las órdenes, de arriba hacia abajo, se hagan de manera verbal, pero si alguien no está de acuerdo con alguna disposición oficial entonces deberá presentar su desacuerdo por escrito, con copias para diferentes instancias, antes de iniciar un largo y tortuoso camino burocrático hasta que el trámite queda, finalmente, archivado en el cajón de algún funcionario burócrata.

**6. Desconfianza y falta de aceptación hacia Técnicos Docentes debido a prejuicios derivados de:**

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Forma de vestir	54	37	15
Años de experiencia	36	43	40
Escolaridad	27	37	15
Porque sustituye a otro técnico docente	27	68	56
Edad (desconfianza por ser personal joven)	18	31	34
Clase social.	9	18	25
Diferencias culturales	9	31	28
Género (celos de los esposos hacia los hombres)	9	12	6
Género (discriminación hacia las mujeres)	18	18	28



Una de las dificultades a las que se enfrentan los técnicos docentes es la alta movilidad de las personas que atienden a los usuarios del servicio, ya sean técnicos docentes, promotores o asesores. Una situación común en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, en general, es la alta deserción tanto de quienes prestan los servicios educativos como de la población que asiste a los mismos, pues tienen diversas responsabilidades como trabajadores o padres y madres de familia y, en consecuencia, tienen otras prioridades que atender por lo que en muchos casos su preocupación central es tener mayores ingresos que le permitan paliar sus precarias condiciones económicas, en esta situación el estudio pasa a un segundo plano.

La forma en que las personas jóvenes y adultas que asisten a los círculos de estudio perciben a los técnicos docentes es distinta a la imagen que tienen del maestro de educación primaria, normalista titulado, depositario del saber, a quienes sí reconocen como maestro, a diferencia de los técnicos docentes a quienes suelen preguntarle: “¿Y usted, es maestro?”, cuestión que confronta al técnico docente con su propia identidad profesional ¿Quién es él/ella? ¿Es maestro(a)? ¿Es educador(a)? Al mismo técnico docente le cuesta trabajo ubicarse como educador de personas jóvenes y adultas porque, él mismo lo dice: “Yo no soy maestro ni educador porque no estudié en la Escuela Normal”.

Asimismo, la forma de vestir sencilla, de acuerdo con las posibilidades económicas de los técnicos docentes, no corresponde a la imagen típica del

maestro de educación primaria que tiene el compromiso de vestir de la mejor manera posible e invierte buena parte de sus ingresos en ello.

En contraste con los maestros que trabajan con niños, cuya diferencia generacional es clara, en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas los y las educadoras generalmente son más jóvenes que sus educandos. En algunos casos, incluso, los educadores tienen una edad similar a la de los hijos o nietos de los usuarios; la juventud y poca experiencia de los y las educadores en muchas ocasiones opera como un prejuicio, pues a las personas adultas les cuesta trabajo ubicar a los educadores jóvenes en el lugar del “sujeto supuesto saber”.

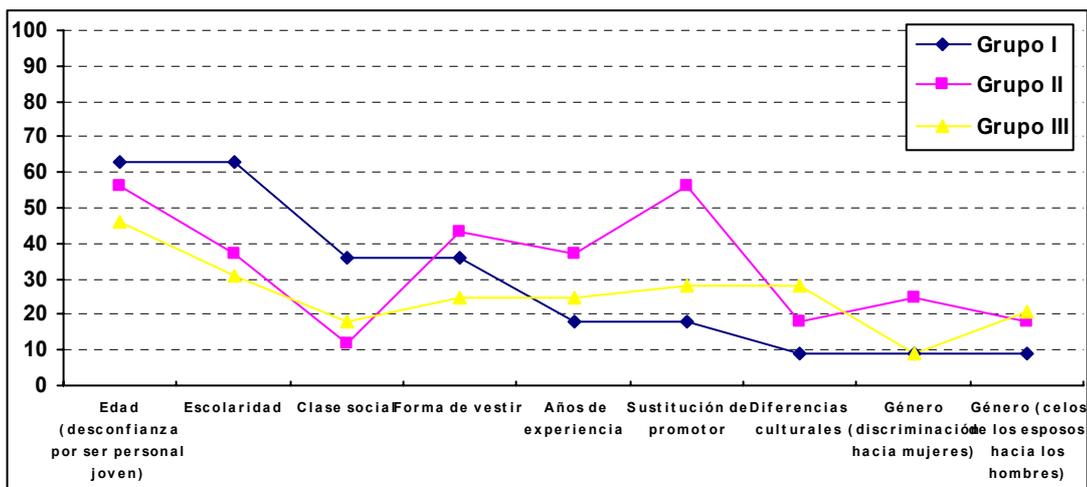
Además del prejuicio por la edad, la poca experiencia, la escolaridad (pues no son maestros normalistas), la forma de vestir y la extracción social, las y los técnicos docentes tienen que enfrentar prejuicios derivados del género y de la cultura machista predominante en México: si son mujeres se les discrimina por “ser viejas, que deberían estar en la casa haciendo el quehacer”; y si son hombres entonces no faltan los maridos celosos porque sus mujeres tienen cambios notables: se esmeran en su arreglo personal antes de ir al círculo de estudio, aumenta su revaloración y autoestima, además de defender sus derechos y dedicar tiempo a sus estudios.

En un ejercicio de descripción de situaciones difíciles a las que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas hubo técnicos docentes que relataban situaciones en las que los maridos celosos amenazaron con golpear a un maestro porque sus esposas “estaban muy cambiadas, ya no eran como antes”, ahora se arreglaban, iban muy contentas a la escuela y ya se habían vuelto más “respononas”, es decir, exigían sus derechos; por supuesto que estos cambios confrontan la actitud machista de los maridos que ven a sus esposas como seres inferiores, cuya misión es estar a su servicio personal y obedecer sus órdenes rápido y de buen modo. Se dan casos de mujeres que van a estudiar “a escondidas de su marido”, hacen rápido su quehacer e inventan historias para que sus esposos (o sus hijos) no se den cuenta que

ellas están estudiando, porque ellos se enojan de que vaya a la escuela (“ya está grande para estudiar”) y descuide el quehacer de la casa.

**7. Desconfianza y falta de aceptación hacia los Promotores debido a prejuicios derivados de:**

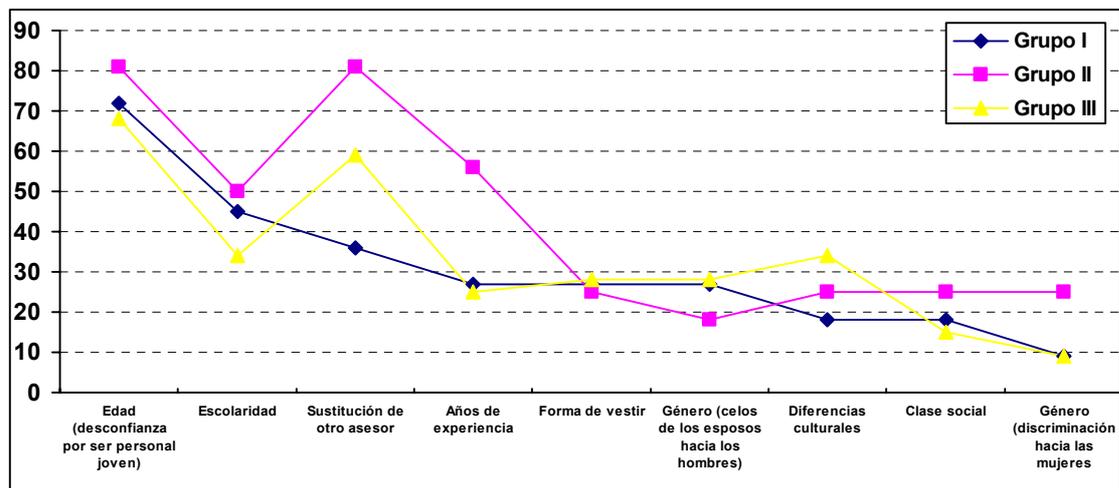
Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Edad (desconfianza por ser personal joven)	63	56	46.
Escolaridad	63	37	31
Clase social	36	12	18
Forma de vestir	36	43	25
Años de experiencia	18	37	25
Sustitución de promotor	18	56.	28
Diferencias culturales	9	18	28
Género (discriminación hacia mujeres)	9	25	9
Género (celos de los esposos hacia los hombres)	9	18	21



Con los promotores ocurre una situación similar a la de los técnicos docentes en cuanto al prejuicio por la edad, la escolaridad, forma de vestir, el género y por tener que sustituir a otro promotor que dejó de trabajar en el INEA. Esta situación se agudiza aún más en los asesores, como se puede observar en los siguientes cuadros.

**8. Desconfianza y falta de aceptación hacia los Asesores debido a prejuicios derivados de:**

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Edad (desconfianza por ser personal joven)	72	81	68
Escolaridad	45	50	34
Sustitución de otro asesor	36	81	59.
Años de experiencia	27	56	25
Forma de vestir	27	25	28
Género (celos de los esposos hacia los hombres)	27	18	28
Diferencias culturales	18	25	34
Clase social	18	25	15.
Género (discriminación hacia las mujeres)	9	25	9



Los prejuicios derivados de la edad, la baja escolaridad, la extracción social y el género, a los que se enfrentan los técnicos docentes, son aún mayores en las y los asesores.

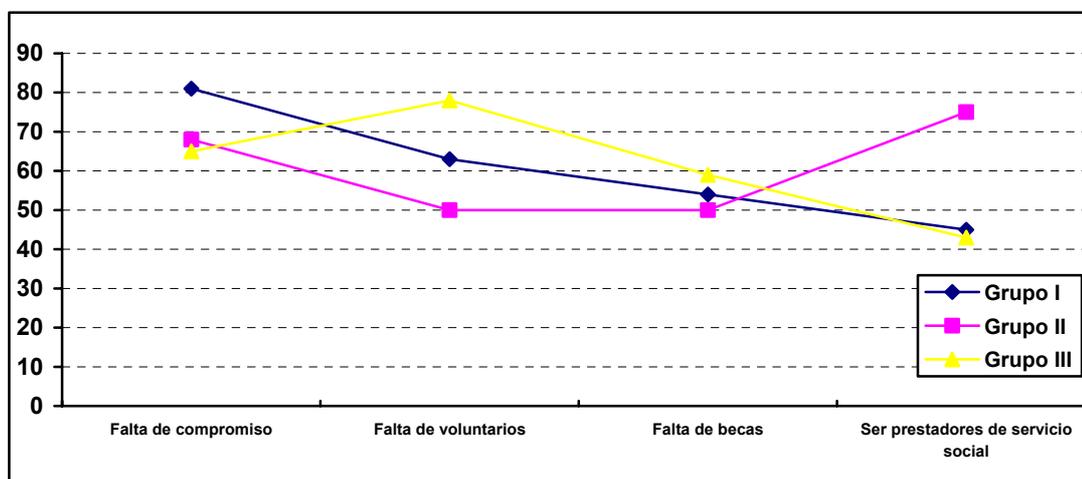
Quienes realizan la función de asesores son jóvenes que terminaron su educación secundaria, y en el mejor de los casos tienen estudios de preparatoria, o están realizando su servicio social de seis meses de duración. Tan pronto terminan su servicio social se van, por lo que la rotación de asesores es mayor que la de los técnicos docentes; además, en tanto que el INEA los considera promotores solidarios que realizan una labor social solidaria entonces no les da un sueldo sino

sólo una pequeña y simbólica gratificación al mes, por demás insuficiente para cubrir las necesidades mínimas de las personas.

En general, quienes atienden los servicios educativos en el INEA tienen una escolaridad baja y escasa formación pedagógica; en un curso un técnico docente comentó que no es casual que en vez de contratar a personal más preparado, a quienes se les tendría que pagar mejor, prefieran que haya personal menos preparado, pues así son más fáciles de manipular y están constantemente amenazados con ser despedidos si no cumplen con las órdenes que les dan, por absurdas que parezcan.

**9. Dificultad para captar asesores por:**

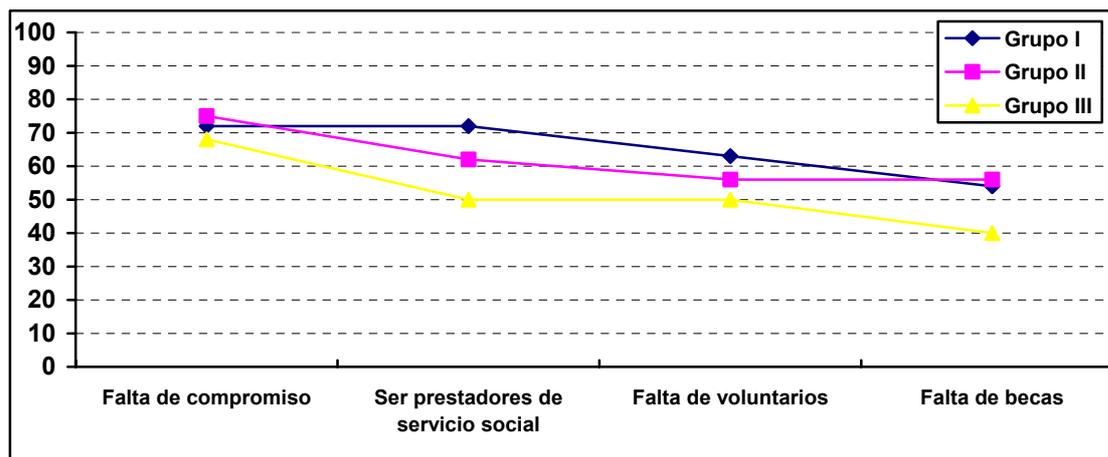
Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Falta de compromiso	81	68	65
Falta de voluntarios	63	50	78
Falta de becas	54	50	59
Ser prestadores de servicio social	45	75	43



Para los técnicos docentes es difícil captar asesores, pues a pesar de que en ellos recae básicamente la atención directa a los grupos, paradójicamente, hay un escaso reconocimiento institucional a su labor y pocos estímulos para permanecer en el INEA. Lo sorprendente no es que haya asesores que se vayan del INEA, lo que llama la atención es cómo hay quienes continúan realizando dicha labor a pesar de todos los obstáculos institucionales.

### 10. Movilidad constante de los agentes operativos (prestadores de servicio social o voluntarios)

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Falta de compromiso	72	75	68
Ser prestadores de servicio social	72	62	50
Falta de voluntarios	63	56	50
Falta de becas	54	56	40

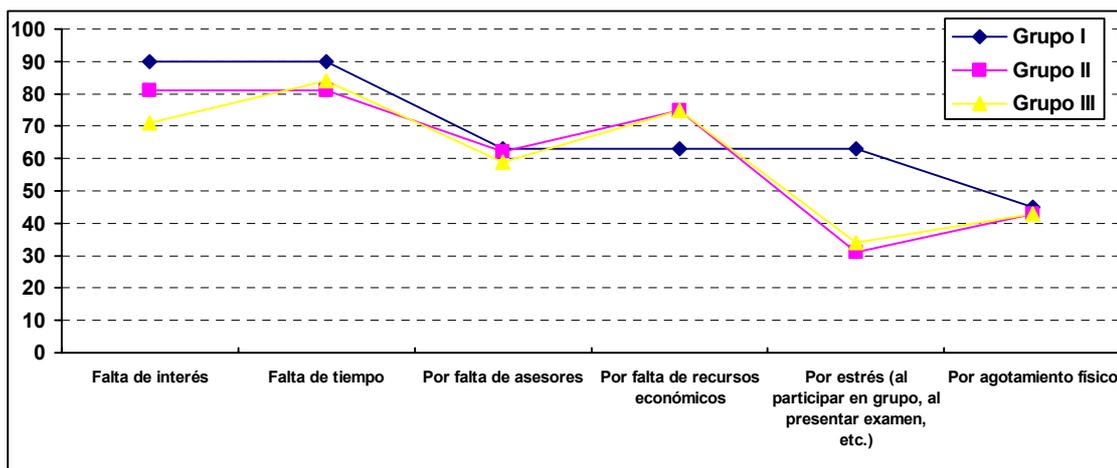


La ausencia de un mejor trato, reconocimiento a su labor y estímulos económicos provoca que muchos asesores dejen al INEA tan pronto como terminan su servicio social o encuentran mejores oportunidades laborales.

### 11. Ausentismo y deserción.

#### a) Por parte de los Usuarios:

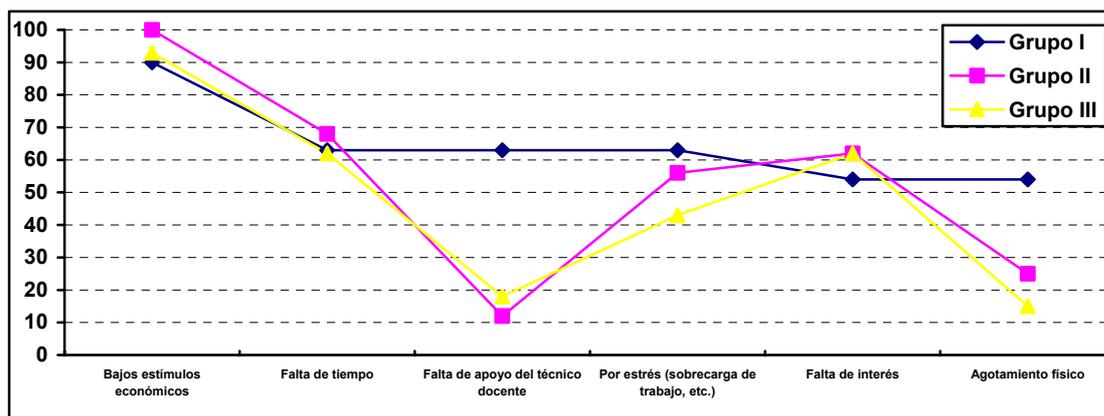
Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Falta de interés	90	81	71
Falta de tiempo	90	81	84
Por falta de asesores	63	62	59
Por falta de recursos económicos	63	75	75
Por estrés (al participar en grupo, al presentar examen, etc.)	63	31	34
Por agotamiento físico	45	43	43



La falta de interés, de tiempo, de recursos económicos, el agotamiento físico y el estrés al participar en el grupo, al presentar exámenes, etc, influyen en el ausentismo y deserción de los usuarios. Una de las características de la población que requieren de los servicios del INEA –jóvenes y adultos, principalmente de zonas marginadas- es precisamente la falta de recursos económicos por lo que una de sus prioridades es trabajar y no disponen del tiempo necesario para estudiar, si a esta situación le agregamos que los contenidos de las asesorías no se vinculan con sus intereses y que no cuentan con materiales didácticos, espacios físicos adecuados ni hay permanencia de los asesores, entonces el panorama se complica y no es extraño que abandonen los círculos de estudio y atiendan otros asuntos prioritarios, necesarios para sobrevivir en las condiciones adversas en las que se encuentran.

**b) Por parte de Asesores:**

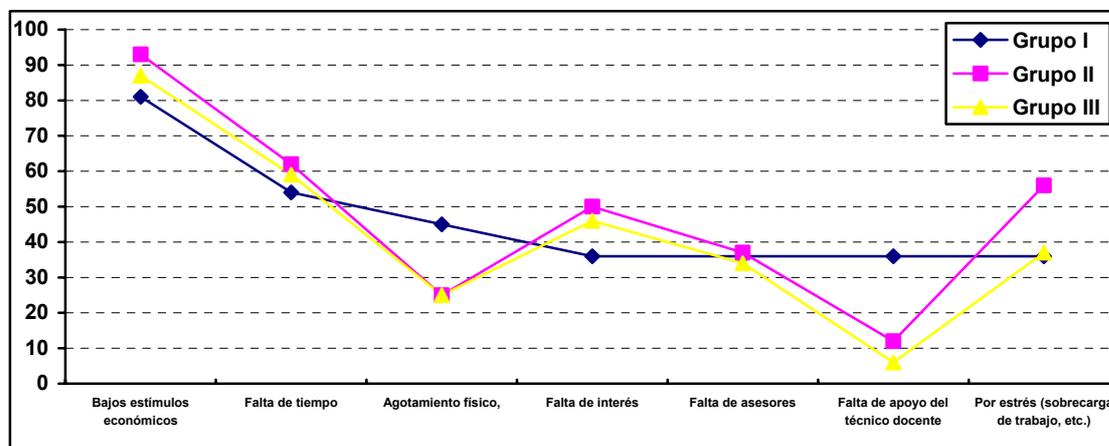
Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Bajos estímulos económicos	90	100	93
Falta de tiempo	63	68	62
Falta de apoyo del técnico docente	63	12	18
Por estrés (sobrecarga de trabajo, etc.)	63	56	43
Falta de interés	54	62	62
Agotamiento físico	54	25	15



Los bajos estímulos económicos, la falta de tiempo e interés y el estrés provocado por la sobrecarga de trabajo influyen principalmente en el ausentismo y deserción de las y los asesores del INEA. Como se explicó anteriormente, los asesores, generalmente, son jóvenes que prestan su servicio social en el INEA por un período de seis meses; además, hay quienes realizan su función por una actitud solidaria, de manera voluntaria, sin embargo, su interés decae al no tener suficiente reconocimiento y apoyo institucional ni estímulos económicos que los incentiven a seguir realizando su labor educativa.

**c) Por parte de Promotores:**

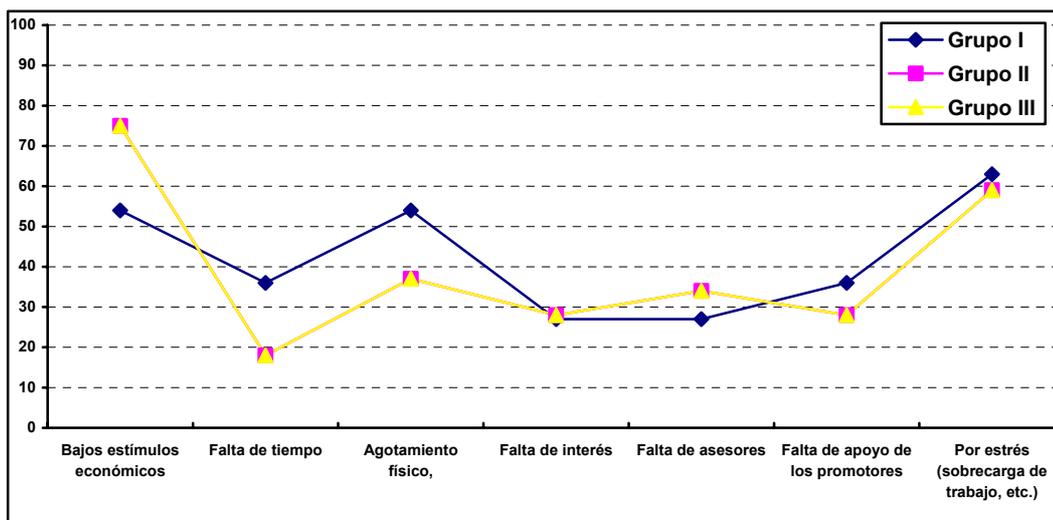
Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Bajos estímulos económicos	81	93	87
Falta de tiempo	54	62	59
Agotamiento físico	45	25	25
Falta de interés	36	50	46
Falta de asesores	36	37	34
Falta de apoyo del técnico docente	36	12	6
Por estrés (sobrecarga de trabajo, etc.)	36	56	37



Los bajos estímulos económicos, la falta de tiempo y de interés, el estrés por sobrecarga de trabajo influyen también en los promotores del INEA, además de la falta de asesores, el agotamiento físico y la falta de apoyo del técnico docente, que a su vez no cuenta con el apoyo de los mandos superiores, es decir, otra vez queda en evidencia la carencia de apoyo institucional.

**d) Por parte de Técnicos Docentes:**

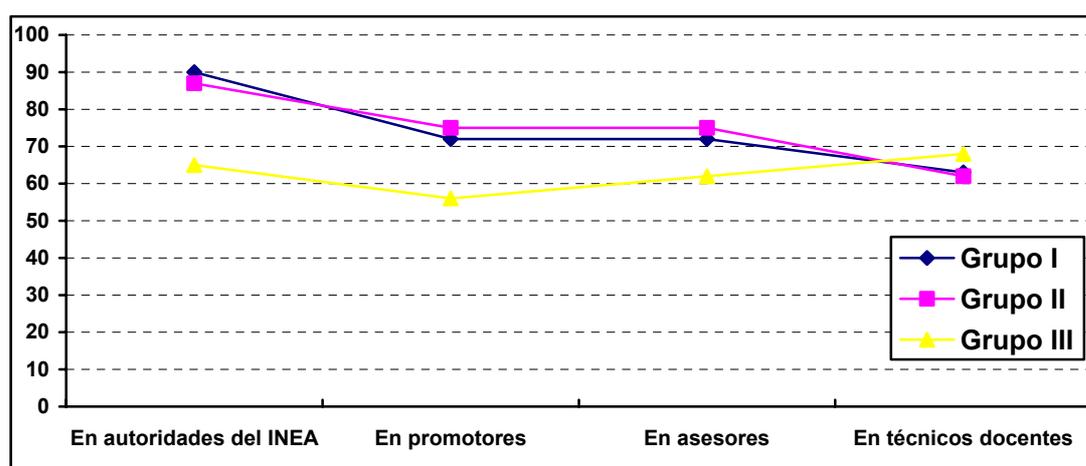
Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Bajos estímulos económicos	54	75	75
Falta de tiempo	36	18	18
Agotamiento físico	54	37	37
Falta de interés	27	28	28
Falta de asesores	27	34	34
Falta de apoyo de los promotores	36	28	28
Por estrés (sobrecarga de trabajo, etc.)	63	59	59



La falta de recursos económicos, el estrés por sobrecarga de trabajo y el agotamiento físico alcanzan altos porcentajes en el caso de las y los técnicos docentes, además, no cuentan con el apoyo suficiente de promotores y asesores, todo lo anterior provoca que disminuya el interés por el trabajo que realizan. Este conjunto de situaciones se expresa en el deseo –realizado o no- de dejar el INEA y buscar otro trabajo; cabe señalar que en el grupo N° 1, correspondiente a técnicos docentes de la delegación del INEA en el Distrito Federal, cuyos integrantes tenían una mayor preparación, pues la mayoría eran pasantes de licenciatura, conforme se han ido titulando van abandonando su trabajo en el INEA, en búsqueda de mejores perspectivas laborales y profesionales.

**12. Nula o escasa formación pedagógica y en el manejo de los programas y contenidos, cuando se incorporan al trabajo y durante su permanencia en el INEA.**

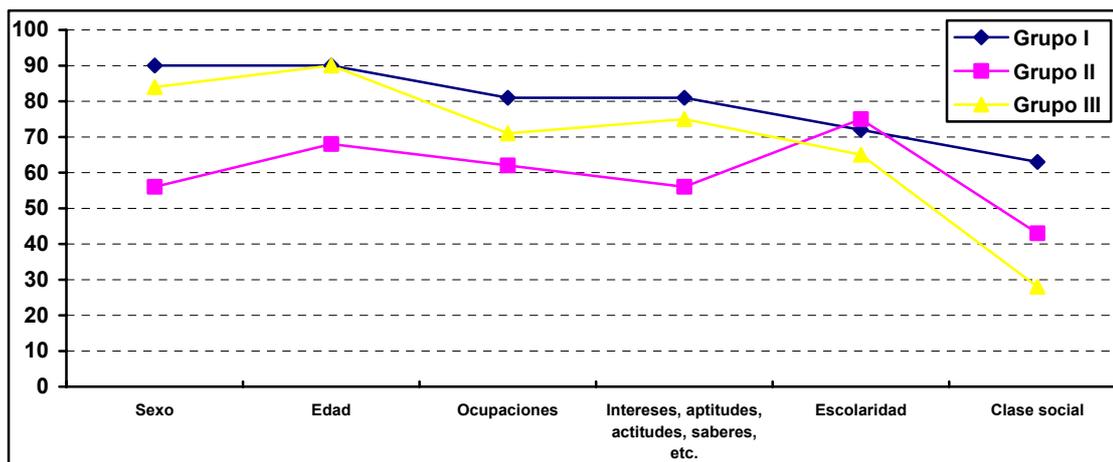
Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
En autoridades del INEA	90	87	65
En promotores	72	75	56
En asesores	72	75	62
En técnicos docentes	63	62	68



En México, las autoridades educativas no son nombradas por su preparación profesional y pedagógica sino que se otorgan a quienes tienen disciplina institucional y cuentan con “padrinos”, recomendaciones, “palancas” o “enchufes”, es decir, más que un criterio académico se toma en cuenta el “compadrazgo político” y, en consecuencia, el compromiso de dichas autoridades no es con el mejoramiento de la educación pública sino con el funcionario que lo puso en determinado puesto; así, los puestos en la administración pública son utilizados como “trampolín político” para arribar a posiciones más altas dentro de la jerarquía burocrática. En el caso del INEA también se sigue el mismo criterio y esta es una de las razones de que las autoridades brindan escaso apoyo a su personal, pues están más preocupados por su futuro político y por el logro de metas que le sirvan para justificar el presupuesto, que por apoyar procesos educativos para la población joven y adulta.

**13. Heterogeneidad de los grupos debido a:**

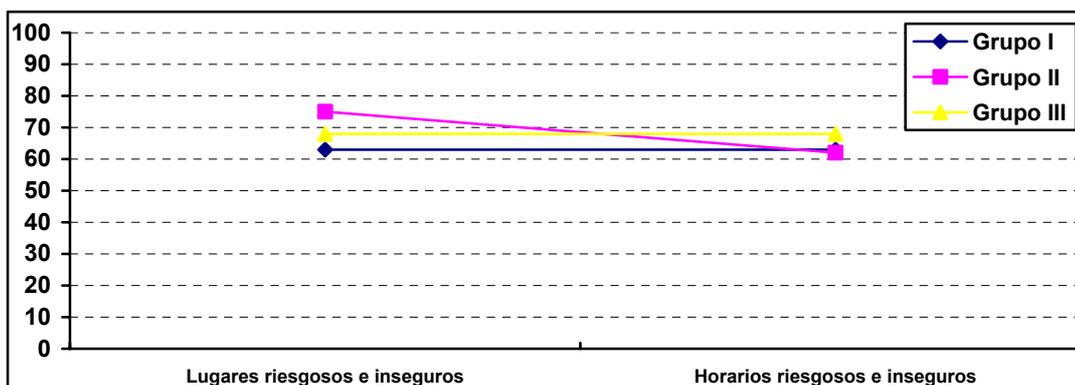
Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Sexo	90	56	84
Edad	90	68	90
Ocupaciones	81	62	71
Intereses, aptitudes, actitudes, saberes, etc.	81	56	75
Escolaridad	72	75	65
Clase social	63	43	28



Los técnicos docentes, promotores y asesores trabajan con grupos heterogéneos que reflejan la diversidad de la población lo que si bien enriquece la labor educativa también representa un reto para hacer las adecuaciones curriculares pertinentes, esta tarea de por sí compleja lo es aún más si tomamos en cuenta que el personal del INEA no cuenta con la preparación pedagógica necesaria para tal fin.

**14. Asesorías a círculos de estudio y realización de actividades educativas en:**

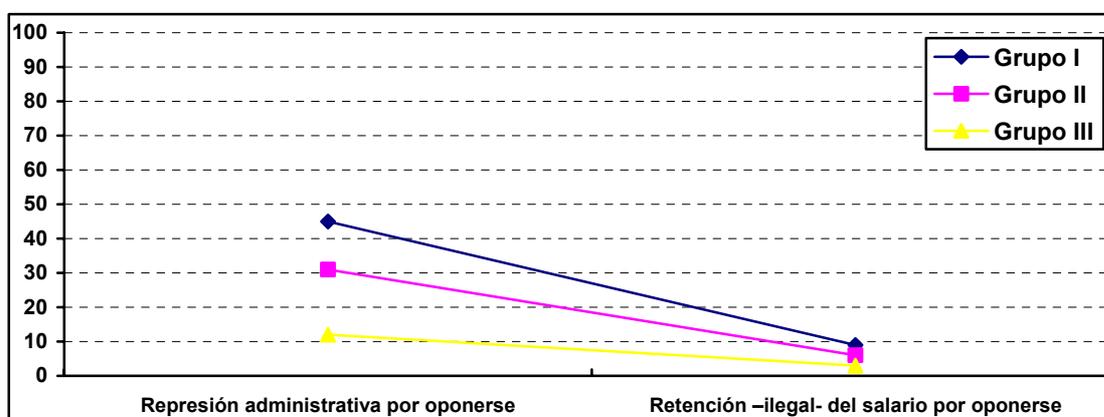
Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Lugares riesgosos e inseguros	63	75	68
Horarios riesgosos e inseguros	63	62	68



Aunado a la falta de apoyo institucional, los escasos recursos materiales, los bajos salarios y el estrés por la sobrecarga de trabajo, las y los técnicos docentes se enfrentan a otras fuentes de tensión: trabajar en lugares y horarios riesgosos e inseguros. Esta situación es grave si tomamos en cuenta la creciente violencia urbana que caracteriza a la ciudad de México, Distrito Federal, la ciudad más grande y contaminada del mundo. El transitar por lugares riesgosos e inseguros, en horarios no recomendables expone a las y los técnicos docentes a agresiones de distinto tipo, que van desde mordidas de perros callejeros hasta asaltos y agresiones mayores.

### 15. Presión y manipulación de los servicios del INEA para beneficiar a algún Partido Político

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Represión administrativa por oponerse	45	31	12
Retención –ilegal- del salario por oponerse	9	6	3

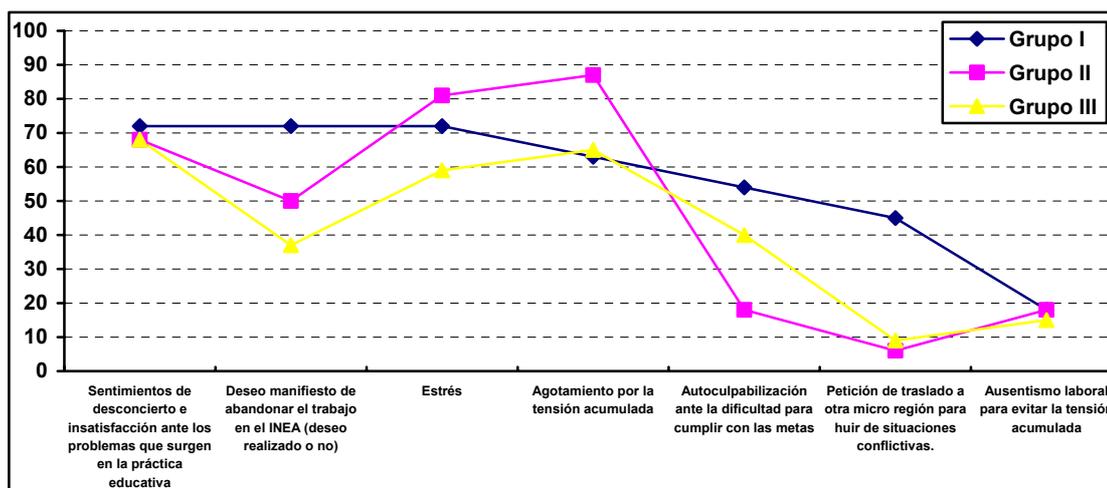


Como parte del atraso político en México, herencia de más de setenta años en que el Partido Revolucionario Institucional (PRI) se mantuvo en el poder a fuerza de fraudes electorales y represión a la población, prevalecen cacicazgos políticos que utilizan los recursos públicos para beneficio personal y partidista, asimismo, a la población se les traslada (acarrea) a los mítines de supuestos apoyos a los candidatos con la amenaza de sufrir represión administrativa, descuentos en el salario o ser despedidos del trabajo.

Llama la atención el porcentaje de técnicos docentes que expresan que han sido reprimidos administrativamente por oponerse a la manipulación de los servicios del INEA para beneficiar a algún Partido Político, en este caso el PRI. Cabe señalar que quienes se someten a las órdenes de sus jefes gozan de privilegios; en cambio, quienes mantienen una actitud crítica enfrentan la represión administrativa que se refleja, en lo inmediato, en la retención –ilegal- de su sueldo así como en las agresiones verbales y amenazas constantes de ser despedidos.

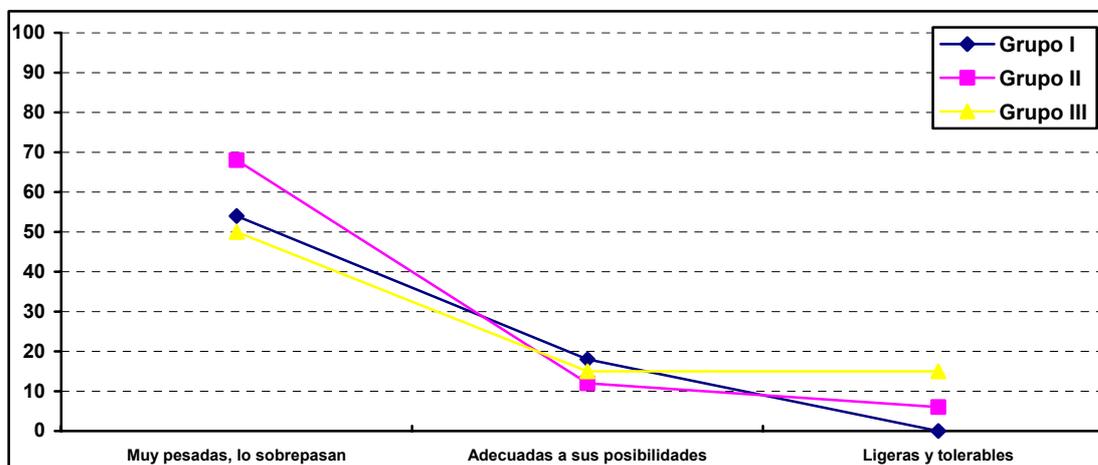
**I. Actitudes y sensaciones vinculadas al trabajo cotidiano del Técnico Docente.**

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas que surgen en la práctica educativa	72	68	68
Deseo manifiesto de abandonar el trabajo en el INEA (deseo realizado o no)	72	50	37
Estrés	72	81	59
Agotamiento por la tensión acumulada	63	87	65
Autoculpabilización ante la dificultad para cumplir con las metas	54	18	40
Petición de traslado a otra micro región para huir de situaciones conflictivas.	45	6	9
Ausentismo laboral para evitar la tensión acumulada	18	18	15



Las responsabilidades y exigencias del trabajo docente son:

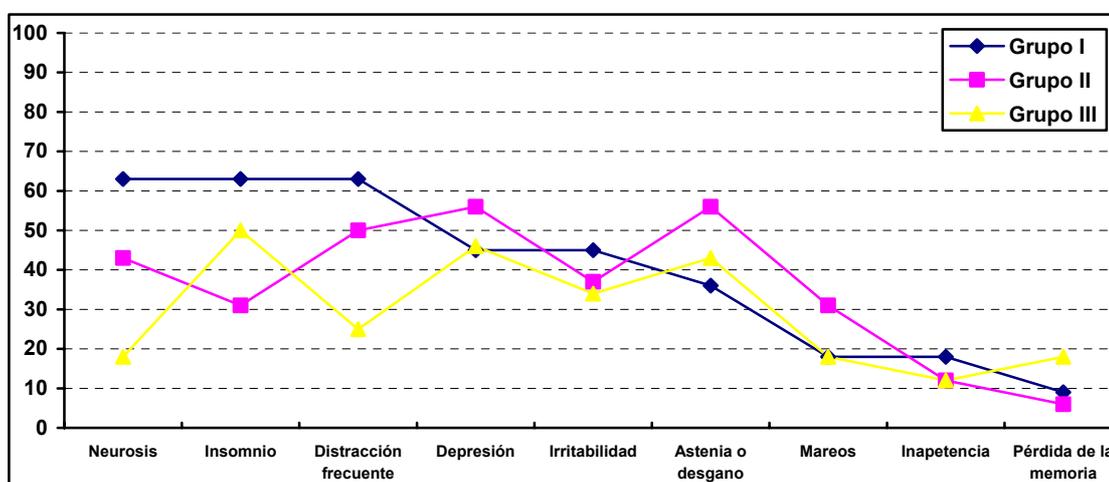
Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Muy pesadas, lo sobrepasan	54	68	50
Adecuadas a sus posibilidades	18	12	15
Ligeras y tolerables	0	6	15



Son altos los porcentajes de personas que expresan experimentar sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas que surgen en la práctica educativa, deseo manifiesto de abandonar el trabajo en el INEA (deseo realizado o no), estrés, agotamiento por la tensión acumulada y autculpabilización ante la dificultad de cumplir con las metas. Esto es una prueba del efecto que produce en las y los técnicos docentes del INEA las precarias condiciones de trabajo y el ambiente laboral que prevalecía –y prevalece aún- en la institución; las responsabilidades y exigencias del trabajo docente los sobrepasan, como apunta, en promedio, más del 50 % en los tres grupos. Si el recurso humano es fundamental en el funcionamiento de cualquier institución en el INEA no le dan la menor importancia. Y es en esas pésimas condiciones de trabajo y con un personal tan diezmado como el gobierno de México atiende a la educación de personas jóvenes y adultas, lo cual es una muestra de la poca importancia que le da. Es verdaderamente heroico el esfuerzo que realizan a diario estos educadores que pese a todas las adversidades continúan su titánica labor en su lucha contra la ignorancia.

## II. Efectos vinculados a la fatiga.

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Neurosis	63	43	18
Insomnio	63	31	50
Distracción frecuente	63	50	25
Depresión	45	56	46
Irritabilidad	45	37	34
Astenia o desgano	36	56	43
Mareos	18	31	18
Inapetencia	18	12	12
Pérdida de la memoria	9	6	18



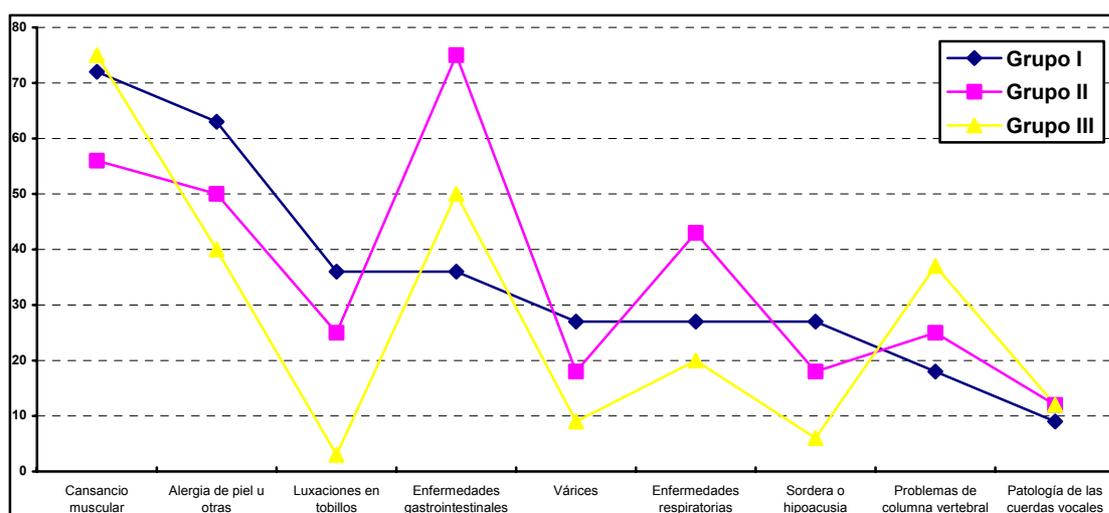
Son realmente alarmantes los altos índices de neurosis, insomnio, distracción frecuente, depresión, irritabilidad, desgano, dolores de cabeza y alteraciones en la presión arterial en las y los técnicos docentes del INEA, todas estas manifestaciones son parte del malestar docente que se genera por las condiciones de trabajo y el ambiente laboral en los que realizan su labor educativa. Sin darse cuenta, las y los educadores del INEA, están pagando un precio muy alto por lograr las metas –incongruentes- que les imponen sus autoridades, con el señuelo de ganar bonos de productividad están entregando lo más valioso que tienen: su salud.

Las repercusiones en su salud física y emocional son evidentes y, lo más lamentable, es que no existe ningún apoyo institucional que les permita disminuir sus efectos. El recurso humano es el más importante en cualquier

organización o institución y, como podemos ver, no se le atiende adecuadamente ni se procura su mejora. Mientras que las autoridades del INEA siguen disfrutando los privilegios de ser funcionarios encumbrados en la jerarquía burocrática institucional, las y los educadores del INEA dejan una parte de ellos mismos en su labor cotidiana, ni la institución ni la Secretaría de Educación Pública ni el gobierno federal hacen nada por el mejoramiento de la educación de jóvenes y adultos, quizás porque mayoritariamente sus usuarios son población de zonas marginadas.

### III. Algunas enfermedades típicas de la actividad docente.

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Cansancio muscular	72	56	75
Alergia de piel u otras	63	50	40
Luxaciones en tobillos	36	25	3
Enfermedades gastrointestinales	36	75	50
Várices	27	18	9
Enfermedades respiratorias	27	43	20
Sordera o hipoacusia	27	18	6
Problemas de columna vertebral	18	25	37
Patología de las cuerdas vocales	9	12	12



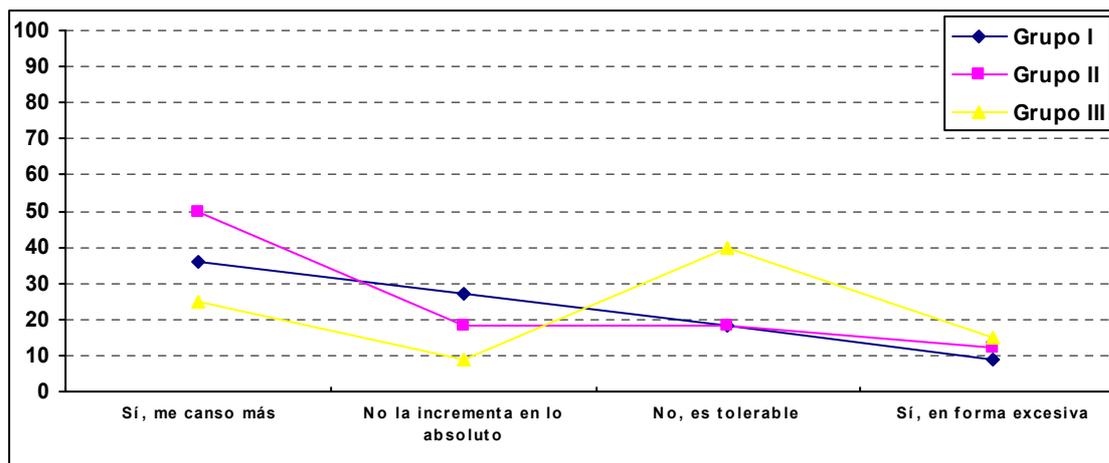
Los altos índices de cansancio muscular, alergias en la piel, luxaciones en los tobillos, alteraciones en la presión arterial, enfermedades gastrointestinales,

cansancio muscular, enfermedades respiratorias, problemas en la columna vertebral, entre otros problemas físicos, demuestran los estragos que producen en la salud las pésimas condiciones en las que las y los educadores de jóvenes y adultos realizan su labor; si a lo anterior le agregamos que debido a las actividades que realizan tienen que trasladarse a diversos lugares, caminando por banquetas en mal estado y desniveladas, que pueden provocar luxaciones en los tobillos, o recorriendo grandes distancias invirtiendo horas que se convierten en “tiempo muerto” al quedar atrapados en interminables “embotellamientos” a bordo de desvencijados medios de transportes, entonces la situación se complica, sobre todo en la ciudad de México por los altos niveles de contaminación atmosférica, la carencia de agua potable y de condiciones higiénicas para preparar los alimentos, principalmente cuando la gente, por su escaso ingreso económico se ve obligada a comer en algún puesto en la calle.

A las fuentes de tensión que existen en el trabajo se le agrega otra fuente tensión que también produce estrés: la inseguridad en el Distrito Federal, la violencia urbana que es cada vez más grave por lo que es frecuente ser víctimas o testigos de algún asalto ya sea en el transporte urbano, llámese Metro, autobús, microbús, taxis o cuando se transita por las calles deterioradas e inseguras de la metrópoli.

**IV. Sensaciones sobre el trabajo doméstico como carga de trabajo que se agrega a la actividad docente: ¿Considera que el trabajo doméstico incrementa su fatiga?**

Porcentaje de presencia	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Sí, me canso más	36	50	25
No la incrementa en lo absoluto	27	18	9
No, es tolerable	18	18	40
Sí, en forma excesiva	9	12	15



Además de cumplir con sus responsabilidades como educadores y educadoras también tienen que realizar en sus hogares el trabajo doméstico el cual, según expresaron en dos grupos, incrementan la fatiga, pues “se cansan más”, aunque en el tercer grupo manifestaron mayoritariamente que “es tolerable”. En uno de los grupos un estudiante escribió que el trabajo doméstico incrementa su fatiga porque vive solo y no le alcanza el tiempo para realizar sus múltiples actividades; por su parte, una técnica docente agregó que es tanto su cansancio mental cuando regresa del trabajo que el trabajo doméstico le funciona como un escape a las presiones del trabajo.

Como se mencionó en párrafos anteriores, Esteve (1995:47) señala que, desde el punto de vista cualitativo, existen doce consecuencias principales del malestar docente, de ellas, las que presentan las y los técnicos del INEA, de acuerdo con sus respuestas son:

- a) Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal de la misma que los profesores querrían realizar.
- b) Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas.
- c) Deseo manifiesto de abandonar la docencia (realizado o no).
- d) Ausentismo laboral, como mecanismo para cortar la tensión acumulada.
- e) Agotamiento como consecuencia de la tensión acumulada.

- f) Estrés.
- g) Depreciación del Yo. Autoculpabilización ante la incapacidad para tener éxito en la enseñanza.
- h) Neurosis.
- i) Depresiones.

A través de las respuestas a este cuestionario tenemos un panorama general de algunas situaciones que viven cotidianamente las y los técnicos docentes que participaron en el diplomado SIPREA y las repercusiones que tienen en su salud.

Como se recordará, al final del cuestionario se solicita a las y los técnicos docentes que expresen sus sugerencias para mejorar el trabajo en el INEA, en el siguiente punto se muestran los resultados.

### **Sugerencias de las y los técnicos docentes para mejorar el trabajo en el INEA.**

En esta parte apartado se presentan las respuestas que dieron las y los técnicos docentes que participaron en el Diplomado SIPREA a la siguiente pregunta del cuestionario que se les aplicó:

*¿Qué medidas considera usted que serían convenientes adoptar para lograr la satisfacción en el trabajo de las y los técnicos docentes, promotores y asesores del INEA?*

Las respuestas pueden agruparse en los siguientes aspectos:

**A. Aumento salarial (obtención de un salario digno).**

**B. No a la presión hacia el logro de las metas, pues no están acordes con la realidad de las micro-regiones y sólo privilegian lo cuantitativo sobre lo cualitativo.**

- C. Recursos materiales, pedagógicos, logísticos, didácticos y espacios físicos adecuados.**
- D. Mayor apoyo institucional y organización en el inea**
- E. Que las autoridades del inea se preocupen realmente por la educación y no sólo por su beneficio personal y ascenso político**
- F. Disminuir la carga administrativa.**
- G. Respeto a la programación de actividades de los técnicos docentes por parte de las autoridades.**
- H. Respeto al horario de trabajo y a los días de descanso.**
- I. No a la prepotencia ni al maltrato.**
- J. Formación pedagógica.**
- K. Espacios de reflexión colectiva sobre las problemáticas de las y los técnicos docentes**
- L. Reconocimiento y valoración de su trabajo por parte de las autoridades del INEA.**

Como se puede apreciar, las medidas que propusieron las y los participantes en el Diplomado SIPREA reflejan las necesidades que tienen como trabajadores del INEA.

Es evidente que las condiciones en que las y los técnicos docentes realizan su labor educativa son precarias, pues no cuentan con los apoyos más elementales como tener un salario digno, estabilidad laboral, espacios, recursos materiales, técnicos y pedagógicos para trabajar. Es admirable el esfuerzo que hacen los técnicos docentes, promotores (cuando los había) y los asesores para brindar un servicio educativo a la población a pesar de escaso o nulo apoyo de las autoridades del INEA, en particular, y de la Secretaría de Educación Pública, en general. Unas y otras están más preocupadas por su futuro político que por atender las demandas de la población a quien supuestamente atienden; es clara la contradicción entre el discurso oficial en el que se hacen cuentas alegres y se maquillan las cifras para hacer creer que

realmente se atiende a la población joven y adulta y la dura realidad en la que las y los técnicos docentes muchas veces ni siquiera cuentan con un espacio decoroso para llevar a cabo su importante labor.

A propósito de las necesidades no satisfechas de las y los técnicos docentes que trabajan en el INEA vale la pena recordar la jerarquización que hace Maslow de los diferentes tipos de necesidades, que son:

- a) Necesidades fisiológicas, como el hambre y la sed.
- b) Necesidad de seguridad.
- c) Necesidad de amor y pertenencia.
- d) Necesidad de estima.
- e) Necesidad de autorrealización.

Al hacer un paralelismo entre el planteamiento de Maslow y las condiciones que requieren las y los educadores de personas jóvenes y adultas para tener una mayor motivación y orientarse hacia la profesionalización y profesionalidad de su práctica educativa Aguilar (2002:359) considera que es necesario lo siguiente:

1. La *asignación de un salario* (que le permita satisfacer sus necesidades fisiológicas), para tener más posibilidades de cubrir las necesidades vitales y elevar su calidad de vida.
2. La *estabilidad laboral* (que le ayude a cubrir sus necesidades de seguridad), para favorecer que la actividad educativa con adultos se convierta en un proyecto de vida del educador, que lo incentive al mejoramiento de la calidad del servicio que presta y a la profesionalización.
3. La creación de un *colectivo de la profesión* (que atienda sus necesidades de pertenencia), para organizarse y establecer redes de

comunicación y una normatividad como grupo profesional, para la defensa de sus intereses, el intercambio de experiencias, la autoformación, la demanda de los recursos necesarios para el desarrollo de su trabajo, entre ellos su derecho a la formación.

4. El *reconocimiento social* (que le ayude a satisfacer sus necesidades de estima), para que crea más en sí mismos, en sus capacidades, entregarse aún más a su actividad y, además, recibir el tan merecido reconocimiento por su labor social.
  
5. La *profesionalización* (que le permita cubrir parte de sus necesidades de autorrealización), que tiene que ver no sólo con las dimensiones cognitivas o técnicas, sino con una dimensión ético-afectiva relacionada con actitudes, aspiraciones y opciones personales, que tiene que ver también con una autoconciencia de incompletud, de reconocimiento de sus límites y de sus alcances, con una actitud de servicio, de ayuda, de colaboración, de comunicación, de confluencia del yo personal y de yo profesional y, en general, de satisfacción de sus necesidades de autorrealización. La investigación en el aula, como parte de la profesionalidad del educador de personas adultas, será posible lograrla sólo cuando tenga satisfechas las necesidades anteriores

Si relacionamos las respuestas de las y los participantes en el diplomado SIPREA con lo planteado por Aguilar (2002:359) tenemos una mayor comprensión de las necesidades de las y los técnicos docentes que requieren ser atendidas.

#### **A. Aumento salarial.**

El aumento salarial se vincula con la importancia de satisfacer sus necesidades básicas. La totalidad de los técnicos docentes se pronunciaron por un aumento salarial debido, precisamente, a lo precario del mismo. Algunas de las palabras con las que expresaron la demanda de aumento salarial fueron las siguientes:

**“Considero que para lograr que el trabajo se logre satisfactoriamente sería recomendable estimular económicamente tanto al técnico docente como al promotor y asesor”.**

**“Necesitamos incremento salarial y de viáticos”.**

**“Eleva la calidad de vida de todo el personal”.**

**“Contar con una vivienda digna que asegure el bienestar familiar”.**

**“Que haya un apartado dentro de la legislación laboral del INEA que establezca: premios, estímulos y recompensas”.**

**B. No a la presión hacia el logro de las metas, pues no están acordes con la realidad de las micro-regiones y sólo privilegian lo cuantitativo sobre lo cualitativo.**

Este punto de que no haya la presión por el logro de las metas es una demanda muy sentida de las y los técnicos docentes del INEA, pues produce mucha tensión y desgaste; la situación llega a tal extremo que una técnica docente contó su caso personal cuando la presión por el logro de las metas fue tanta que enfermó y aun así fueron al hospital para exigirle cuentas para que entregara la documentación sobre las metas que había logrado. En el INEA el logro de las metas consiste en emitir el mayor número de certificados de estudios, previa presentación de los exámenes correspondientes, sin importar si realmente aprenden o no las personas porque se privilegia la memorización de información.

Considero que la demanda de no a la presión por el logro de las metas está relacionada con la importancia de que las y los técnicos docentes tengan estabilidad laboral y seguridad en el empleo, pues están expuestos a amenazas si no logran obtener el número que les impone el INEA de certificados emitidos. Una técnica docente del INEA manifestó que una amenaza recurrente de su jefe era que “si no cumplían sus metas quedarían despedidos porque había un ejército de profesores de primaria jubilados dispuestos a trabajar como técnicos docentes”; esta afirmación, por supuesto, es falsa, pues un profesor jubilado no trabajaría en las pésimas condiciones

laborales del técnico docente ni se conformaría con su sueldo; esta aseveración de este jefe en el INEA es una expresión de la devaluación que se le hace a las y los técnicos docentes quienes, se consideran a sí mismos en desventaja frente a las y los profesores de educación primaria, con formación normalista, porque –dicen generalmente los técnicos docentes- “ellos sí son maestros de verdad”, en tanto que algunos técnicos docentes se ven a sí mismos como ocupando un lugar que no les corresponde y les cuesta trabajo reconocerse como educadores de jóvenes y adultos.

La mayoría de las y los participantes en el diplomado SIPREA expresaron su oposición a la presión para el logro de las metas, algunos lo hicieron de la siguiente manera:

**“El establecimiento de metas más congruentes con las características de la micro región. En mi caso, la micro región comprende la zona residencial y empresarial, por obviedad, difícilmente logro la incorporación de metas en alfabetización. Todas las metas se estandarizan independientemente del tipo de micro región que se tenga”.**

**“No presionar con el cumplimiento de metas, sino promover la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.**

**“Rescatar la función de educar en el INEA y no por perseguir cantidades de números se generen máquinas productoras de papeles”.**

**“La presión de las metas es muy fuerte, pero es más la presión psicológica. Considero que si se elimina este trabajo sería más placentero”.**

### **C. Recursos materiales, pedagógicos, logísticos, didácticos y espacios físicos adecuados.**

La estabilidad laboral de las y los técnicos docentes es uno de los aspectos que se requieren como parte del mejoramiento de sus condiciones de trabajo. Asimismo, es necesario que cuenten con los recursos, tanto materiales como humanos, que les permitan desarrollar su labor de la mejor manera posible. Es común que las y los técnicos docentes manifiesten que a veces no tienen ni siquiera un espacio físico en donde llevar a cabo su actividad educativa y, cuando cuentan con ello en alguna parroquia o en cualquiera otra institución están expuestos a ser desalojados porque destinan dicho espacio a otras

actividades "más importantes". Un técnico docente del INEA en una sesión de intercambio de experiencias comentó que en cierta ocasión en que solicitó en una institución pública un lugar para realizar su trabajo de alfabetización de personas jóvenes y adultas le dijeron que "el único lugar posible era un lugar pequeño ahí, junto a los botes de basura". Esta situación "micro" es un fiel reflejo de lo que ocurre a nivel "macro" en donde el desprecio del gobierno federal hacia la educación pública en general, y en particular de las personas jóvenes y adultas, es evidente, lo cual se refleja en los bajos salarios y en las pésimas condiciones materiales de los centros escolares.

No es casual que en México existan, según cifras oficiales siempre bajo sospecha de falsedad, alrededor de seis millones de personas analfabetas y no hay visos de disminuir dicha cantidad a mediano y largo plazo, menos aún con los intentos privatizadores del gobierno de derecha del Partido Acción Nacional (PAN), actualmente en el poder, que ha declarado públicamente en reiteradas ocasiones que es un gobierno "de empresarios y para empresarios".

La imperiosa necesidad de contar con los recursos elementales para realizar su labor educativa la expresaron con las siguientes palabras:

**"Contar con los recursos materiales, pedagógicos, logísticos, didácticos y espacios físicos adecuados".**

**"Que el promotor y asesor cuenten con espacios físicos y materiales necesarios para su mejor funcionamiento educativo".**

**"Material didáctico necesario para trabajar como son: de papelería, de apoyo para promoción y difusión, así como material pedagógico".**

**"Mayor apoyo de las autoridades para espacios físicos, material didáctico, libros, material de promoción y difusión".**

**"Material didáctico suficiente y oportuno (mapas, esquemas, gises, borradores, pizarrones, bibliografía, etc.)".**

#### **D. Mayor apoyo institucional.**

Las y los técnicos docentes realizan una labor intensa de negociación de espacios físicos para trabajar, de concertación con diversas instituciones y

organizaciones para obtener su apoyo, etc.; sin embargo, no tienen el apoyo necesario de las autoridades del INEA para facilitarles su labor. En ocasiones, directivos de instituciones educativas se comprometen frente a funcionarios del INEA a compartir sus espacios físicos y muestran amablemente su mejor disposición para colaborar con la educación de adultos, sin embargo, cuando posteriormente va el técnico docente a solicitar un espacio para realizar sus labores la actitud de dichos directivos cambia y el trato amable hacia el alto funcionario cambia por un trato déspota ante un técnico docente que no cuenta con el respaldo institucional para solucionar los problemas que surgen en el trabajo que le encomiendan.

La petición de mayor apoyo institucional y organización en el INEA fue hecha en los siguientes términos:

**“Apoyo institucional para convenios con los diferentes sectores para el préstamo de espacios físicos, etc.”.**

**“Crear figuras de apoyo o desligar al técnico docente de tantas funciones tan diversas. Sería bueno que se crearan figuras que hicieran exclusivamente el trabajo administrativo y otras que hicieran exclusivamente el trabajo de repartir libros, cargarlos, entregarlos, etc.”.**

**“En cuanto a la labor del técnico docente debe haber una redefinición de funciones ya que mientras que hay gente que se dedica a una sola actividad y aún así se queja hay que ver las múltiples actividades del técnico docente que tiene que realizar esfuerzos por encima de lo tolerable”.**

**“También sería conveniente determinar las condiciones bajo las cuales el técnico docente realiza su labor comunitaria, para poder darle opciones de realizar sus actividades de manera más satisfactoria, por ejemplo: el trabajo del técnico docente es en las calles, luego entonces el riesgo a veces es alto”.**

**“Apoyo de servicio médico a los técnicos docentes por honorarios, así como a promotores y asesores”.**

**“Que las autoridades consideraran los riesgos propios de la profesión y hubiera servicio de atención a estos problemas”.**

**“Mejorar el respaldo institucional y que no sólo nos vean como empleados o personal solidario al que hay que sacar el máximo de provecho”.**

**E. Que las autoridades del INEA se preocupen realmente por la educación y no sólo por su beneficio personal y ascenso político.**

En México es una práctica común que los puestos directivos en educación se obtengan no por méritos profesionales propios sino por “disciplina y lealtad institucional”, es decir, por tener una actitud sumisa ante las autoridades oficiales, no importando pisotear los derechos de los demás con tal de arribar a una posición jerárquica más alta en la escalera burocrática administrativa. Es fácil encontrar en oficinas de proyectos académicos, apoyo técnico, de actualización profesional y otras oficinas en las que se supondría que están personas altamente calificadas a personas que son las menos preparadas profesionalmente y que ocupan dichos puestos porque tienen algún “padrino” que los recomendó, esto es, están ahí porque tienen “palancas” (“enchufes”) que los sostienen en tal lugar.

Esta situación que prevalece en la educación en general con mayor razón se manifiesta en el INEA, por lo que las y los técnicos docentes demandaron que:

**“Que el personal con cargo de jefe de personal docente no sea por cargos políticos, que sí trabajen por la educación”.**

**“Un planteamiento verdadero de la tarea educativa a nivel municipal es que los que participen lo hagan sin buscar beneficio de las entelequias, sino de todos”.**

**“Que las autoridades se preocupen realmente por la educación y no por su futuro político”.**

**F. Disminuir la carga administrativa.**

Como parte de la mejora de las condiciones de trabajo está también la disminución de las cargas administrativas para que las y los técnicos docentes dediquen mayor tiempo a cuestiones técnico-pedagógicas, lo cual expresaron de la siguiente manera:

**“Que se procure evitar cargas administrativas que ocupan el mayor tiempo, para que el técnico y promotor se puedan dedicar más a la docencia y no a la realización de trámites administrativos”.**

**“Replantear el trabajo del técnico docente como el vínculo entre el instituto y la comunidad disminuyendo las cargas de trabajo administrativo”.**

**“Disminución de cargas administrativas para poder dedicarse el 100% a campo (el trabajo educativo)”.**

### **G. Respeto a la programación de actividades de los técnicos docentes por parte de las autoridades.**

Aunado a la carga administrativa, otro problema que enfrentan las y los técnicos docentes es que no se les respeta la programación de actividades que la misma institución les pide que realicen, los siguientes comentarios ilustran esta situación:

**“Respetar la programación de los técnicos docentes por parte de las autoridades y avisar anticipadamente sobre las actividades que se tengan que realizar para la delegación o coordinación así como, en su caso, si hubiese cancelación”.**

**“Que se respete el programa de actividades de los técnicos docentes por parte de las autoridades”.**

**“Que realmente se respetara una verdadera calendarización de las actividades que tengamos como equipo, porque muchas veces se tiene planeada alguna actividad y en cualquier momento se tiene que cambiar, y es cuando se juntan varias actividades que alteran lo planeado y afectan a la propia coordinación y a los círculos de estudio”.**

### **H. Respeto al horario de trabajo y a los días de descanso.**

Las y los técnicos docentes del INEA no tienen un horario definido porque pueden ser requeridos en cualquier momento por la institución para resolver, de manera urgente, alguna situación imprevista (“bomberazo”). Una técnica docente contó que en cierta ocasión se vio tan presionada por la exigencia del cumplimiento de las metas que, literalmente, fue a parar al hospital porque estaba tan estresada que se vio muy mal de salud, y hasta la cama del hospital fue a verla el personal del INEA para exigirle que entregara el resultado de las metas que le correspondían en ese mes.

Además del arduo trabajo que realizan de lunes a viernes, las y los técnicos docentes del INEA laboran aun en los fines de semana porque participan en el Programa SEP-SEDENA, un programa interinstitucional entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), que consiste en capacitar a los conscriptos que realizan su servicio militar (la *mili*) para que alfabeticen o asesoren en su educación primaria o secundaria a personas jóvenes y adultas. Por lo tanto, el sábado y domingo por las mañanas acuden a los lugares de reclutamiento de los conscriptos para darles cursos; esta actividad les limita, aún más, el escaso tiempo “libre” del que disponen para reponer energías y presentarse el lunes a primera hora para reanudar, o mejor dicho, continuar con sus actividades educativas. Los siguientes comentarios muestran la falta de tiempo para descansar.

**“Respetar tanto los horarios de trabajo (que en la mayoría de los días es de hasta de 12:00 horas), así como los días de descanso obligatorio (pues he tenido que trabajar en ocasiones semanas seguidas sin descanso)”.**

**“Respetar los días de descanso (trabajamos sábados y domingos) cuando los círculos lo requieren”.**

### **I. No a la prepotencia ni al maltrato.**

Las y los técnicos se ven expuestos a una serie de maltratos y actitudes prepotentes por parte de las propias autoridades “educativas” del INEA. Su situación laboral, al ser trabajadores eventuales, los hace ser vulnerables, pues pueden ser despedidos en cualquier momento. Una situación que aprovechan a su favor las autoridades del INEA cuando algún técnico(a) docente reclama sus derechos laborales es acusarlos de que “no tienen la preparación pedagógica” para ser educadores y que si no están a gusto que se vayan porque “miles de maestros jubilados” querrían ocupar sus lugares, lo cual es totalmente falso, porque es improbable que un maestro jubilado acepte condiciones laborales tan desfavorables; además, el INEA no contrata personal con la preparación pedagógica adecuada porque le sale más barato contratar a personal sin dicha preparación y así los puede controlar más fácilmente.

En una de las preguntas del *Cuestionario para detectar dificultades que afrontan en su trabajo*, algunos(as) técnicos docentes agregaron comentarios explicitando que también se exponen a maltratos cuando, por alguna razón ajena a ellos, no logran cumplir con las metas del Programa SEP-SEDENA.

**“Reprimenda si no se cumple con el Programa de SEP-SEDENA”.**

**“Agresiones verbales si no cumple con el Programa SEP-SEDENA”.**

Asimismo, si un(a) técnico(a) docente intenta marcar un límite ante las arbitrariedades de las autoridades del INEA se expone a una represión administrativa que va desde los insultos hasta la retención –ilegal- del salario. El maltrato y la frustración que vive cotidianamente el personal del INEA se manifiesta en todos los niveles en una especie de “agresión desplazada”, pues cualquiera que tiene un “pedacito de poder”, la secretaria, el almacenista, etc., se siente con el derecho de maltratar a quien se le ponga enfrente, sean técnicos docentes, asesores o usuarios; la agresión a la que se ven expuestos diariamente genera molestia y un ambiente laboral pesado, sin posibilidades de ser escuchados o atendidos de manera adecuada. Los siguientes comentarios ilustran lo anteriormente escrito.

**“(Se necesita) sensibilizar y concienciar al personal de base para que su atención en general (a usuarios y técnicos docentes) se dé de la manera más adecuada y correcta, que no se tomen atribuciones que no les corresponden ni jerarquías que no tienen”.**

**“Dar un mejor trato de respeto a la persona por su forma de ser y no evidenciar con los demás”.**

**“Eliminar prepotencia y amenazas en el trato al personal”.**

**“Que las condiciones de trabajo fueran más planteadas desde el punto de vista más profesional y no a nivel prepotente en el trato con los técnicos docentes para asignar metas de trabajo”.**

**“Considero que cualquier ser humano desarrolla mejor sus actividades, si se les estimula en lugar de amenazar constantemente”.**

## **J. Formación pedagógica.**

En la pregunta número 12 del *Cuestionario sobre las dificultades que afrontan en su trabajo educativo*, que se refería a la nula o escasa formación

pedagógica y en el manejo de los programas y contenidos, los resultados fueron altos; en un grupo consideraron que en el 90% de los casos las autoridades del INEA carecían de dicha formación. Esta situación se explica por un fenómeno típico en México, sobre todo en las instituciones gubernamentales: para ocupar un puesto de trabajo de jefe no se toma en cuenta la preparación, sino las relaciones de compadrazgo, es decir, basta con tener una buena “palanca” (“enchufe”) para ocupar el puesto de director, subdirector o jefe de personal.

En cierta ocasión escuchar a una persona responsable de la formación pedagógica en el INEA comentar muy seriamente que el “Método de la Palabra Generadora de Paulo Freire” en realidad es “enseñar el pa-pe-pi-po-pu” (sic). ¡Toda la riqueza del pensamiento de Freire se reducía al manejo de unas cuantas sílabas!

En México, los cursos que se dan en el INEA, y en general los cursos que imparte la Secretaría de Educación Pública a los maestros de educación básica, se caracterizan por su improvisación y su escasa relación con los problemas que se presentan en el salón de clases; los cursos se hacen “al vapor”, desde su diseño hasta las capacitaciones que se dan “en cascada”. Los profesores de educación básica asisten a los cursos de manera obligatoria y son los únicos cursos reconocidos oficialmente para quienes pretendan ingresar a la “carrera magisterial”, que a decir de muchos maestros es más bien una “barrera magisterial” porque funciona como un filtro para excluir a los maestros de los beneficios económicos que tendrían que beneficiar a todo el gremio magisterial. Las y los técnicos docentes del INEA están peor aún, pues ni siquiera les dan cursos de manera continua, a pesar necesitar una formación pedagógica, prueba de ello son los siguientes comentarios.

**“(Necesitamos) capacitación real y acorde con los programas”.**

**“Establecer cursos, talleres de formación pedagógica hacia técnicos docentes, promotores y asesores”.**

**“Cursos de relaciones humanas a todo el personal, auto estima y motivación”.**

## **K. Espacios de reflexión colectiva sobre las problemáticas de las y los técnicos docentes.**

En el INEA predomina una cultura individualista. El funcionamiento institucional en el INEA evita el trabajo colectivo, cada técnico(a) docente está presionado por cumplir las metas que le impone la institución, pues quien obtenga el primer lugar en el logro de las metas recibe un estímulo económico, por lo tanto, si a una persona se le ocurre una idea de cómo mejorar su trabajo no la comparte, sino la conserva para sí con el fin de “ganarle” a los demás. Cuando el INEA hace una reunión con los técnicos(as) docentes es sólo para darles indicaciones de cómo llenar alguna documentación o para darles instrucciones de carácter administrativo. Cuando en una reunión las y los técnicos comparten problemáticas comunes la institución impide, por todos los medios a su alcance, que continúen, por el temor a que puedan organizarse para demandar mejores condiciones de trabajo.

Contradictoriamente, la recuperación e intercambio de experiencias que los técnicos docentes deben promover en los círculos de estudios con las personas jóvenes y adultas con las que trabajan les está vedado a ellos.

A pesar de los esfuerzos del INEA para que haya una cultura individualista, las y los técnicos docentes reconocen la importancia de construir espacios para intercambiar sus experiencias y reflexionar sobre las mismas para mejorar su trabajo. Además, la construcción de *redes sociales de apoyo* es importante para disminuir los efectos del estrés, pues como afirma Robert Sapolsky (1995:242): **“Ayuda disponer de un hombro sobre el que llorar, una mano a la que agarrarse, unos oídos que te escuchen, de alguien que te acune y te diga que todo va a salir bien”**. Los siguientes comentarios reflejan la necesidad de espacios colectivos para reflexionar sobre las problemáticas de los técnicos docentes.

**“(Es necesario) buscar relacionarse con compañeros amigables, solidarios, positivos, para no sentirse solo ante las problemáticas”**.

**“Socializar las problemáticas de asesores, promotores y técnicos docentes”**.

**“Buscar momentos de desahogo. Llevar a cabo una tarea (trabajo) en forma colectiva”**.

## **L. Reconocimiento y valoración de su trabajo por parte de las autoridades del INEA.**

Las respuestas a la pregunta 1 del *Cuestionario sobre las dificultades que afrontan en su trabajo*, demuestran que, en promedio, el 86% de los tres grupos considera que hay escasa valoración y reconocimiento a su labor por parte de las autoridades del INEA; en uno de los grupos el porcentaje fue de 90%. Y esa falta de reconocimiento se expresa de múltiples maneras: se les paga poco, se les maltrata, se les agrade verbalmente, no se les dan materiales suficientes para trabajar ni espacios para llevar a cabo su labor educativa, etc. Los siguientes comentarios manifiestan la necesidad de que su trabajo sea valorado y reconocido.

**“(Es necesario) el reconocimiento por parte de las autoridades al esfuerzo realizado por cada una de las figuras que participamos en el INEA.**

**“Valorar mi trabajo por parte del personal institucional (de cualquier nivel)”.**

**“Dejar de ver el trabajo como una penosa necesidad de supervivencia para verlo como una situación agradable”.**

**“Sería pertinente considerar, además de las cuestiones laborales, la creación de un ambiente agradable de trabajo”.**

Como se puede advertir, las y los técnicos docentes tienen claridad de sus necesidades y sus demandas, sólo que no son escuchados por las autoridades del INEA; la parte instituida, rígida del INEA se niega sistemáticamente a escucharlos, quizás por ello las experiencias grupales en las que participaron funcionaron como una especie de “analizadores institucionales” que hicieron posible que des-cubrieran, des-velaran, es decir, corrieran el velo que cubría las partes ocultas, implícitas, no-dichas, que están presentes en su trabajo cotidiano en el INEA, esto es, se dieron cuenta de la relación entre las condiciones de trabajo y ambiente laboral y sus repercusiones en su salud. Considero que la experiencia en este *taller de reflexión sobre el estrés docente* puede contribuir a la emergencia de movimientos instituyentes que apunten, en un futuro, hacia una lucha organizada de las y los técnicos docentes del INEA por mejores condiciones de trabajo.

Después de participar en el Diplomado SIPREA, según expresaron ellos mismos, las y los técnicos docentes se mostraban más seguros de sí mismos, más propositivos, con mayores elementos para fundamentar sus prácticas educativas, con mayor capacidad de organización, se atrevían a tomar la palabra y expresar sus inconformidades y propuestas, tuvieron un papel activo y protagónico en las reuniones de capacitación. Las mismas autoridades del INEA reconocieron verbalmente el cambio de actitud en las y los técnicos docentes, por eso, no fue casual que las autoridades de la Delegación del INEA en el Distrito Federal tomaran la decisión de cancelar la posibilidad de que se impartiera el Diplomado SIPREA a otros técnicos docentes, como era el plan original. “Argumentaron” que había bajado el cumplimiento de las metas de quienes participaron en el Diplomado, lo cual, según dijeron los mismos técnicos docentes, era falso, tan sólo se trató de una excusa para ocultar la molestia y preocupación que les causó que las y los técnicos docentes tomaran la iniciativa en el trabajo, pues se ponía en riesgo su permanencia en el puesto de jefes al “perder el control”, el poder, y la posibilidad de seguirlos manipulando y sojuzgando.

La forma en que la Academia de Educación de Adultos impartió el Diplomado estuvo orientada hacia la profesionalidad de las y los técnicos docentes, a diferencia de los cursos que imparte la institución con los que sólo trata de justificar el presupuesto que recibe.

Como dato curioso, en una pregunta del cuestionario que se les aplicó a los grupos sobre el deseo manifiesto de abandonar el trabajo en el INEA (deseo realizado o no), en el grupo 1, de la Delegación del INEA en el D. F., que, por cierto, es el que tenía mayor formación profesional, un 72 % expresó dicho deseo. Por comentarios de algunos egresados del Diplomado que iban en el grupo 1, me he enterado que la mayoría ya no trabaja en el INEA porque buscaron y consiguieron un mejor trabajo.

#### **4.6. Resultados del “Cuestionario final” del Taller de reflexión sobre el estrés docente.**

Al finalizar el *taller de reflexión sobre el estrés docente* les apliqué un *Cuestionario final* (Ver Anexo), cuyas respuestas socializaron en la sesión de evaluación del taller.

A continuación se presentan las respuestas de uno de los grupos participantes, el Grupo N° 3, constituido por 33 técnicos docentes de la Delegación del INEA en el Estado de México.

**1. ¿Habías participado anteriormente en algún curso en el que se hayan video grabado, reproducido y analizado algunas situaciones difíciles a las que se enfrentan las y los educadores de personas adultas en sus prácticas educativas cotidianas? Sí \_\_\_ ¿Cuándo? ¿Dónde? No \_\_\_**

El 100 % expresó que no había participado anteriormente en algún curso en el que se hubieran video grabado, reproducido y analizado algunas situaciones difíciles a las que se enfrentan las y los educadores de personas adultas en sus prácticas educativas cotidianas.

**2. ¿Las actividades de video grabación de las situaciones educativas difíciles te fueron útiles? ¿Por qué?**

Asimismo, el 100% reconoció que las actividades de video grabación de las situaciones educativas difíciles les habían sido útiles. Dieron diversas razones, entre ellas las siguientes:

**A. Se identificaron con sus compañeros al enfrentarse a situaciones difíciles que les son comunes.**

Las actividades realizadas en el taller de reflexión sobre el estrés docente les permitieron a las y los participantes darse cuenta de que se enfrentan a situaciones similares en su trabajo, es decir, lograron identificarse con sus compañeros, como lo muestran los siguientes comentarios.

**“Sí, porque en cierta forma son situaciones similares que yo he vivido en mi práctica educativa y con los adultos”.**

**“Me permitieron apreciar algunos problemas a los cuales nos enfrentamos los técnicos en las comunidades y, si estos llegaran a ocurrir, probablemente esté en la posibilidad de darle una solución más viable”.**

**“Sí, porque refleja la realidad a la que nos enfrentamos como técnicos docentes y en las video grabaciones pudimos percatarnos de cómo cada personaje adopta diferentes formas de solucionar los problemas”.**

#### **B. “Tomaron distancia” de las situaciones difíciles para pensarlas desde diferentes perspectivas.**

Verse a sí mismos o a sus compañeros(as) en la video grabación les permitió “tomar distancia”, es decir, pudieron verse a sí mismos directamente o a través de sus compañeros, desde otra perspectiva, como si se mirasen en un espejo, de esta manera pudieron pensar sobre actitudes que ellos mismos han tenido sin darse cuenta por estar implicados en la situación conflictiva. Hacer “un alto en el camino” en medio de las prisas cotidianas y “tomar distancia” sobre sí mismos es lo que favorece la posibilidad de cambiar y no seguir repitiendo la misma historia. Algunos comentarios que ejemplifican esta situación fueron los siguientes.

**“Porque a veces no aceptamos nuestros errores cuando alguien nos los indica. Pero, de esta manera, uno mismo ve lo que sucede y tiene que aceptar lo que se ve, esto nos sirve como retroalimentación para mejorar nuestra forma de ser, en el trabajo y en la vida cotidiana”.**

**“Sí, muy interesantes, creo que me sirve como para verme en un espejo, es cuando miras con más claridad tus fallas y ves dónde estás mal; te hace reflexionar, decir: ‘es que yo pensaba que estaba haciéndolo bien’, y te ves en el video y dices: ‘no, tengo errores en mi forma de hablar, mi actitud, mi forma de darle solución a los problemas’, me resultó útil”.**

**“Sí, porque cuando afrontas una situación y tomas las decisiones que crees oportunas en ese momento... ¡actuaste y ya!, no tomas o valoras detalles que puedes tomar de la video grabación las veces que así lo quieres o cuando deseas afinar algún comportamiento específico personal (tarabillas, verborrea), actitudes, etc.”.**

“Sí, porque el video te permite reproducir la situación y al momento de pasarlo te permite observar elementos que quizás en la ‘representación’ se te escapan. Es decir, que es ideal para llevar a cabo un análisis situacional”.

“Sí, porque se analiza la actuación y cada movimiento y palabra que se dice nos permite conocer, reflexionar y valorar el trabajo que desempeñamos y los problemas, compromisos y responsabilidad a la que nos enfrentamos, y darles solución o alternativas a estas situaciones. Es interesante y divertido observar las video grabaciones”.

“Hay un análisis de los comportamientos de las partes que, en este caso, fueron el técnico docente, el asesor y los educandos; se revisan a partir de la grabación hechos como: gestos, actitudes, decisiones, ante un problema, etc., y al final de cada situación se analiza cuál sería la mejor manera de abordar el problema expuesto y se sacan conclusiones”.

“Sí, porque observamos actitudes de las que no somos conscientes y esto da pie a analizar nuestra labor para corregir o reforzar nuestras actitudes”.

“Es como una fotografía, retrata tus actitudes, habilidades, saberes, y actuares en relación con una actividad específica, permitiendo a partir del análisis y la reflexión reorientar lo que consideremos que aún no dominamos, reforzar los conocimientos para sustentar las discusiones y modificar nuestras actitudes; además de que no podemos decir que no es cierto”.

### **C. Analizaron situaciones que generalmente viven en medio de las prisas en el trabajo, sin tener tiempo para analizarlas.**

“Tomar distancia” al ver las representaciones en las video grabaciones de situaciones difíciles que han vivido les permitió analizarlas. En este sentido, el *taller de reflexión sobre el estrés docente* fue un espacio privilegiado porque tranquilamente, desde un tiempo diferido, posterior a las situaciones difíciles que han enfrentado, y con la riqueza de las experiencias y reflexiones de otros técnicos(as) docentes, pudieron analizar situaciones que por lo regular se ocultan y se guardan manera personal como algo vergonzoso, penoso, incómodo, con culpa, etc., son situaciones que se quisieran olvidar o que nunca hubieran ocurrido, pero pasaron, y en este espacio tuvieron la oportunidad de sacarlas a la luz y, precisamente, con la luz del conocimiento que se produce colectivamente pudieron analizar dichas situaciones.

“Sí, porque se pueden analizar en detalle las situaciones que se desarrollan en una relación técnico docente- asesor- educandos”.

**“Sí, me hacen repensar sobre algunos problemas que tienes y no los analizas con detenimiento por diferentes causas”.**

**“Nos permiten observar algunas situaciones que a simple vista pasan desapercibidas, con la ventaja de poderlas analizar una y otra vez”.**

**“Sí, porque te permiten analizar con detalle la situación en actitudes y posibles respuestas a éstas, pensar y reflexionar sobre la solución más adecuada. La primera vez que me ha pasado no supe cómo reaccionar, ahora me dio qué pensar y reflexionar”.**

**“Nos damos cuenta de varios errores que no analizamos en nuestros quehaceres educativos, provocando a veces con esto conflictos, problemas, por consecuencia, se corta a veces la comunicación por no reconocer que nos equivocamos”.**

**“Sí, porque se refleja la problemática presentada y te da tiempo para pensar y reflexionar en varias posibles soluciones”.**

**“Me permitió analizar el comportamiento que tenemos ante los demás, así como los factores que intervienen en nuestra labor”.**

#### **D. El taller tuvo un efecto preventivo.**

Participar en el *taller de reflexión sobre el estrés docente* les ayudó a pensar, desde diferentes perspectivas, acerca de cómo podrían resolver una situación difícil que se les llegara a presentar en el futuro; por supuesto que ante una circunstancia difícil no se puede predecir la conducta, pero al ver situaciones por las que han pasado otros educadores, que realizan la misma función, pueden estar mejor preparados para afrontarla si les llegara a pasar a ellos una situación similar. Algunos comentarios que hicieron sobre este punto fueron los siguientes.

**“Sí, porque aprendí una manera más de distensionarme. Puedo mejorar mi situación y compartir con otros lo aprendido”.**

**“Sí, porque se pudieron observar diferentes formas de resolver una situación conflictiva”.**

**“Me permitieron apreciar algunos problemas a los cuales nos enfrentamos los técnicos en las comunidades y, si estos llegaran a ocurrir, probablemente esté en la posibilidad de darle una solución más viable”.**

**“Porque nos permite ver las diferentes formas de solucionar un problema si es que se nos llega a presentar”.**

**“Sí, porque se analizaron las diferentes actitudes que toma cada persona al tratar de resolver un problema planteado; asimismo, ellos conocieron sus**

limitaciones. Se dieron alternativas diferentes a problemas similares con el objetivo de saber qué hacer si se presentara una situación de estas”.

Por lo que se refiere a la pregunta 3. ***¿Consideras que el tiempo dedicado a la video grabación, reproducción y análisis de las situaciones difíciles fue suficiente? ¿Por qué?***, dieron las siguientes respuestas.

En relación con el tiempo dedicado a la video grabación, reproducción y análisis de las situaciones difíciles las opiniones estuvieron divididas, algunos consideraron que sí era suficiente y otros argumentaron que no. Cabe recordar que en el diplomado SIPREA sólo se dedicaron al taller dos sesiones.

Algunas de las personas que expresaron que sí había sido suficiente el tiempo dieron las siguientes razones:

“Sí, se analizaron los casos difíciles suficientes para poder analizarlos. Es una técnica interesante para poder ver que un sólo problema lo resolvemos de diferente manera”.

“Sí, porque nos dimos cuenta de que debemos analizar lo que a diario realizamos”.

“Sí, fue suficiente porque nos permitió retroalimentarnos de las experiencias de los compañeros que realizan las mismas actividades en diferentes condiciones”.

“Sí, porque se plasmaron ideas centrales”.

Por otra parte, algunos de quienes consideraron que el tiempo no fue suficiente manifestaron lo siguiente:

“No, porque se hubiera podido video grabar más situaciones ya que se obtenían diferentes puntos de vista a la posible solución”.

“No, porque este tipo de dinámicas nunca las había realizado, sobre todo el de que se pudieron observar las reacciones”.

“No. Creo que para estas actividades es necesario dedicar un poco más de tiempo porque las considero de mucha utilidad”.

“Bueno, creo que faltaron, creo hay muchas situaciones que faltaron por video grabar”.

En cuanto a la pregunta 4. ***¿Habías escuchado hablar anteriormente del tema del “malestar docente”?*** 21 dijeron que no habían escuchado hablar del

tema y sólo 2 dijeron que sí: uno de ellos comentó que vio un reportaje en los Canales de televisión 40 y 11, que son canales culturales, en los que hablaron del malestar docente en otros países, con otras culturas. El estudiante comentó que la sesión en la que se abordó el tema le pareció excelente, ya que se ubicaron varios aspectos y síntomas personales relacionados con el tema; la otra estudiante dijo que escuchó hablar del tema en una conversación con otros compañeros (al parecer, la persona que comentó algo sobre el tema había estado en un curso que impartí en la UPN-Ajusco), asimismo, expresó que escuchó hablar del tema en un consultorio médico y consideró que es un tema importante porque les puede dar respuesta a ellos mismos sobre ciertas actitudes que toman en el trabajo.

En relación con la pregunta ***¿Te ha sido útil conocer sobre este tema?*** Expresaron que sí les había sido de utilidad. Las razones que dieron se pueden agrupar de la siguiente manera:

#### **A. Participar en el taller les ayudó a no autoculpabilizarse.**

Como se explicó en el Capítulo 1, es muy probable que las y los docentes, en general, se autoculpabilicen al sentir que no hicieron bien su trabajo o no cumplieron con una tarea que le encomendaron (culpa paranoide) o por sentir que fallaron ante las personas que están a su cuidado (culpa depresiva); el taller les ayudó a entender esta posición autoreferencial de sentirse culpables de situaciones que en muchos casos no están en sus manos el poderlas resolver y pudieron sentirse más tranquilos. Algunos comentarios que hicieron fueron los siguientes.

**“Sí, porque a veces uno se culpa sin razón y con esto me doy cuenta que es un problema social y concreto del área docente. Al conocer el problema es más fácil atacarlo y prevenir consecuencias graves”.**

**“Sí, porque nos sirve para darnos cuenta de que lo que nosotros sentimos en un problema que es común en todos los docentes y sabiendo esto nos evita sentir culpabilidad o impotencia al no lograr los resultados esperados en el trabajo”.**

## **B. Les permitió darse cuenta del por qué de su malestar docente.**

Un logro capital de este taller fue que tuvieran una comprensión de su propio malestar docente, reconociendo sus causas, sus consecuencias y las posibles soluciones para aminorarlo; el taller les permitió entender mejor lo que les ocurría como educadores, “poner en palabras”, conceptualizar lo que vivían de una manera desconcertante. De esta manera reconocieron que el malestar que sentían en su trabajo no era un asunto personal, sino que, lamentablemente, es un problema generalizado en las y los docentes y, por lo tanto se requiere reflexionar sobre ello y proponer posibles alternativas de manera colectiva. Algunos comentarios que expresaron fueron los siguientes.

**“Sí, me ha sido útil conocer sobre este tema, pues en ocasiones llegué a pensar que ya no me gustaba mi trabajo por los síntomas que presentaba, ahora me doy cuenta que es algo común, que me debo atender”.**

**“Muchísimo, porque creo que es algo que determina muchas veces el desempeño en tus actividades, así como trasciende hasta tu vida personal y la convivencia familiar”.**

**“Sí, porque de alguna manera el tema del malestar docente es un problema general que también nos pasa a nosotros como técnicos docentes, siempre nos ha pasado, sólo que en términos de investigación no lo habíamos escuchado”.**

**“Sí, porque precisamente da respuesta a reacciones que no sabíamos del por qué, de dónde surgía; ahora lo comprendo”.**

**Sí, te permite identificar los ‘por qué’ de tus malestares. Además, el conocerlos fomenta una canalización de los mismos, y el expresarlos también sirve como terapia.**

**Sí, ya que como se mencionaba son síntomas y malestares los que se tienen, pero no sabes que son ocasionados por el estrés debido al trabajo ni que se puede disminuir. No había escuchado este tema ni idea tenía de que se tomara en cuenta, pero es de gran ayuda saber y conocerlo.**

**“Sí, es de gran utilidad saber que es un problema social porque la consideraba una situación personal, poniéndome más barreras y agotando las posibles soluciones, ahora buscaremos alternativas en la medida que logremos transmitir en los compañeros el reconocimiento de este problema”.**

**“Me prepara para hacer frente a todos estos elementos de los que no sabíamos son la causa de lo que ahora somos, pero con esto lo enfrentaremos con otra visión y lo comentaremos con otros compañeros”.**

### **C. Los ayudó a reconocer la importancia de cuidar su salud.**

Al percatarse de que las condiciones en que realizan su trabajo y el ambiente laboral influyen en el deterioro de su salud, valoraron la importancia de cuidar su salud; algunos comentarios que hicieron al respecto son los siguientes.

**“Sí, porque me puedo fundamentar más y darle respuestas y soluciones a mis propios problemas personales, laborales y sociales”.**

**“A partir de estos comentarios será necesario tomar medidas de salud personal y dejar a un lado ciertas molestias que cree uno que son por otros motivos”.**

En relación con la pregunta **5. ¿Habías escuchado hablar anteriormente de la “técnica de inoculación del estrés”?** sólo 2 personas dijeron que sí habían escuchado hablar del tema, uno de ellos se enteró de dicha técnica en un curso que tomó acerca de la neurosis; la otra persona escuchó hablar del tema en un consultorio, fue la misma que dijo que ya había escuchado hablar del malestar docente.

Con respecto a la pregunta **¿Consideras que puede ser útil en la formación de técnicos docentes, promotores y/o asesores? ¿Por qué?**, las respuestas se pueden agrupar de la siguiente manera:

#### **A. El taller favoreció la identificación y la empatía.**

El taller favorece la identificación en una doble vía: entre las y los técnicos docentes (“lo que te pasa a ti también me pasa a mí”) y entre ellos y los promotores y asesores con quienes trabajan (“lo que me pasa a mí también les pasa a ellos”). La identificación posibilita la empatía, entendida como “ponerse en el lugar del otro” y hacérselo saber.

**“Sí, porque estoy segura que ellos no conocen esta técnica y que, como yo, se pueden ir identificando y entre todos dar mejores soluciones”.**

**“Sí, porque ellos también sufren este problema del estrés o distrés y con esta técnica se puede estar mejor preparados para enfrentar los problemas”.**

## **B. Intercambiaron experiencias para solucionar problemas comunes.**

El taller fue un espacio en el que lograron recuperar y compartir experiencias difíciles a las que se han enfrentado en sus prácticas educativas “en solitario”, sin entender lo que les pasaba y sin compartirlo con sus compañeros de trabajo. En esta experiencia grupal pudieron pensar junto con otros técnicos docentes sobre problemáticas comunes, de esta manera se estableció una *red social de apoyo* que les ayudó a sentirse menos angustiados ante tales situaciones, con un acompañamiento y comprensión mutua. Algunos comentarios que manifestaron fueron los siguientes.

“Creo que sí puede ser útil desde el momento que se analizan actitudes de las personas que participan en la video grabación, a la vez que se dan posibles soluciones”.

Sí, porque es una forma de sacar tu estrés, analizarlo y que no te produzca daño.

Es muy buena, cuando menos nos ayuda cómo quitarnos un peso de encima, el que alguien escuche, el que veas y compartas con tus compañeros sus experiencias y opiniones, eso te ayuda a desestresarte y, además, entre todos, encontramos soluciones o con la experiencia de los demás nos ayudan a solucionar nuestros problemas.

Sí, porque nos permite adquirir conocimientos, experiencias y darnos soluciones a problemas que quizás ya se nos han presentado y no supimos cómo solucionarlos.

Permite identificar las situaciones problemáticas y conocer diferentes alternativas de solución. Se da un intercambio de experiencias y propicia espacios de reflexión y convivencia.

Sí, nos ayuda a reflexionar en las problemáticas que se presentan y se han presentado en las asesorías y encontrar las posibles soluciones.

## **C. El taller tuvo un carácter preventivo.**

Otro logro capital del taller fue el carácter preventivo del mismo porque al compartir y reflexionar sobre situaciones difíciles a las que se enfrentan en sus prácticas educativas están en mejores condiciones de hacerle frente a otras situaciones semejantes en el futuro. Al reconocer la utilidad de haber participado en el taller también consideraron que sería útil que se llevara a cabo con los promotores y asesores del INEA. A continuación se presentan algunos comentarios que hicieron.

“Porque es una técnica preventiva que disminuiría estos malestares en todo el personal al incorporarse a las labores del INEA”.

“Para saber cómo enfrentar y solucionar situaciones difíciles”.

“Sí, porque permite prevenir el estrés y nos permitirá tener mayor permanencia de los asesores y un mayor rendimiento”.

“Esto permitiría que uno se prepare ante situaciones que en ocasiones no tenemos la experiencia o la vivencia de haberla enfrentado”.

“Considero de gran utilidad para ambos personajes (promotores y asesores) que participan en la docencia porque nos permite enfocarnos a la realidad con cierta tranquilidad”

Las respuestas a la pregunta **6. ¿Qué observaciones, críticas, sugerencias, recomendaciones, etc., harías para mejorar el trabajo en próximos cursos?** se pueden agrupar como sigue:

#### **A. Mejorar los recursos que se utilizan.**

Un problema al llevar a cabo el taller fue la escasez de salas audiovisuales para reproducir la videograbación. La UPN-Ajusco sólo cuenta con 4 salas audiovisuales las cuales son, a todas luces, insuficientes para atender la demanda de la comunidad universitaria. Debido a ello, las salas audiovisuales se deben “apartar” con una semana de anticipación. Además, son los únicos espacios en donde hay televisión y reproductora de video y aunque no los estén ocupando no dejan trasladar los aparatos a otros espacios de la universidad. Para llevar a cabo este taller tuve que comprar una cámara para videograbar porque para que la institución preste alguna de las que tiene hay que hacer una serie de trámites burocráticos interminables que pueden culminar con la negación del servicio. Por otra parte, con muy buena suerte se puede conseguir una sala audiovisual aunque las dimensiones de ésta sean reducidas. Las limitaciones institucionales repercutieron en la realización del taller, como lo muestran los siguientes comentarios.

“Las salas audiovisuales no están bien, en especial cuando se video grabó y fuimos a ver el producto, todos estábamos muy incómodos.

**“Contar con todos los instrumentos (sala audiovisual) para no romper la continuidad”.**

**“Que se intercambien experiencias de los participantes en mesas abiertas”.**

## **B. Que el taller dure más tiempo.**

Como se explicó en el Capítulo 3, la duración del taller fue de dos sesiones semanales por cada grupo, la primera de 8:00 a 18:00 horas y la segunda de 8:00 a 11:00 horas, es decir, sólo 13 horas por grupo y 39 horas en total por los tres grupos. Aunque fue una experiencia intensiva y se aprovechó al 100 % el tiempo, éste fue insuficiente y los estudiantes se quedaron con ganas de seguir trabajando sobre el malestar docente, pero el taller formó parte del Diplomado SIPREA que tenía todavía otros temas que abordar. Esta experiencia grupal fue sólo un “botón de muestra” de las ventajas formativas que tiene un taller de reflexión sobre el estrés docente para las y los técnicos docentes del INEA. Algunos comentarios que expresaron los participantes fueron los siguientes.

**“El desarrollo de este tipo de trabajo nos sirve para rescatar soluciones de acuerdo a cada situación que, si no la hemos vivido, la podemos aplicar en el momento adecuado. Sugiero que haya más tiempo para poderlo llevar a cabo.**

**“Que este tipo de técnicas de filmación fueran más continuas y en más temas para entender y comprender más; programar más tiempo para grabar más situaciones”.**

**“Solamente que la video grabación, reproducción y análisis de las situaciones se hiciera de manera espaciada y, a la vez, permanente. Es decir, que durante el tiempo del Diplomado se realicen varias sesiones de esto”.**

**“Que dispusiéramos de tiempo para realizar más lecturas sobre estos temas”.**

A juzgar por la participación del grupo durante el taller, por las respuestas al *cuestionario final*, y por lo que compartieron en la sesión de evaluación, el balance de la experiencia fue favorable. Todos coincidieron en la importancia formativa que tuvo para ellos el taller y la pertinencia de haberlo llevado a cabo. También destacaron el ambiente de compañerismo, confianza y libertad para expresar sus ideas, que construyeron entre todos, lo que les permitió aprender

mutuamente; la experiencia fue gratificante y provechosa para todos. Un comentario que hizo un participante da muestra de ello:

**“Creo que las video grabaciones de situaciones reales hechas en el Diplomado y representadas por los mismos técnicos docentes son cuestiones que nos permiten reflexionar acerca de nuestro quehacer cotidiano y de esta manera transformar nuestra realidad y trabajo diario”.**

Considero que el balance de este taller de reflexión sobre el estrés laboral en las y los educadores de jóvenes y adultos que trabajan en el INEA fue positivo.

Pienso que al menos se favoreció la reflexión sobre el estrés docente al que están sometidos, les permitió expresarse, reconocer su propio malestar docente y los sensibilizó sobre la importancia de cuidar su salud, por lo que considero que esta experiencia grupal fue una modesta contribución para disminuir, en la medida de lo posible, algunos de los efectos del malestar docente en las y los participantes.

Se han realizado múltiples estudios sobre el malestar docente, principalmente con maestros de educación básica, en diversos países y está bien que así sea; sin embargo, urge realizar un mayor número de investigaciones sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas y tomar medidas de tipo preventivo para disminuir sus efectos.

Considero que la experiencia grupal llevada a cabo con técnicos docentes del INEA, en el marco de las actividades del diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), representa un aporte en el estudio del malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas en México.

Esta experiencia fue un antecedente para la realización del seminario-taller “Malestar Docente”, que tuve la oportunidad de coordinar en el semestre escolar de marzo a agosto del 2001, el cual forma parte del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Precisamente, en el próximo capítulo se recupera la experiencia obtenida en la realización de dicho seminario-taller.

## CAPÍTULO V.

### **5 RESULTADOS DEL “SEMINARIO-TALLER MALESTAR DOCENTE”.**

---

<b>5.1</b>	<b>Perfil del grupo.....</b>	<b>298</b>
<b>5.2</b>	<b>Resultados relativos cuestionario inicial.....</b>	<b>304</b>
<b>5.3</b>	<b>Resultados relativos a las situaciones difíciles a las que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas.....</b>	<b>308</b>
<b>5.4</b>	<b>Resultados relativos al cuestionario del “termómetro del estrés”.....</b>	<b>320</b>
<b>5.5</b>	<b>Resultados relativos al ejercicio de la “huella digital del estrés”.....</b>	<b>333</b>
<b>5.6</b>	<b>Resultados relativos al cuestionario sobre el burnout en las y los docentes.....</b>	<b>346</b>
<b>5.7</b>	<b>Resultados relativos al cuestionario final.....</b>	<b>354</b>



“Aquel que esté en el delirio de echarse sobre los hombros todo el trabajo del mundo debe evitarlo y poner los pies sobre la tierra, tratando de realizar sólo lo justo”.

Manuel M., estudiante del seminario-taller Malestar Docente.

“En mi caso sí me surgieron reflexiones ya que soy una persona demasiado preocupada y por esta situación estoy en varios problemas, y esto afecta mi organismo, y al tomar este taller tan importante estoy dándome cuenta de que yo valgo mucho como persona, como ser humano, ya que antes me sentía que yo era un ser que tenía que obedecer el mandato de mis jefes y lo primero era el trabajo; ahora, con este taller, veo que no es así y entendí que antes que nada estoy yo y mi familia, a la que antes de aprender esta lección la tenía en último lugar, y por esto no disfrutaba a mi hijo, siempre eran ‘nos’ a lo que me pedía, porque *no tengo tiempo*, tengo que trabajar, *no puedo*, tengo que capacitar, *no puedo*, *no puedo*, *no puedo*, pero ahora creo que *sí puedo* y que ya no habrán negativas.

“Debo tener cuidado con mi propia salud que hasta el momento está demasiado deteriorada. Entiendo que el estrés me puede ocasionar muchas enfermedades, más bien ya me las ha ocasionado, pero estoy tomando muy en cuenta todas estas consecuencias y ahora que lo entiendo pienso que no vale la pena seguirse ‘quemando’ por el trabajo. Gracias por esta enseñanza que me dio”.

Salvadora, estudiante del seminario-taller Malestar Docente.

**E**n este capítulo se presentan los resultados obtenidos de los instrumentos de recopilación de datos que se aplicaron durante el desarrollo del seminario-taller *Malestar Docente*, el cual se ubica en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en la ciudad de México, Distrito Federal. Específicamente, se retoma la experiencia del semestre de marzo a agosto de 2001, durante el cual tuve la oportunidad de coordinar dicho seminario-taller.

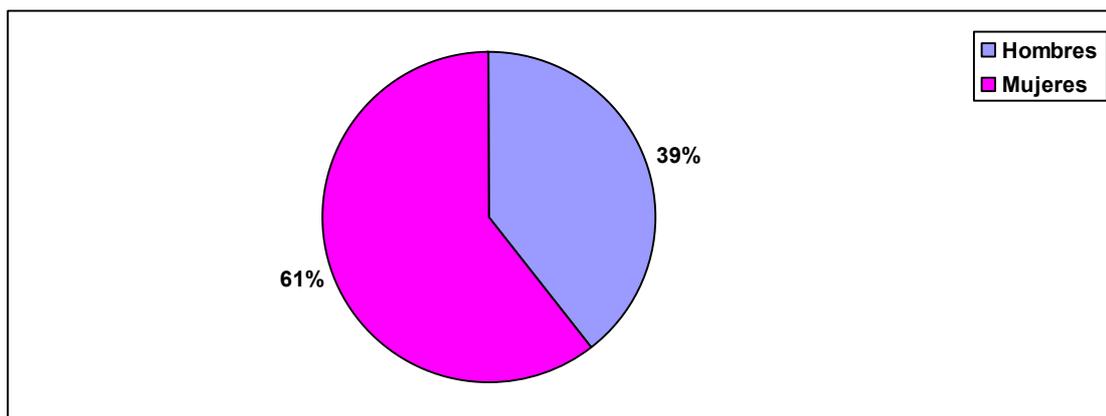
En primer lugar se presenta el perfil del grupo, después, los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados y, al término, con base en la aplicación de un cuestionario final, una evaluación del seminario-taller.

## 5.1 Perfil del grupo.

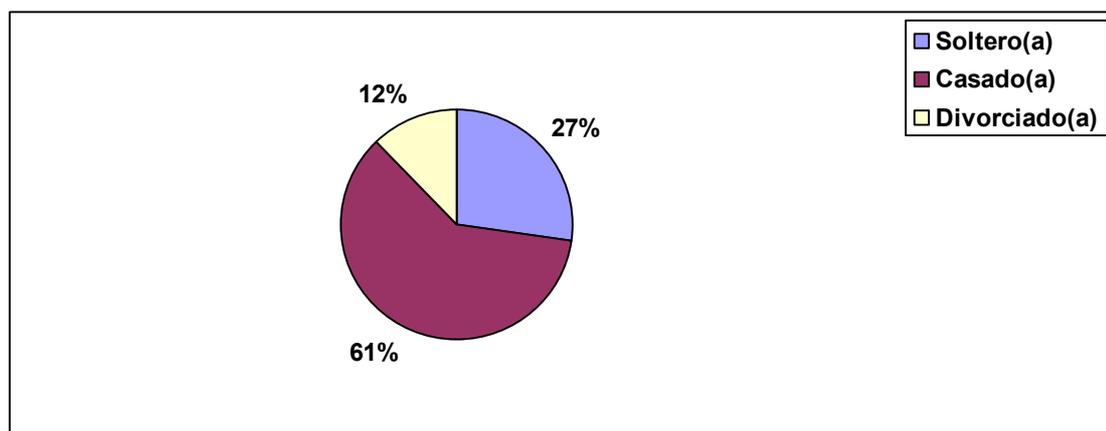
En el grupo de aprendizaje confluyeron estudiantes de la Licenciatura en Educación de Adultos, de la primera y segunda generación, así como estudiantes del Diplomado *Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos*. En el siguiente cuadro se exponen los datos generales de las y los participantes; sus nombres fueron cambiados por razones de confidencialidad.

Nº	Nombre	Sexo	Edad	Escolaridad	Lugar de trabajo	Función	Estado civil
1	Adela	F	49	Lic. inconclusa	IMSS-INEA-DF	Docente	Casada
2	Alicia	F	34	Lic. inconclusa	INEA-Edo. México	Asesora	Casada
3	Armida	F	35	Normal (nivel Lic.)	Casa Hogar (I.A.P)	Educadora	Casada
4	Artemio	M	60	Bachillerato	INEA-DF	Asesor	Soltero
5	Azucena	F	45	Lic. inconclusa	Centro Capacitación	Asesora	Soltera
6	Cándido	M	27	Lic. inconclusa	INEA-DF	Técnico Docente	Casado
7	César	M	35	Lic. inconclusa	Preparatoria abierta	Asesor	Soltero
8	Constantino	M	30	Lic. inconclusa	INEA-Edo. México	Técnico Docente	Soltero
9	Dora	F	40	Bachillerato	INEA-DF	Secretaria	Divorciada
10	Eduardo	M	35	Lic. inconclusa	INEA-DF	Técnico Docente	Casado
11	Elisa	F	30	Bachillerato	Esc. Trabajo Social	Coord. Admva.	Soltera
12	Estela	F	50	Bachillerato	CONALEP	Profesora	Casada
13	Gustavo	M	45	Normal (nivel Lic.)	Esc.Sec. Trabajadores	Director	Casado
14	Imelda	F	46	Bachillerato	Directora CENDIS	Profesora	Divorciada
15	Javier	M	60	Licenciatura	CETyS	Profesor	Casado
16	José Miguel	M	50	Lic. inconclusa	CONALEP	Profesor	Casado
17	Lorena	F	45	Licenciatura	Esc. Sec. Diurna	Profesora	Casada
18	Luisa	F	33	Bachillerato	Esc.Sec.Trabajadores	TrabajadoraSocial	Casada
19	Magdalena	F	38	Bachillerato	CONALEP	Profesora	Casada
20	Marcelo	M	48	Normal Rural	Misiones Culturales	SupervisorZona	Casado
21	María	F	48	Lic. inconclusa	INEA-DF	Asesora	Casada
22	Maribel	F	35	Bachillerato	ENAH	Profesora	Divorciada
23	Mario	M	55	Lic. inconclusa	Ferrocarriles	Pensionado	Soltero
24	Marisol	F	32	Lic. inconclusa	INEA-DF	Capacitadora	Soltera
25	Mauricio	M	42	Maestría	Esc. Sec. Diurna	Director	Casado
26	Ofelia	F	34	Lic. Inconclusa	Esc.Sec.Trabajadores	Profesora	Casada
27	Pilar	F	27	Bachillerato	INEA-DF	Asesora	Soltera
28	Rubén	M	30	Lic. inconclusa	INEA-Edo. México	Técnico Docente	Casado
29	Sandra	F	48	Bachillerato	INEA-Edo. México	Asesora	Casada
30	Serafín	M	35	Bachillerato	INEA-DF	Técnico Docente	Soltero
31	Soraya	F	65	Bachillerato	ONG (FAT)	Educadora	Soltera
32	Susana	F	27	Lic. inconclusa	ONG (CAM)	Educadora	Divorciada
33	Valeria	F	47	Lic. inconclusa	INEA-DF	Técnica Docente	Casada

En las siguientes gráficas se desglosa cada uno de los aspectos anteriores.

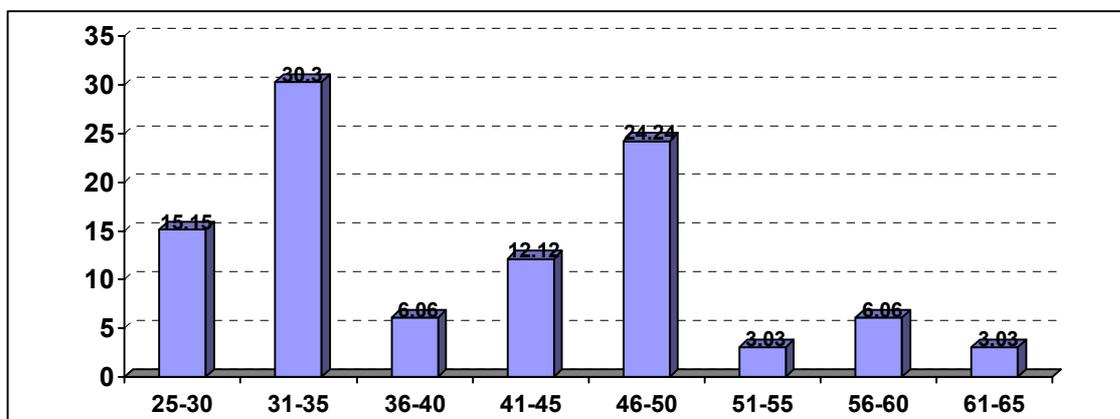


El **sexo** de los participantes se distribuye mayoritariamente en torno al género femenino (60.60%), lo que significa que cumplían varias jornadas de trabajo: como madres de familia y esposas, como hijas que también colaboraban con sus padres y hermanos, como educadoras y como estudiantes. La carga de trabajo, de por sí pesada, se incrementaba aún más en ellas que en el caso de los hombres porque, culturalmente, se les impone la tarea del cuidado del hogar y se hacen cargo del cuidado de los hijos, y hasta del esposo, postergando la satisfacción de sus propias necesidades.

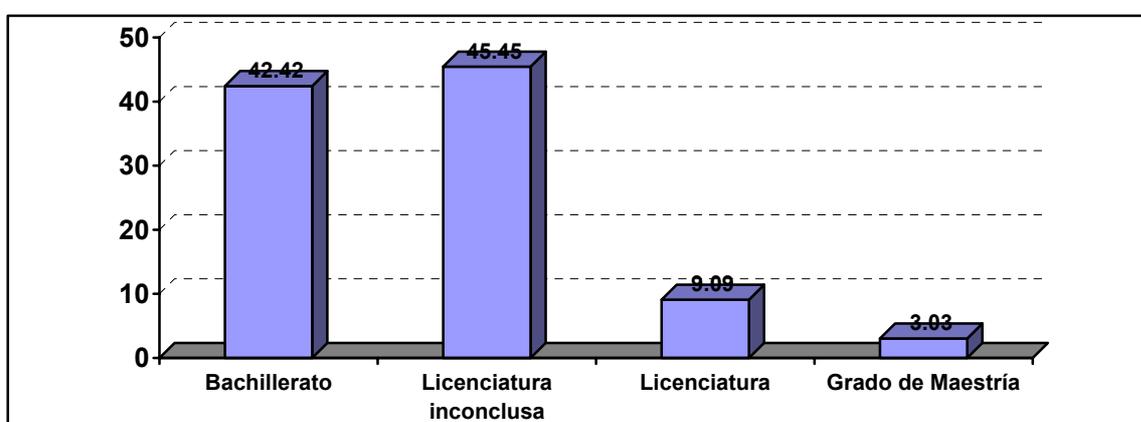


Por lo que respecta al **estado civil**, la mayoría de ellos/ellas (60.60%) estaban casados(as), es decir, tenían que velar por el bienestar de sus familias, además, eran la principal fuente de ingreso; las personas solteras no sólo se hacían cargo de su propia manutención, sino también aportaban dinero para el sostenimiento de sus familias. De las personas divorciadas que había en el

grupo las cuatro son mujeres que se tenían que hacer cargo de la manutención de sus hijos, lo cual las sometía a duras presiones y preocupaciones económicas lo que incrementaba su estrés.



En relación con la **edad**, la mayoría de las y los participantes tenía entre 31 y 35 años de edad (30.30%), seguido por el rango de 46 a 50 años (24.24%) e incluso había una persona mayor de 60 años, esto indica que estaban en una edad en la que tenían responsabilidades como personas adultas, por lo que no sólo se hacían cargo de ellas mismas, sino también de otras personas que dependían económicamente de ellas, como sus padres, parejas e hijos; por lo tanto, ser estudiantes era otra de las responsabilidades que tenían en la vida, lo que los sometía a una dura jornada de trabajo, pues sus tareas escolares las hacían en el poco tiempo que les quedaba después de cumplir sus compromisos como padres de familia y trabajadores o robándole horas al sueño; equilibrar el tiempo para desempeñar cabalmente sus diferentes responsabilidades a lo largo de sus estudios de la licenciatura les fue difícil.

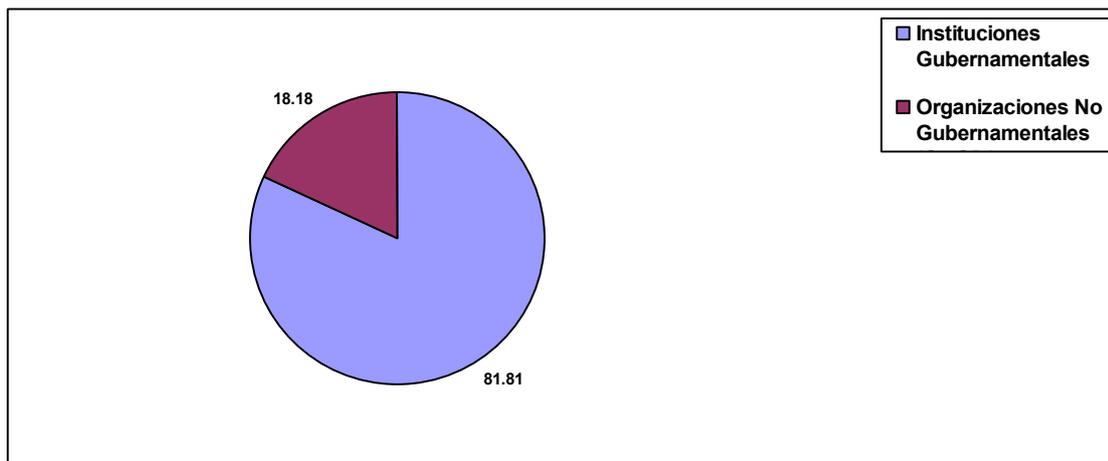


Por lo que se refiere al **nivel de estudios**, la mayoría de las y los participantes (45.45%) tenía estudios de licenciatura inconclusa, una minoría (9.09%) había concluido alguna licenciatura y tan sólo un 3.03% tenía estudios de postgrado (con grado de Maestría en Historia). Lo anterior indica que la mayoría había tenido experiencias previas de “fracaso” escolar por los estudios inconclusos y, en muchos casos, regresaban a las aulas después de varios años de haberse visto obligados a alejarse de ellas por motivos económicos, principalmente.

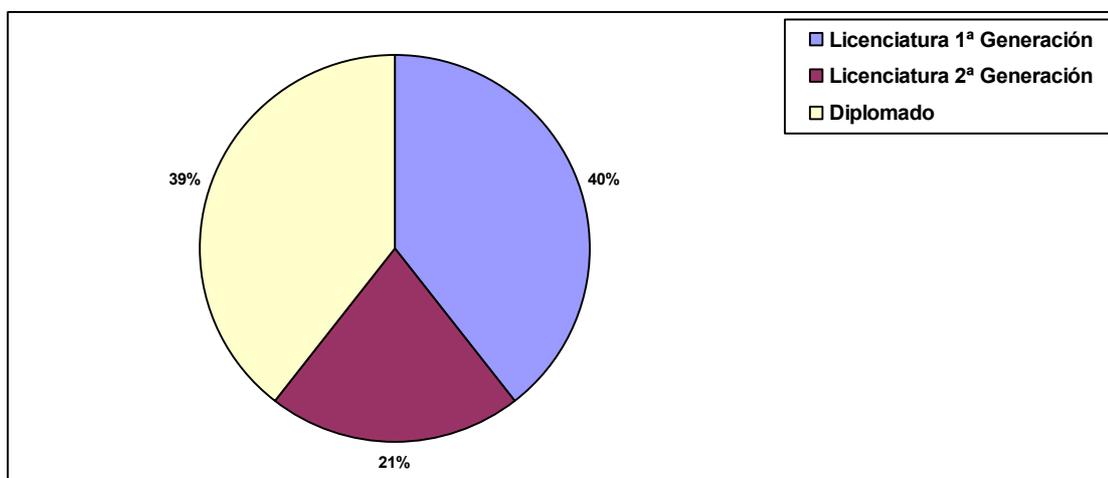
Los estudios de licenciatura terminada eran en Ingeniería, Biología y Química-Bióloga. Las licenciaturas que intentaron estudiar, y no lograron concluir, eran diversas: Sociología (2 estudiantes), Ingeniería (2), Contabilidad (2), Derecho (2), Psicología (2), Comunicación (1), Administración de empresas (1), Biología (1), Francés (1), Pedagogía (1), estudios que poco o nada tenían que ver con el trabajo educativo; llegaron a ser educadores de personas jóvenes y adultas por azares del destino, por necesidad económica, de manera circunstancial, pero no porque se lo hubieran propuesto desde un inicio, lo suyo era estudiar y trabajar en otros ámbitos y, al no poder hacerlo, se refugiaron en la docencia como un medio para subsistir, después le fueron tomando el gusto.

Los lugares en los que trabajaban y las funciones que realizaban se muestran en el siguiente cuadro.

TIPO DE INSTITUCIÓN	INSTITUCIÓN	FUNCIÓN	FRECUENCIA	%
INSTITUCIONES	Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA). Delegación en el D.F.	Técnico(a) Docente	4	12.12 %
		Asesor(a)	2	6.06 %
	INEA. Delegación en el Estado de México.	Técnico(a) Docente	2	6.06 %
		Asesor(a)	3	9.09 %
	INEA. Oficinas Centrales.	Capacitadora	1	3.33 %
		Secretaria	1	3.33 %
GUBERNAMENTALES	Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)	Profesora de Inglés	1	3.33 %
	Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicio (CETIyS).	Profesor de Química	1	3.33 %
	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).	Profesor de Comunicación	1	3.33 %
		Profesora de Comunicación	1	3.33 %
		Profra. Taqui mecanografía	1	3.33 %
		Bachillerato Abierto en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)	Asesora	1
	Escuela Secundaria Diurna	Director	1	3.33 %
		Profra Química	1	3.33 %
	Escuela Secundaria para Trabajadores.	Director	1	3.33 %
		Profra. Inglés	1	3.33 %
		Trabaj. Social	1	3.33 %
	Misiones Culturales	Supervisor de Zona	1	3.33 %
	Centro de Desarrollo Infantil	Directora	1	3.33 %
ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES (ONG's)	Bachillerato Abierto (Escuela Particular)	Asesor	1	3.33 %
	Esc. de Trabajo Social	Coordinadora Administrativa	1	3.33 %
	Frente Auténtico del Trabajo (FAT)	Educadora	1	3.33 %
	Centro de Apoyo a Mujeres (CAM)	Educadora	1	3.33 %
	Centro de Capacitación	Educadora	1	3.33 %
	Casa Hogar	Educadora	1	3.33 %
EMPRESA PARAESTATAL	Ferrocarriles Nacionales de México	Pensionado	1	3.33 %
TOTAL			33	99.99 %



En relación con el **tipo de institución** en la que trabajaban, la mayoría lo hacía en instituciones educativas públicas (81.81%) y, la otra parte, el 18.18%, en Organizaciones No Gubernamentales (ONG's); sólo un estudiante era trabajador de tiempo parcial, es decir, por unas cuantas horas, en una escuela particular. Las instituciones y organizaciones en las que trabajaban pagaban sueldos realmente muy bajos, por lo que su situación económica era precaria.



Como se mencionó en párrafos anteriores, en el grupo de aprendizaje convergieron estudiantes de dos generaciones de la Licenciatura en Educación de Adultos, así como los estudiantes del Diplomado *Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos*, lo cual enriqueció el proceso grupal por la diversidad de experiencias, reflexiones y puntos de vista que compartieron.

En la siguiente sección se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario que se les aplicó al inicio del seminario-taller.

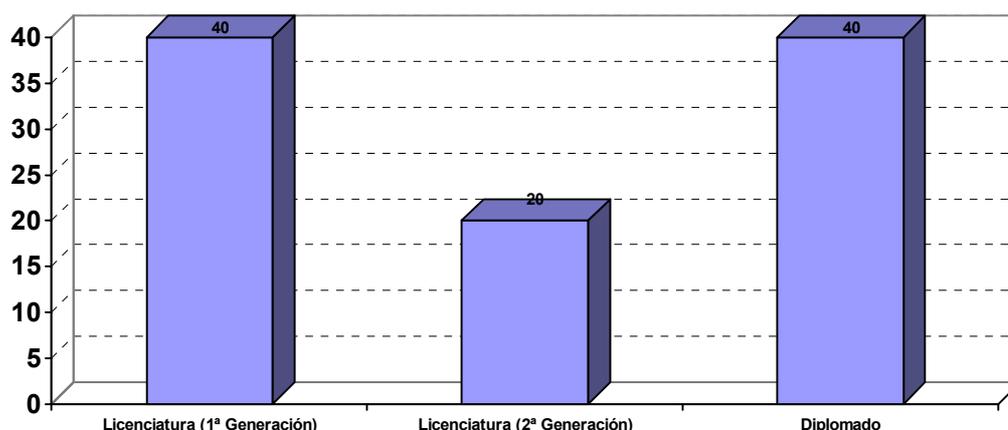
## 5.2 Resultados relativos cuestionario inicial.

Al empezar el seminario-taller *Malestar Docente* las y los estudiantes resolvieron un *Cuestionario Inicial* que tuvo el propósito de conocer sus saberes previos sobre algunas de las temáticas que se abordarían durante el curso y explorar sus expectativas (Ver Anexo).

La primera pregunta fue para ubicar si eran estudiantes de la Licenciatura en Educación de Adultos (de la primera o segunda generación) o del *Diplomado Psicología de los sujetos en la educación de adultos*. De la segunda a la quinta interrogante se les preguntaba si ya habían escuchado hablar, y en caso afirmativo cuándo y en dónde, de los temas del *malestar docente*, el *karoshi*, el *síndrome del burnout* y de la *técnica de inoculación de estrés*. En la sexta pregunta se les pidió que expresaran las expectativas que tenían en relación con el curso que iniciaban.

Debido a que la asistencia del grupo fue irregular a lo largo del curso, por motivos laborales, el cuestionario sólo se le pudo aplicar a 25 de los participantes. Los resultados se muestran en las siguientes gráficas.

En relación con la **situación académica** de las y los participantes el grupo estuvo formado de la siguiente manera:

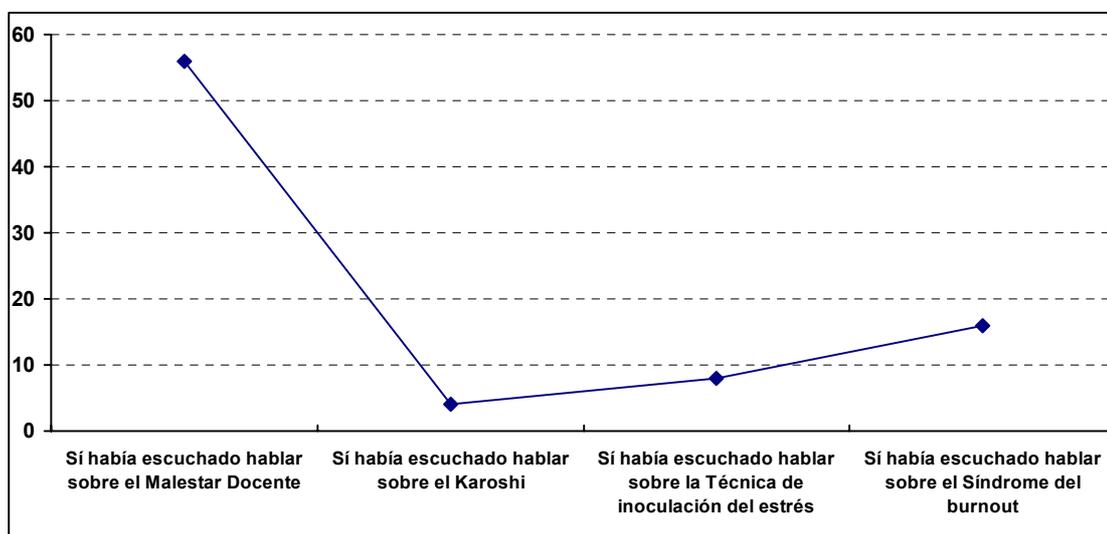


El 60% estudiaba la Licenciatura en Educación de Adultos (40% era de la primera generación y 20 % de la segunda); el 40% restante estaba inscrito en el Diplomado. Como ya había tenido la oportunidad de trabajar, en semestres

anteriores, con los grupos de la primera y la segunda generación de la Licenciatura, ya conocía al 60% del grupo, por lo que existía un vínculo afectivo.

En el cuarto semestre de la Licenciatura, en la que se ubica el seminario-taller *Malestar Docente*, por cuestiones de organización interna de la Academia de Educación de Adultos, y en vista del reducido número de estudiantes de la segunda generación, se tomó la decisión de que las y los estudiantes de ambas generaciones de la Licenciatura y los del Diplomado confluyeran en el mismo grupo de aprendizaje y compartieran los mismos materiales, horario y equipo docente; para favorecer la construcción de un grupo de aprendizaje se realizaron algunas técnicas de integración grupal.

De la segunda a la quinta interrogante, se les preguntaba si ya habían escuchado hablar del *malestar docente*, el *karoshi*, la *técnica de inoculación del estrés* y el *síndrome del burnout*, respectivamente. Las preguntas se respondían con un sí o un no y, en caso afirmativo, se les pedía que dijeran cuándo y dónde. Los resultados se muestran en la siguiente gráfica.



El 56 % manifestó que ya había escuchado hablar acerca del *malestar docente* y el 44 % no había escuchado hablar del tema. Curiosamente, quienes ya tenían una idea general sobre el particular se habían enterado por la referencia que había hecho el autor de esta tesis y/o Miriam Aguilar Ramírez, en diplomados o semestres anteriores de la Licenciatura en Educación de Adultos que imparte la

Academia de Educación de Adultos en la UPN-Ajusco. Es preciso señalar que, Miriam Aguilar y quien esto escribe, escuchamos hablar del tema mencionado en las aulas de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), por lo que la incorporación de este tema, entre otros que han contribuido a tener una mayor comprensión y mejora de nuestra práctica educativa, es sólo un botón de muestra de la trascendencia de la formación académica adquirida en esta Universidad Autónoma de Barcelona.

Los pocos que ya habían escuchado hablar del *karoshi*, el *síndrome del burnout* y la *técnica de inoculación del estrés*, fueron estudiantes que habían asistido a un diplomado en el que tuve la oportunidad de impartir una materia e hice alguna referencia general sobre los mismos. En cualquier caso, los temas mencionados resultaron novedosos para la mayoría y despertaron su interés.

Las expectativas sobre el curso pueden agruparse en los siguientes aspectos:

**A. Tener mayor conocimiento sobre el malestar docente, el estrés laboral, el karoshi, el síndrome del burnout y la técnica de inoculación del estrés.**

Aquí se ubican expresiones como las siguientes:

**“Tener conocimientos claros sobre el estrés laboral. El malestar docente, el síndrome del burnout y la técnica de inoculación del estrés”.**

**“Identificar los síntomas del malestar docente, el karoshi y el síndrome el burnout”.**

Por lo visto, estos temas que recientemente habían escuchado nombrar despertaron el interés del grupo y querían tener más información.

**B. Encontrar soluciones para prevenir y afrontar situaciones de estrés.**

Además de la información teórica, una parte del grupo expresó su interés por saber cómo disminuir el estrés, por ejemplo:

**“Encontrar soluciones para prevenir y afrontar situaciones difíciles”.**

**“Saber controlar situaciones difíciles en los grupos”.**

**C. Construir un espacio para reflexionar sobre sí mismos, intercambiar experiencias en el grupo, aprender mutuamente y compartirlo con las personas con las que trabajan.**

También expresaron su interés en que lo que aprendieran les ayudara a entender mejor lo que les pasaba como educadores.

**“Entender y conocer más a fondo el malestar docente, ya que con lo poco que hemos revisado de este tema sé que he pasado por esta situación”.**

**“Reflexionar para ayudarme a mí mismo”.**

Igualmente, manifestaron su disposición e interés por construir un espacio de reflexión, intercambiar experiencias con sus compañeros(as) del grupo y aprender mutuamente.

**“Reflexionar sobre lo que nos sucede, descubriendo y llamando por su nombre las causas y consecuencias del malestar docente”.**

**“El haber dado lectura a las principales consecuencias del malestar docente, según Esteve, me enfrentó a mi realidad de que algunas de esas consecuencias ahí enlistadas las he vivido o las estoy viviendo. Espero mucho de este seminario-taller para así disfrutar de lo que es parte de mi vida: mi trabajo con jóvenes y adultos”.**

**“Obtener elementos de análisis acerca del tema del malestar docente para así comprender mejor mi práctica y enriquecerla con las reflexiones de mis compañeros”.**

Asimismo, expresaron su interés en que lo aprendido no se quedara sólo en ellos, sino que lo compartieran con otras personas.

**“Mis expectativas son adquirir conocimientos sobre los temas para saber sobrellevar los inconvenientes que se me presenten en el trabajo y llevar estos conocimientos a las personas con las cuales estoy trabajando como los técnicos docentes”.**

**“Compartir los conocimientos, adquiridos en el semestre, con mis compañeros del trabajo, para que también ellos puedan conocer sobre estos temas”.**

**“Identificando el karoshi y el burnout ayudar a que no haya ‘muertes silenciosas’ de sueños y esperanzas, creo que eso favorecería la comunicación y la relaciones armoniosas”.**

### **5.3 Resultados relativos a las situaciones difíciles a las que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas.**

Como parte de las actividades del seminario-taller les pedí que describieran alguna situación especialmente difícil a la que se hubieran enfrentado en sus prácticas educativas cotidianas.

Las situaciones que describieron, de manera escrita y verbal, fueron diversas; en el grupo comentaron sobre la importancia de socializarlas para pensar sobre ellas y estar mejor preparados, por si alguna vez enfrentan una situación similar en el futuro. De las diversas situaciones difíciles que plantearon, el grupo seleccionó algunas para su representación, video grabación y análisis; las situaciones elegidas por el grupo se pueden agrupar de acuerdo con los diferentes contextos en los que realizan su trabajo educativo, como se muestra a continuación.

#### **a) Contexto socioeconómico y cultural en el que se ubica el centro de trabajo.**

Aquí se ubica el caso de una maestra que trabajaba en una escuela secundaria para trabajadores que se encuentra en el barrio de Tepito, uno de los más peligrosos y violentos de la ciudad de México, Distrito Federal, y la sesión con el grupo terminó a las 10 de la noche, una hora de alto riesgo para transitar por esas calles. Sus alumnos, que vivían en el barrio, le propusieron acompañarla hasta su casa, pero a cambio de que los acompañara a jugar billar.

#### **b) Contexto Institucional.**

A un director de nuevo ingreso le dieron su lugar de adscripción en una escuela secundaria para trabajadores (en la que había antecedentes de serios problemas entre la Dirección, maestros y administrativos debido a actos de corrupción por parte de los anteriores directivos (acoso sexual, mal manejo de fondos, regalo de calificaciones, etc.). Al llegar a la escuela se enteró que había una secretaria, cesada desde hacía más de un año, que seguía presentándose en el plantel causando inquietud, incertidumbre e inseguridad (porque en el área de la

subdirección era frecuente la pérdida de documentos oficiales y a ella se le señalaba como responsable directa, suponiendo que lo hacía por venganza en contra de las autoridades que la habían cesado). Las indicaciones superiores que recibió el nuevo director fueron que había que proceder por cualquier medio (incluso por la fuerza pública si era necesario) para sacarla del plantel. Ella había amenazado que si la sacaban por la fuerza traería a Televisión Azteca o a Televisa (dos de los principales y más poderosos canales de televisión en México). Ella alegaba que de ahí no se iría sin antes ver fuera a un grupo de maestros corruptos que había en el interior.

Otra situación difícil fue lo que le pasó a una técnica docente del INEA a quien enviaron, de emergencia y de manera improvisada, a dar un curso sobre los nuevos materiales que se utilizarían en un “nuevo programa educativo”, pero no tenía clara la información ni contaba con los nuevos materiales (es decir, fue un clásico “bomberazo”<sup>\*</sup>). Quienes la habían enviado a dar el curso le indicaron que hiciera énfasis en que se trataba de “un nuevo programa”, lo cual no era precisamente cierto, pues lo único nuevo era el nombre porque en esencia era similar a programas anteriores, pero se pretendía presentarlo como algo novedoso. Ella era de nuevo ingreso en la institución e ignoraba lo anterior, y a pesar de no contar con la información y los materiales necesarios la enviaron a dar el curso. Los destinatarios del mismo le permitieron que diera la información sobre el pretendido “nuevo programa educativo”; después, hubo

---

\* En México, el “bomberazo” es una práctica cotidiana en las instituciones públicas, debido a los “cambios de último momento” que surgen como consecuencia de la falta de planeación e ineptitud de las autoridades. Por ejemplo, se dice que surge un “bomberazo” cuando hay una situación imprevista y mandan a alguien, de emergencia y de manera improvisada, para que se haga cargo de resolver el asunto. El “bomberazo” hace alusión a las emergencias que tienen que enfrentar los bomberos, sólo que a diferencia de éstos, que sí llevan su equipo de trabajo, a los que envían se les manda sin nada, como se dice coloquialmente: “Se les manda a la guerra sin fusil”; la persona que tiene que hacerse cargo del “bomberazo” va muy a su pesar, va porque la envían “por órdenes superiores”, para que “dé la cara” y resuelva un problema que no generó, así que tendrá que inventar algo para salir de la situación embarazosa en la que lo colocan. En México, es común que los cursos que imparte la Secretaría de Educación Pública (SEP) los hagan de manera improvisada, “al vapor”, e improvisan a personal para que los imparta, aunque no tenga claridad sobre los mismos o no les proporcionen los materiales necesarios; lo importante para las autoridades es “cumplir con las metas oficiales”, “maquillar” las cifras y rendir informes sobre lo que supuestamente hicieron (de esta manera conservan sus privilegios y se siguen sirviendo del presupuesto que les asignan), aunque en la realidad lo que se hace es una simulación, un fraude a gran escala. Por eso, las y los maestros, en general, desconfían de las autoridades “educativas” y de las bondades de los supuestos “nuevos programas” porque, en la mayoría de los casos, son “más de lo mismo”, o como se dice popularmente: “Es la misma gata, pero revolcada”.

desconcierto en ellos, luego desacuerdo, oposición y, finalmente, enfrentamiento, por lo que quien estaba dando el curso se desconcertó, se sintió nerviosa e incompetente y se puso a la defensiva porque realmente la información que tenía sobre el curso que le enviaron a dar era mínima y desconocía sus fundamentos teóricos del “nuevo programa educativo” y de los anteriores.

**c) Contexto áulico.**

Una estudiante, que trabajaba como maestra en un bachillerato, describió la siguiente situación difícil. En cierta ocasión, una estudiante de 26 años de edad había reprobado un examen y, en venganza, acudió con distintas personas de la escuela para que, mediante un chantaje emocional por medio del llanto, abogaran por ella. Primero acudió con la psicóloga del Departamento de Atención a Alumnos a exponer su queja. Posteriormente, la psicóloga platicó con la maestra sobre el caso, y la maestra le propuso que, si lo deseaba, podían hacer una revisión del examen, a lo que la psicóloga respondió que no era necesario, que mejor le diera la oportunidad a la alumna de hacer otro examen; la maestra no accedió porque esto “se salía de las normas establecidas en la institución”. Después, fue otra maestra a abogar por la alumna, un poco más tarde la orientadora educativa de la escuela y, finalmente, fue hasta una persona de intendencia.

La alumna, al darse cuenta de que no conseguía lo que ella quería, acudió al Departamento de Servicios Escolares para exponer la situación (por supuesto a su conveniencia). La jefa del Departamento sugirió que se revisara el examen en el que se evidenció, con otras profesoras como testigas, que en realidad la alumna estaba reprobada. Esta demostración hizo que la chica montara en cólera. Acudió con el Jefe de Departamento de Proyecto, quien posteriormente solicitó la presencia de la maestra porque la alumna le había dicho que ella “la odiaba y por eso la había reprobado”, que la maestra “la había agredido física y verbalmente” y, además, “había intentado arrojarla desde un tercer piso del edificio por el barandal”, lo cual era falso. Después, la alumna fue a la representación sindical de la escuela y hasta a una

radiodifusora para llamar la atención, sin conseguirlo. Viendo frustrados sus intentos, recurrió nuevamente con el Director del plantel. Al salir amenazó a la maestra y le dijo que si no le daba la oportunidad de pasar el examen “se las iba a pagar”, que “se cuidara ella y su hijo”, además, si la expulsaban a ella del plantel también lo harían con la maestra. Poco tiempo después, el Director mandó a llamar a la maestra y le dijo que la madre de la alumna había ido a verlo y que también lo había amenazado, que tanto ella como la hija “estaban igual de locas”. Fue una pesadilla.

Otra situación difícil, típica en el INEA, fue la siguiente: un asesor llegó a trabajar a un círculo de estudio, con un grupo de personas de edad avanzada, en sustitución de otro; sin embargo, al grupo no se le había notificado que el anterior asesor ya no iría, por lo que no pudieron despedirse de él. El grupo no aceptó al nuevo asesor y pidió que regresara el asesor que tenían, con quien ya se habían encariñado; el asesor no podía iniciar la asesoría ante el rechazo del grupo.

Las situaciones anteriores se describieron, de manera sintética, en unas tarjetas y se les solicitó que tres personas, de manera voluntaria, pasaran a representar el lugar del/la educadora(a), en tanto que los demás representarían a los otros participantes. Las representaciones se video grabaron y, posteriormente, se analizaron.

Las y los participantes tuvieron una actitud de interés y compartieron sus experiencias y reflexiones.

En el caso de la maestra que salía a las diez de la noche de una escuela que está en un barrio de alta peligrosidad surgieron comentarios de lo difícil que es trabajar en tales condiciones y que aunque ante sus alumnos tienen un papel importante como maestros y maestras lo cierto es que, por la ambivalencia afectiva de amor y odio hacia las figuras paternas que se transfiere a la figura del/la maestro(a), el asunto se complica, sobre todo si se tiene en cuenta que los jóvenes que viven en barrios marginados y peligrosos tienen, en muchos casos, historias desgarradoras marcadas por el dolor y el sufrimiento de sus

años infantiles, por lo que en muchas ocasiones su relación con las figuras parentales fue de desapego e indiferencia, en el mejor de los casos, o de agresión, abuso y maltrato; ante estas situaciones, es probable que la ambivalencia afectiva ante el padre o la madre tenga una fuerte dosis de rencor y venganza. Por otra parte, precisamente por su desamparo y carencias afectivas, suelen ser personas muy demandantes de atención, tiempo, apoyo y amor.

Si en condiciones normales la relación afectiva maestro(a)-alumno(a), en el plano de la subjetividad, es complicada, en el caso de jóvenes que viven en ambientes altamente violentos es aún más difícil; todo ello ocurre sin que las y los educadores tengan la formación profesional, las herramientas necesarias y un equipo interdisciplinario de profesionales que le apoyen. Por otra parte, ellos como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas son las únicas personas que se atreven a meterse en esos lugares para defender el derecho a la educación que tenemos todos los seres humanos. Así, en medio del riesgo, la impotencia, el desconcierto, la incertidumbre, el temor, etc., cada día las y los educadores realizan responsablemente el compromiso que tienen, ante la sociedad y ante sí mismos, de acompañar y apoyar a otras personas en la construcción de un país diferente: justo, libre y democrático.

Una solución que ellos plantearon es establecer *redes sociales de apoyo* entre los mismos educadores para que tengan espacios de reflexión en los que puedan hablar y ser escuchado por otros educadores que viven situaciones similares y, de esta manera, compartiendo sus experiencias y reflexionando sobre ellas, puedan mejorar su trabajo educativo.

En relación con el director de nuevo ingreso que se enfrentó a situaciones originadas por la administración anterior, sobre la que pesaban graves acusaciones de corrupción, expresaron que es una situación que se da frecuentemente en México debido a que, generalmente, quienes llegan a ocupar puestos directivos en las escuelas es por “palancas” (“enchufes”), por tener un “padrino” o “compadre” en la parte oficial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), tan desprestigiado en México, o en la

Secretaría de Educación Pública, o de plano porque, literalmente, “compran la plaza de director”. Por lo tanto, no tienen la preparación ni el interés de mejorar la educación pública, sino buscan la manera de tener cierto prestigio y acceso al dinero que se recauda en las escuelas, para fines particulares. Detrás de casos de corrupción en las escuelas hay una red de complicidades que llegan a altas esferas oficiales, resultado de un gobierno que se mantuvo más de setenta años en el poder (el Partido Revolucionario Institucional) abusando del poder impunemente. Hay, por supuesto, honrosas excepciones de directivos comprometidos y responsables, como el caso del estudiante que presentó la situación difícil a la que se enfrentó.

El temor a la posibilidad de que las cámaras de televisión entren a las escuelas tiene que ver con evitar que salga a la luz pública una serie de irregularidades que hay en los planteles educativos. Es común que los directivos prohíban al personal hacer declaraciones y mostrar lo que pasa en el interior de las escuelas, la consigna de que “nada debe salir de la escuela” expresa la práctica de ocultamiento y simulación que existe en México sobre asuntos públicos, para no desacreditar aún más al ya de por sí poco confiable sistema político mexicano.

La cultura de la simulación, el engaño y la trampa se evidencia también en el caso de la maestra a la que envían a dar un curso sin darle la información y los nuevos materiales que se supone va a dar a conocer. Quienes la mandan a dar el curso saben de antemano que en realidad no se trata de un nuevo programa y que no habrá materiales para que dé el curso, pero a ella le aseguran que sí tendrá los materiales a tiempo. Quienes arman todo este lío, las autoridades educativas, en realidad no dan la cara y siguen en reuniones educativas de alto nivel sabiendo que están dando “gato por liebre”, es decir, hay una disociación entre la realidad “oficial”, de logros y avances ficticios en materia educativa y la realidad, muy distinta, que viven miles de educadores y educadoras a lo largo del territorio nacional, que realizan su labor educativa en medio de carencias de todo tipo. Sin embargo, es común observar también que las y los educadores, como ya se explicó en el capítulo 1, no alcancen a

percibir la diferencia, que señala Anny Cordié (1998), entre *la impotencia* y *lo imposible*. En palabras de Cordié:

**“Ciertos imperativos y ciertas aspiraciones son del orden de lo imposible; pues bien, ‘nadie está obligado a lo imposible’, dice el proverbio. Este imposible no es percibido como tal, se lo vive como una impotencia. El sujeto se cree incompetente y por lo tanto culpable, su fracaso pasa a ser una herida narcisista...”.**<sup>91</sup>

En el caso que nos ocupa, la estudiante que fue a dar el curso, al perder de vista que lo que ocurría tenía que ver con la desorganización, la falta de planeación e improvisación del INEA, asumió lo que pasó como una falla personal, escribió en su descripción que:

**“en mi caso, no supe de momento qué hacer, me sentí nerviosa e incompetente”.**

Esto mismo le pasa a muchos educadores y educadoras que terminan sintiéndose incompetentes y se llenan de ansiedad y culpa paranoica por situaciones que no dependen directamente de ellos.

Otro fenómeno que se puede ver en esta situación es el de la *transferencia central* (Ver punto 2.4.1 del Capítulo 2) hacia quien da el curso, es decir, se le hace una serie de reclamos no por ser ellos, sino por lo que representan en esos momentos. Ellos, sin saberlo, son una especie de “tiro al blanco” (Diana) contra quienes se dirigen las afiladas flechas que se tenían reservadas para cobrar los años de maltrato de las autoridades. A quienes van a dar el curso se les ubica como los “representantes” de las autoridades (aunque no tengan nada que ver en el asunto) y a ellos se les dirigen las quejas, reclamos e imprecaciones que son el producto de una larga historia de engaños y simulaciones. Como dice el refrán: “No buscan quien se las haga, sino quien se las pague”, y como el que está enfrente dando el curso es a quien tienen a su alcance, pues a él/ella lanzan sus inconformidades, con copia para la autoridad correspondiente, quien en la mayoría de los casos ni siquiera se entera de lo sucedido. Lo más contradictorio es que si estuviera la autoridad presente muchos de los que hablan callarían, por temor o por conveniencia; si

---

<sup>91</sup> CORDIÉ, Anny. *Op cit.* p. 44.

callan pueden seguir teniendo el empleo y, si “se portan bien”, pueden, incluso, ascender; quienes hablan suelen pagar caro el precio de defender sus derechos y los de sus compañeros: se exponen a ser despedidos. Afortunadamente, hay quienes sí se atreven a hablar y a actuar, logrando con ello la ampliación de los márgenes de libertad y mejores condiciones de vida y de trabajo, aun a costa de sufrir en carne propia las represalias.

Por otra parte, la estudiante que mintió deliberadamente para que la aprobaran en un examen que había reprobado y que habló con diferentes personas para que abogaran por ella, hasta que terminó amenazando a la maestra con que si no la acreditaba le pasaría algo a ella o a su hijo, no es un caso aislado. Suelen presentarse este tipo de casos en los grupos, sobre todo en la educación de personas jóvenes y adultas, y son realmente desconcertantes. Hace falta hacer estudios sobre las características de personalidad y discursos de este tipo de sujetos porque, en ocasiones, obtienen lo que se proponen e, incluso, pueden tener altos promedios en sus calificaciones con base en el uso de la amenaza o la seducción, recurriendo a las lágrimas como parte de una especie de “puesta en escena”.

Algo que llamó la atención fue que en la representación y video grabación de este caso una de las personas que representó a la alumna, en una actitud amenazante, se acercó demasiado a quien representaba a la maestra, que retrocedió de inmediato, por lo que quien la hacía de la alumna siguió avanzando, reclamando y manoteando, quedando demasiado cerca de la maestra que volvió a retroceder hasta quedar arrinconada en las paredes del salón de clases.

Después de ver la video grabación, la persona que representó a la maestra habló del susto que le produjo ver a la alumna tan cerca, por lo que retrocedió, propiciando que la alumna siguiera avanzando, y cada vez se asustaba más. La estudiante que representó a la alumna comentó que esa actitud desafiante y de invasión del espacio del adversario, en este caso la maestra, lo aprendió de las niñas que viven “en situación de calle”, con quienes trabajó durante un tiempo; ella observó la actitud de las niñas cuando se peleaban con otras, y las

mismas niñas le explicaron que se acercaban demasiado a la otra persona para que ésta se asustara.

En el grupo hablaron sobre la importancia de tomar en cuenta la comunicación no verbal e hicieron referencia a la *proxémica* o el estudio del manejo del espacio o territorio, tanto en otros animales como en los seres humanos. Según algunos escritos sobre la proxémica, existen diferentes distancias entre las personas: social, pública, personal e íntima, dependiendo del grado de proximidad, y cuando una persona extraña invade el espacio personal o el íntimo, es decir, cuando se acerca demasiado, representa una agresión no verbal que produce efectos de intimidación.

Las y los estudiantes comentaron acerca de otras situaciones difíciles en las que han sido agredidos, por ejemplo, una de ellas compartió su experiencia de que en cierta ocasión una señora estaba muy enojada porque aún no le entregaban en la oficina de acreditación de estudios una constancia y le reclamó a ella, como asesora, que le entregara su documento de inmediato, lo cual no estaba en sus manos solucionar en ese momento; fue tanta la furia de la señora que cuando la asesora se dio la vuelta para retirarse, la señora, literalmente, se le fue en contra blandiendo unas “tijeras para cortar pollo” pretendiendo enterrárselas por la espalda.

Poco a poco, fueron compartiendo experiencias en las que ha estado en juego su integridad física y emocional.

Estela, una de las estudiantes, contó la siguiente experiencia:

**“Un grupo de alumnos me pidió ir a hablar con la maestra de inglés, a quien la encontré en el baño (lavabos), llorando, desencajada; ella es muy noble, pero ese grupo era muy difícil. Lo que sucedió fue que la maestra, llegó al salón 10 minutos tarde y mientras escribía en el pizarrón alguien, desde atrás del salón de clases, le gritó: ‘¡Vieja huevona!’ (mujer floja). Ella preguntó: ‘¿Quién fue?’. Nadie contestó. La maestra salió del salón sintiéndose molesta, impotente y reprimiendo su enojo; su estado emocional llegó a tal grado que se le subió la presión, se desmayó y no veía, traté de tranquilizarla, tuvimos la necesidad de llamar a un médico; después de que la revisó, la maestra me comentó que no sentía la mano ni una pierna. Pensé: ‘El dar todo**

**a los grupos a veces a qué consecuencias nos lleva', fue una situación impactante".**

En el grupo surgieron comentarios acerca del estrés que viven cotidianamente como educadores y educadoras y cómo las demandas psicológicas y sociales los rebasan produciéndose el distrés. Comentaron que cuando la maestra se sintió mal y “no veía”, quizás no sólo tenía que ver con una razón física de no poder ver, sino también, probablemente, con una negación, con un “no querer ver” lo que pasaba por lo impactante que fue la agresión verbal de la que fue objeto por un estudiante, sobre todo porque ella era una maestra muy dedicada a su trabajo.

Asimismo, en el grupo relacionaron el relato de la estudiante con la película “La Dulce Emma”, de István Szabó ( Hungría, 1992), que, de acuerdo con Meixueiro y De la Garza (2000), representa, en la historia de la producción cinematográfica, a la figura del *docente desencantado* (en la era del vacío), quien después de enfrentarse a múltiples dificultades pierde la fe en la educación y en la enseñanza (Ver punto 1.10 del Capítulo 1).

En una escena de la película, la maestra Emma, en un momento de desesperación por las presiones que estaba viviendo en su trabajo y en su vida personal, cuando ella estaba escribiendo en el pizarrón le aventaron un papel y ella reaccionó violentamente agrediendo físicamente a un estudiante. A diferencia de la escena de la película, la maestra que llora y se deprime en el baño (lavabo) reprimió lo que le estaba pasando y prefirió salir del salón de clases. Con estas escenas, las y los estudiantes recordaron lo que planteaba Walter Cannon, científico estadounidense que fue uno de los pioneros en las investigaciones sobre la fisiología del estrés, en relación con la respuesta de “*lucha o huida*” ante una situación a la que se percibe como amenazante (Ver punto 1.6 del Capítulo 1).

Respecto al caso del grupo de personas de edad avanzada que rechazaba al nuevo asesor del círculo de estudios, porque reclaman la presencia del anterior, hicieron comentarios en el sentido de que es tanto lo que se va perdiendo, paulatinamente, a lo largo de la vida, que conforme va avanzando

la edad se niegan a seguir perdiendo o a que “les quiten” algo que sienten muy suyo, en este caso a su querido asesor, quizás por eso se “aferren” o tengan tanto apego por sus cosas, quizás por eso cuidan, doblan cuidadosamente y guardan hasta el más mínimo trapo o guardan con tanto recelo sus objetos preferidos, tan llenos de recuerdos,

En el grupo surgieron comentarios sobre la importancia de que cuando un asesor tenga que separarse de un grupo se despida del mismo, es decir, hable con el grupo y le diga que se va a ir y, en caso necesario, le explique sus motivos. Es recomendable “despedirse” de las personas, los lugares y los objetos porque ellos están “cargados afectivamente”, en tanto que forman parte de la historia de los sujetos. Despedirse no significa, necesariamente, que jamás se volverá a ver a las personas, los lugares y los objetos, sino que da la posibilidad de que, en caso de un reencuentro, se les vea de manera distinta.

Martín Linares Jiménez, un compañero maestro de la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco, suele comentar con los grupos, al hablar del tema de las despedidas, que: *“No hay peor separación que la que se da por la vía de la desaparición”* y pone el ejemplo de quien dice que va a comprar tabaco y no regresa a casa, o el dolor de quienes tienen a un familiar desaparecido, por motivos políticos o de otra índole.

Cuando un asesor se va sin despedirse de un círculo de estudio, con mayor razón cuando se ha establecido un fuerte vínculo afectivo, puede generarse una diversidad de fantasías en las y los estudiantes, quizás piensen que se fue porque “se portaron mal”, porque no estudiaban como debían hacerlo, porque “son malos”, porque “ya no los quiso” el asesor, etc.; en cambio, si el asesor o asesora se despide entonces se aclaran los malentendidos, sobreentendidos y entredichos.

En el grupo comentaron la conveniencia de tener en cuenta la historia de los grupos con los que se trabaja para entender que el rechazo hacia el nuevo asesor(a) no es por un asunto personal en contra de él o ella, sino porque aún

no se han despedido del anterior. Por lo tanto, es recomendable que el nuevo asesor favorezca la construcción de un ambiente de confianza y tenga una actitud de escucha para que el grupo pueda hablar de aquello que le quedó pendiente, se pueda despedir del asesor anterior, aun cuando no esté físicamente presente (pues en este caso las ausencias son presencias), y de esta manera, cuando se hayan despedido del asesor anterior, habrá la posibilidad de que acepten al nuevo. Si no se favorece que “pongan en palabras” lo que les pasa existe la posibilidad de que lo “actúen” con actitudes de rechazo o indiferencia hacia el nuevo asesor. Además, si el asesor o asesora no comprenden lo que pasa en el grupo ni lo que les ocurre a sí mismo(a), si no reconoce sus propios “sentimientos contratransferenciales” hacia el grupo, si no “pone en palabras” lo que le pasa, corre también el riesgo de “actuarlo”, mediante actitudes de rechazo, molestia o indiferencia (para mayor información ver el punto 2.4.2 del Capítulo 2 de esta tesis).

Las y los estudiantes reconocieron la importancia de tomar en cuenta no sólo el nivel manifiesto de los grupos, que se percibe a través de los sentidos, sino también el nivel latente que no se percibe directamente, sino por sus efectos, pero está ahí, en los grupos, en lo implícito, en lo “no-dicho” con palabras, aunque sí mediante la comunicación no verbal.

En el grupo reiteraron lo difícil y riesgoso de trabajar en condiciones desfavorables, sin apoyo de ningún tipo, y revaloraron la construcción de espacios de reflexión y apoyo mutuo, como en el que estaban participando en el seminario-taller. La experiencia de la descripción de las situaciones difíciles, la video grabación y el análisis de las mismas fue muy interesante porque pudieron desmenuzarlas y observaron una serie de detalles que de otra manera hubieran pasado desapercibidas, además, pudieron recuperar elementos teóricos, de este curso y de los anteriores, para analizarlas. El grupo mantuvo a lo largo del seminario-taller una participación activa y una actitud de cooperación, de acompañamiento y de “darse la mano”, de manera solidaria, por lo que fue una experiencia rica y provechosa para todos.

#### **5.4 Resultados relativos al cuestionario del “termómetro del estrés”.**

Durante el desarrollo del curso, hubo estudiantes que, de manera voluntaria, se propusieron para explicar un tema. La estudiante Sofía Urby Meza tradujo del inglés el artículo “Psychology at Work: The Road to Burnout”, de Miller Lyle y Smith Alma\* y lo explicó en el grupo.

El contenido del artículo sirvió de referencia para confeccionar un cuestionario que consistió en enumerar las diferentes etapas en el camino al síndrome del burnout o síndrome de “quemarse” en el trabajo:

- a) La “luna de miel”.
- b) El despertar.
- c) El agotamiento.
- d) El burnout o “quemarse” en el trabajo.
- e) El fenómeno Fénix.

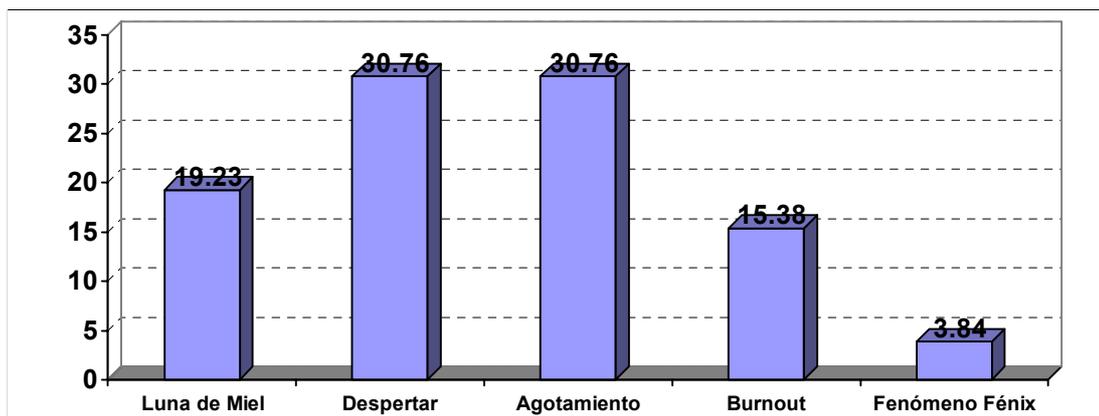
En cada una de las etapas había una serie de opciones, de acuerdo con las características de las mismas, para que ellos seleccionaran las que estaban viviendo en esos momentos y, según sus respuestas, se ubicaran en alguna de las etapas; asimismo, se les plantearon tres preguntas: 1) Después de que te ubicaste en alguna de las etapas anteriores (luna de miel, el despertar, el agotamiento, quemado o burnout, fenómeno Fénix) ¿Qué reflexiones te surgen?; 2) ¿Qué piensas que podrías hacer tú para mejorar tu situación?; 3) ¿Qué piensas que podrían hacer las y los educadores de personas jóvenes y adultas, para mejorar su situación? (Ver Anexo)

Debido a las ausencias alternadas de las y los estudiantes, por motivos laborales, sólo 26 respondieron el cuestionario.

---

\* Para mayor información consultar: Miller, Lyle H. Ph. D. y Smith Alma Dell, Ph. D. “Psychology at Work: The Road to Burnout” [En línea]. Disponible: <http://helping.apa.org/work/stress6.html>, 11 de marzo de 2001.

Las respuestas se muestran en la siguiente gráfica.



Cinco personas (19.23%), se ubicaron en “La Luna de Miel”, dos de ellos habían sido recientemente nombrados como directores de escuelas secundarias para trabajadores, por lo que tenían suficientes motivos para sentirse bien, pues habían tenido un ascenso largamente esperado, además, uno de ellos tenía el grado de maestría y el otro la estaba cursando, es decir, eran personas en constante superación académica; otro era un ingeniero químico, a punto de jubilarse, que tenía plaza de base en una escuela de bachillerato, esto es, contaba con una estabilidad laboral y un estatus profesional reconocido; dos mujeres se ubicaron en la “Luna de Miel”: una trabajaba en una Organización No Gubernamental (ONG), atendiendo a mujeres maltratadas y que le gustaba su actividad, además, la organización en la que estaba adscrita era más flexible, abierta y con un criterio más amplio que las instituciones educativas públicas, más rígidas y burocráticas; la otra tenía estudios, a nivel técnico, como trabajadora social y laboraba en una escuela secundaria para trabajadores, lo cual, para ella, representaba un gran logro en términos de estabilidad laboral y reconocimiento profesional

En “El Despertar” y en “El Agotamiento” se ubicó la mayoría, pues cada una de las etapas alcanzó un 30.76%. Llama la atención que ellos(as), según comentaron, en sus inicios también se sentían en “La Luna de Miel”, pero, paulatinamente, se han ido desengañando al darse cuenta que su trabajo no era reconocido ni social ni económicamente; una de las estudiantes que se ubicó en “El Agotamiento” escribió en la hoja, alrededor del dibujo que la representaba, palabras como: “trabajo, cansancio, sueño, lecturas, cero

diversiones por el momento”, lo que muestra el agotamiento por las presiones a las que estaba sometida, tanto en el trabajo como en la escuela, de tal manera que no le quedaba tiempo para realizar actividades recreativas.

Cinco personas se ubicaron en la etapa del Burnout (15.38 %); además de la situación laboral influía en ellos y ellas la situación personal por la que atravesaban, mejor dicho, ambas se les juntaban y repercutían en su salud física y emocional. Entre los enunciados que en el cuestionario describían al Burnout se encontraban los siguientes: a) Siente desesperación; b) Abrumadora sensación de fracaso; c) Pérdida de autoestima y confianza en usted mismo(a); d) Se siente deprimido, solo y vacío; e) La vida parece no tener sentido (“qué caso tiene”); f) Pesimismo acerca del futuro; g) Usted habla acerca de “renunciar y largarse”; h) Está exhausto(a) física y mentalmente; i) Decaimiento físico y mental; i) Ideas suicidas; j) Ataques cardíacos. Aunque nadie señaló tener ideas suicidas o sufrir ataques cardíacos sí estuvieron presentes las demás aseveraciones. Una de las estudiantes que se ubicó en esta etapa escribió, alrededor del dibujo que la representaba, lo siguiente: “sueño, trabajo, casa, presiones, agotamiento, cansancio, hijos”, lo que indica que los estresores se ubican en diferentes ámbitos: laboral, familiar y escolar, que al juntarse provocaban agotamiento, sueño y demás manifestaciones asociadas al burnout.

Sólo una persona (3.84%) se ubicó en la etapa del “Fenómeno Fénix”, resurgiendo de las cenizas, aunque señaló haber transitado desde “La Luna de Miel” hasta “El Agotamiento”, sin haber llegado aún al Burnout porque, a pesar de su desgaste en el trabajo, había podido levantarse y seguir adelante.

Después de que se dibujaban en la etapa en la que se encontraban en ese momento en el “camino hacia el burnout”, venían tres preguntas: 1) *Después de que te ubicaste en alguna de las etapas anteriores (luna de miel, el despertar, el agotamiento, quemado o burnout, fenómeno Fénix) ¿Qué reflexiones te surgen?*; 2) *¿Qué piensas que podrías hacer tú para mejorar tu situación?*; 3) *¿Qué piensas que podrían hacer las y los educadores de personas jóvenes y adultas, para mejorar su situación?*

En relación con la pregunta ***Después de que te ubicaste en alguna de las etapas anteriores (luna de miel, el despertar, el agotamiento, quemado o burnout, fenómeno Fénix) ¿Qué reflexiones te surgen?***, las respuestas se pueden agrupar de la siguiente manera:

**A. Reflexionaron sobre sí mismos(as).**

Dibujarse a sí mismos(as) en una de las etapas del camino al burnout favoreció que se vieran a sí mismos(as) desde otro lugar, desde “afuera”, “tomaron distancia” y pudieron pensar acerca de lo que estaba pasando con sus vidas.

**“Tanto en mi vida personal como profesional me siento desesperada, abrumada, con baja autoestima y con una fuerte depresión (no al grado de suicidarme). Sé que esta etapa tiene que pasar, que tengo que buscar la manera de superar este sentir...”.** (Pilar).

Reconocieron el riesgo para su salud física y emocional de seguir con su ritmo de vida actual y llegar a situaciones-límite.

**“Es tal la sensación de agotamiento, de decaimiento físico y mental que estoy con la autoestima muy baja, no tengo ganas ya de seguir adelante, a veces hago un esfuerzo muy grande para seguir adelante y espero no terminar dejándolo todo, debe haber algo para poder salir adelante. (María).**

**“He observado que el dormir casi 5 horas diarias mentalmente me ha agotado y me provoca olvidos involuntarios”.** (Lorena).

**B. Valoraron la importancia de cuidar su salud.**

Ubicarse en una de las etapas del “termómetro del estrés”, y ver en perspectiva lo que les podría ocurrir si seguían así, con prisa, dándolo todo por el trabajo, sin tiempo para sí mismos(as), les hizo ver con mayor claridad la importancia de cuidar la salud, como lo reflejan los siguientes comentarios.

**“Me surge la pregunta ¿Realmente valdrá la pena canjearlo (el trabajo) por la salud? No lo sé. Reflexiono sobre mi salud. La salud es lo más valioso que tengo y la estoy arriesgando, no la estoy cuidando. Mi cuerpo protesta de diferentes maneras. Siento que envejezco con rapidez y que las presiones lo han acelerado”.** (Dora).

**“Desde mi perspectiva creo que los problemas los he dejado avanzar demasiado sin tomar en cuenta mi salud, ya que, no visito al médico para poder solucionar los problemas orgánicos que tengo, todo esto lo he venido haciendo sin medir las consecuencias, para mí lo primero era el trabajo, pero ahora me estoy dando cuenta que debo pensar únicamente en que yo soy muy importante, que debo quererme y cuidarme para poder recuperar un poco la**

salud perdida (...). Debo primero que nada no estresarme y acudir lo más pronto posible al médico, ya no resistirme a mí misma y no llegar más al agotamiento físico y mental". (Sandra.)

"Ir al médico porque me siento mal físicamente. Pero también tratar de superar estas situaciones que me causan tanto estrés como, por ejemplo, siento que no puedo realizar mis actividades al ritmo que se requiere, me siento muy lenta, como si nunca pudiera estar al día en las actividades que tengo que realizar". (Adela).

Estas reflexiones, estos *insights* o "prendidas de foco", aunque pudieran parecer obvias para quienes no estamos "en sus zapatos", fueron de suma importancia porque, como dice Deolidia Martínez (1992:59-60) al hablar de la fatiga residual o acumulada:

"El trabajo docente es una actividad en la que las alteraciones orgánicas causadas por la carga de trabajo no aparecen enseguida. La exigencia y la responsabilidad que esta labor implica desplazan y postergan la atención que el individuo pueda dar a su cansancio diario.

"(...) Cuando la fatiga acumulada o residual sobrepasa el límite de tolerancia física (diferente en cada individuo), el riesgo de accidentes es muy alto: lagunas mentales, golpes, caídas, fracturas, lesiones cerebrales o cardíacas, etc. Cuando esto ocurre, el sujeto tiene que someterse forzosamente al reposo total, algunas veces hospitalizado".

Reconocer lo que les pasaba a sí mismos(as) les llevó a preguntarse qué pasaba con las y los demás educadores.

"El trabajo, la rutina, las presiones, pesan, con el tiempo te das cuenta que no es lo que parecía. La falta de reconocimiento, el 'cierre institucional' te fagocitan, cuando quieres proponer acciones innovadoras y te bloquean te frustras. Por momentos te contagias de la pasividad, entras en un 'cierre personal' por algún tiempo, se refleja en el trabajo, en la relación interpersonal. Me preocupa llegar al burnout porque afectaría mi persona en forma biológica y psicológica; sin embargo, siempre surge algo que me detiene a no caer: los adultos, la motivación personal de ver la magia, el milagro de ver enseñar, de ver aprender, esto me levanta para continuar en busca de algo más, de romper con la individualidad, lo rutinario. Tengo confianza y fe en que la educación puede ser de una manera diferente, transformadora y constructivista, significativa. ¿Cuántos docentes hay y en qué escalón se encontrarán? ¿Cómo influye en los educandos?" (Rubén).

También, pudieron pensar sobre sí mismas desde su lugar de educadoras y madres, como lo muestra el siguiente comentario:

**“Después de esta reflexión me queda la inquietud: ¿Hasta qué punto yo, como ser humano, puedo hacer que todas esas condiciones no me afecten? Intenté darle múltiples respuestas, entre ellas una que, aunque no la ponga muy en práctica, me pareció la mejor: Hacer mi trabajo dentro del salón de clases como yo me sienta mejor, claro, sin olvidar lo que les guste a los alumnos, sin presiones del director, subdirector, etc., y pensando que gracias a ese trabajo tenemos para subsistir mi chamaquita (hija) y yo”. (Ofelia).**

### **C. Se interesaron en buscar formas de controlar el estrés.**

El reconocimiento del estrés como una de las características de los seres vivos los llevó a pensar en que si bien es cierto que es inevitable, se puede “controlar”, disminuir sus efectos, o al menos no dar “acelerones” cuando no sea necesario, para “no desgastar la máquina”. Lo que perjudica no es tanto el estrés agudo, en cuyo caso el organismo da la voz de “alarma” en su interior y se prepara para dar una respuesta inmediata, sino el estrés crónico en el que se somete al organismo a una tensión y movilización interna que no tiene una descarga inmediata, por lo que el estrés crónico, la tensión sostenida y perdurable por largos períodos de tiempo, es altamente perjudicial.

Una posibilidad para “controlar” y disminuir el estrés es mediante técnicas específicas:

**“Me doy cuenta que necesito saber controlar mi estrés. Encontrar técnicas, realizar actividades que me ayuden a salir de esta situación”. (Dora).**

Otra posibilidad es descansar, tomarse unas merecidas vacaciones y relajarse para recuperar energía y seguir adelante con el trabajo, marcando límites y no queriendo resolver todos los problemas que surgen en la práctica educativa cotidiana.

**Primeramente, tener unas pequeñas vacaciones, disfrutarlas, meditar, y al regresar planear el trabajo dando prioridad a asuntos que estén en mis manos solucionarlos, los que no, no preocuparme mucho y pasarlos a las autoridades correspondientes. (César).**

Otra más es establecer redes sociales de apoyo, ya sea con la familia, las amistades u otros educadores(as).

**Tener y buscar continuamente el apoyo de la familia en todas las tareas que se emprendan. Evitar distanciamientos. (Javier).**

Otra más, que plantearon quienes habían logrado llegar a estudios de postgrado y trabajaban como directores de escuelas secundarias (y ellos sí que se habían ganado “a pulso” el cargo de director y no por “enchufes”), fue la importancia de seguirse preparando y buscar nuevas posibilidades de trabajo.

**“Para estar en el nivel expuesto (se ubicó en la ‘Luna de Miel’) se requiere, necesariamente, combinar estos elementos: a) Trabajo. Es nuestra (mi) ‘carta de presentación’ en todas las escuelas en que he colaborado, y me ha ayudado a hacerle frente a cualquier problema (problemas, por cierto, que a nadie le deseo). b) Preparación. Definitivamente, la constante preparación me ha permitido abrir puertas, incluso en la actualidad se prevén algunos ascensos importantes”. (Mauricio).**

**“El trabajo no lo es todo ni es siempre lo mismo, a lo largo de mis 24 años de servicio he desempeñado diversas prácticas que de alguna manera han diversificado mis actividades, además de que he combinado cursos, carreras, etc. Por ejemplo, ahora mismo trabajo como director, pero participo en *Barrera Magisterial\** hago una Maestría y hago un diplomado. Creo que todo ello me ayuda a ver las cosas siempre diferentes”. (Gustavo).**

Por lo que respecta a la pregunta ***¿Qué piensas que podrías hacer tú para mejorar tu situación?***, las respuestas se pueden aglutinar de la siguiente manera:

#### **A. Revalorarse como personas.**

El ejercicio del “termómetro del estrés” les permitió revalorarse como personas y se dieron cuenta de que el más importante su salud que el trabajo, por lo que deben descansar, consentirse, reflexionar y participar activamente en los diferentes ámbitos laborales, con entusiasmo, con gusto y no con susto, porque hay situaciones que sí pueden cambiar en las instituciones, ya que, existe lo instituido (lo establecido), pero también se pueden generar movimientos instituyentes que producen cambios en ellas.

**Es importante el trabajo, pero más importante soy yo. (Rubén).**

---

\* Se refiere, irónicamente, a la *Carrera Magisterial*, que en los hechos se convierte en una *barrera* y un filtro al poner una serie de requisitos para que en vez de dar un aumento salarial generalizado para todo el magisterio se den estímulos económicos sólo a unos maestros dejando fuera a la mayoría del magisterio. En México, la carrera magisterial ha sido severamente cuestionada y rechazada por una parte del magisterio, aunque otra parte la acepta y trata de incorporarse a ella.

No dejar vencerme, no dejarme fagocitar, detenerme para reencontrar mi objetivo sobre la educación de personas jóvenes y adultas; reconocer que está lo instituido, pero también existe lo instituyente. Darme un tiempo para pensar, descansar, reflexionar, consentirme y continuar realizando mi trabajo con entusiasmo y muchas ganas. Transformar mi trabajo en gusto y no en susto. Buscar desestresores que me sirvan. (Rubén).

“Yo creo que en cierta forma es una situación personal de verse participativo y activo en todas las situaciones laborales, no dejar de participar en todos los ámbitos”. (Gustavo).

## **B. Cambiar la forma de trabajo.**

Se dieron cuenta que aunque hay factores externos al salón de clases que afectan su labor educativa, también hay ambientes internos sobre los que pueden actuar directamente, por lo que pueden modificar su forma de trabajo.

“Hacer un ‘mini-programa de estímulos’, parecería idílico, pero eso he pensado hacer para el próximo ciclo escolar, y consistirá en lo siguiente:

1. Planear con los alumnos lo que nos gustaría hacer durante el curso, pero exponiendo primero cómo me gusta a mí, ya que a veces los alumnos prefieren el trabajo tradicional.
2. No importarme los comentarios irónicos de mis autoridades o de otros profesores.
3. Cada semana hacer una plenaria con el grupo y comentar qué nos gustó y lo que no para ‘poner en palabras’ nuestros sentimientos y evitar actuarlos.
3. Tomar descansos haciendo lo que me gusta cada vez que algo me haya estresado y ponga en riesgo mi estabilidad emocional.
4. Seguir viniendo a la UPN contra viento y marea”. (Ofelia).

También pensaron en la posibilidad de buscar otro trabajo o, en caso de seguir en el mismo, insistir en lograr un aumento salarial.

“Cambiar de trabajo”. (Dora).

“No me encuentro satisfecha, pues creo que al dar más de mí en mi trabajo, éste no me valora, no me reconoce. Me estoy fastidiando, veo que a las personas que no hacen nada les reconocen, aumentan el sueldo, les dan descansos, preferencias. ¡Me enoja mucho! No por envidia, sino por políticas, por amistades, porque no se lo han ganado”. (Alicia).

“Ir buscando nuevos campos de trabajo”. (Alicia).

“Seguir insistiendo en el aumento de sueldo” (Alicia).

### **C. Reconocer sus límites.**

Se dieron cuenta de la importancia de reconocer sus propios límites, para no sobre cargarse de trabajo y angustiarse, así como la conveniencia de marcar límites a los demás, no saturarse de trabajo ni llevar el trabajo a sus casas.

**“Trabajar una jornada de menos horas que las que actualmente laboro (11 diariamente)”. (Dora).**

**“Aceptar a mis sujetos con sus limitantes y aceptar que yo también tengo limitantes”. (Armida).**

**“Trabajar con tranquilidad, reconociendo mis alcances y mis límites”. (Rubén).**

**“Delimitar mis tiempos de actividades. No angustiarme. Tener más seguridad en lo que sé y hago. Dedicarle más tiempo a mi familia. No llevar trabajo a casa ni mentalmente”. (Valeria).**

**“No meterme o realizar más actividades de las que puedo hacer”. (Cándido).**

**“Tomar las cosas con calma, organizarme y no saturarme de trabajo”. (Edgar).**

### **D. Seguirse preparando**

Reconocieron la importancia de la preparación, es decir, el estudio, la superación académica y profesional.

**“Seguir preparándome y preguntarme constantemente si estoy realmente desempeñando lo que me gusta y si lo estoy haciendo adecuadamente”. (Susana).**

**“Seguir preparándome y echarle muchas ganas como hasta ahora”. (Maribel).**

### **E. Realizar actividades recreativas/relajarse/descansar.**

Debido a la sobrecarga de trabajo por cumplir con sus responsabilidades como trabajadores, padres o madres de familia y estudiantes no tienen tiempo para sí mismos(as), para descansar, realizar actividades recreativas, disfrutar la vida. Una estudiante, al lado del dibujo que hizo de ella misma al ubicarse en la fase de “Agotamiento” en el “camino al burnout”, escribió: **“Trabajo, cansancio, sueño, lecturas, cero diversiones por el momento”**. Otra estudiante, que se ubicó en la etapa del burnout, al lado de su dibujo escribió: **“Sueño, trabajo, casa, presiones, agotamiento, tareas, cansancio, hijos”** (Ver anexo).

“Realizar actividades que disfruto como: bailar, nadar y practicar yoga. Administrar mi tiempo adecuadamente para que pueda hacer todo lo que quiero”. (Dora).

“Ahora que se termine el semestre en la universidad incorporarme a actividades deportivas, manuales o qué se yo para despejar de otra manera mi pensar y mi sentir, ya que es incómodo laborar en estas condiciones porque los adultos también lo resienten y llegan a contagiarse de mi sentir”. (Pilar).

“Relajarme y dormir quizás una hora más”. (Lorena).

No presionarme tanto, delegar responsabilidades, ver las cosas optimistamente, darme un tiempo para mí, disfrutar las cosas que me gustan y que no he tenido tiempo para hacerlo. (Imelda).

“Necesito descansar, necesito darme un tiempo para reflexionar y no llegar al estado del burnout. Necesito organizarme mejor para aprovechar más los momentos de descanso. (María).

“Relajarme y tomar las cosas con calma y dedicar más tiempo para mí”. (Alicia).

Por lo que respecta a la pregunta *¿Qué piensas que podrían hacer las y los educadores de personas jóvenes y adultas, para mejorar su situación?*, respondieron lo siguiente:

#### **A. Establecimiento de redes de apoyo social.**

Las *redes de apoyo social* son fundamentales para disminuir los efectos del estrés. Robert Sapolsky (1994:241-242), en su interesante libro *¿Por qué las cebras no tienen úlcera?* relata los experimentos que realizó Jay Weiss, fisiólogo de la Universidad de Rockefeller (U.S.A). Weiss, en uno de sus experimentos, sometió a una rata a recibir una serie de descargas eléctricas “leves” y ella desarrolló una respuesta de estrés prolongada. Si después de recibir descargas eléctricas se colocaba a la rata en una jaula en la que estaba, en el otro extremo, otra rata, la que había recibido las descargas eléctricas, alterada, cruzaba corriendo la jaula, se sentaba junto a la otra rata y la mordía hasta cansarse: se trata de un desplazamiento de la agresión inducido por estrés; esto que pasa con las ratas también sucede con los primates (el ser humano incluido). Sapolsky dice que entre los seres humanos hay “de esos tipos que no tienen úlcera: la provocan”. En el trabajo suele haber personas (jefes/as, compañeros/as de trabajo, etc.) que pueden ser agentes estresantes, su presencia y actitud pueden provocar estrés en quienes lo rodean.

Hay otro modo de minimizar los efectos del estrés más positivos que el de la agresión desplazada, que la emplean en menor medida las ratas, pero los primates la utilizamos mejor: las *redes de apoyo social*.

De acuerdo con Sapolsky (1994:142):

**“Ayuda disponer de un hombro sobre el que llorar, una mano a la que agarrarse, unos oídos que te escuchen, de alguien que te acune y te diga que todo va a salir bien. A veces basta un contacto social muy pequeño”.**

Con base en lo anterior, las redes de apoyo social, el establecimiento de vínculos con la familia, las amistades, con otros educadores, la construcción colectiva de espacios de reflexión, el intercambio de experiencias, etc., contribuyen a disminuir los efectos del estrés. Las y los participantes en la experiencia de formación expresaron lo siguiente:

**“No aislarse. A veces uno se cierra y piensa que no tiene caso hablar con los demás porque es penoso darse cuenta que uno(a) no está bien y más que los demás lo sepan. Esta forma de actuar nos perjudica porque nosotros nos vamos limitando cada vez más”. (Adela).**

**“Muchas veces depende de uno y de la gente que nos rodea el ayudar a salir de tal situación, porque al hablar o expresar a los demás nos damos cuenta que no somos los únicos que pasamos por esta situación”. (Pilar).**

**“Tener, buscar una identidad como educadores de adultos(as). Buscar espacios donde se valoren y se encuentre un significado de la labor, para qué estoy educando, para quiénes, con quiénes trabajar. Saber que no estamos solos en esta labor, que existen investigaciones, profesionistas en el área, que hay gente trabajando, encontrando nuevos paradigmas. Intercambiar experiencias entre compañeros donde la situación se mire desde otro ángulo y otra posible solución. Romper las barreras de la serialidad, disfrutar el trabajo”. (Rubén).**

**“Analizarse para entender qué es lo que les pasa, comentar con compañeros de su estado emocional ya que muchas veces el hablar de situaciones difíciles permite liberarse de la carga que traemos encima y, sobre todo, permitirse ser uno mismo”. (Imelda).**

## **B. Reflexionar sobre sí mismos(as).**

Las y los estudiantes señalaron la importancia de favorecer la reflexión sobre sí mismos en las y los educadores para mejorar su situación. Algunos de los comentarios fueron los siguientes:

“Reflexionar acerca de lo que les gusta y procurar darle más importancia a todas ellas”. (Ofelia).

“Elaborar estrategias que nos indiquen cuándo necesitamos replantearnos lo que estamos haciendo”. (Susana).

“Tomar las cosas con tranquilidad, todo se resuelve de una o de otra manera, he aprendido que con mis alumnos ellos son primero que mi institución”. (José Miguel).

“Que nos tomen más en cuenta, que haya una buena organización, coordinación, de educadores de adultos, que se tome en cuenta nuestra labor, más dinero, etc., etc., etc.”. (María).

“Ocupar sus áreas de responsabilidad y ejercerla. Es evidente que el ámbito requiere, demanda, un cambio, pero sólo se puede dar si todos hacemos algo”. (Gustavo).

No esperar que nos reconozcan los logros, sino reconocerlos uno mismo.  
Rubén

“Ser personas que sepamos escuchar, pues nuestra vida diaria es activa y rápida y no nos detenemos a reflexionar. Debemos de ser reflexivos y favorecer la reflexión”. (Luisa).

### C. Seguirse preparando.

A partir del propio reconocimiento de su falta de preparación pedagógica las y los participantes destacaron la importancia de la preparación mediante el estudio para mejorar su situación como educadores.

“Prepararme, estudiar, conocer el material con el cual trabajo, ser más comunicativo, consciente, responsable”. (Estela).

“Que tengan acceso a una educación significativa que responda a sus necesidades e intereses, que integren sus conocimientos para mejorar su desenvolvimiento en los diferentes ámbitos de su vida, que fortalezca sus actitudes y sus valores para mejorar su desarrollo personal y familiar, para que cuenten con elementos para continuar aprendiendo a lo largo de su vida”. (Sandra).

“Recurrir a una formación más completa y continua. Leer más sobre lo que hacen otros educadores”. (Valeria).

“Lo mismo, prepararse para así poder tener las herramientas necesarias para mejorar su práctica educativa”. (Maribel).

“Actualizarnos, estudiar más, pero darnos tiempo para nosotros mismos”. (Alicia).

#### **D. Reconocer sus límites.**

Una sugerencia para ellos mismos, y para los demás educadores, fue la de reconocer sus propios límites, sin sobrecargarse de trabajo y sin querer resolver todos los problemas que surgen en el trabajo.

**“Tomar conciencia de que tenemos limitantes” (Armida).**

**“Ser prácticos: Los maestros no deberían de complicarse, si sienten que el trabajo los abrumba tomar las cosas con calma y resolver las cosas de acuerdo a sus capacidades y entusiasmo”. (Mauricio).**

#### **E. Realizar actividades recreativas.**

Al igual que lo recomendaron para ellos mismos, las y los participantes recomendaron para los otros educadores la realización de actividades recreativas que les permitan descansar del ajetreo cotidiano.

**“Tomar días libres para entretenimiento o estancias familiares. Ser más alegres”. (Cándido).**

**“Buscar nuevas propuestas, haciendo alguna actividad deportiva, etc.”. (Pilar).**

Considero que el ejercicio del “termómetro del estrés” resultó útil e interesante para las y los estudiantes porque fue el pretexto, el “disparador temático”, para desencadenar la discusión, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre qué les pasaba a ellos como sujetos y como educadores, y cómo las condiciones y ambiente laboral estaban afectando su salud física y emocional.

A partir de ubicarse la etapa en la que estaban en ese momento en el “camino al burnout” pudieron hacer “un alto en el camino”, ver hacia atrás para recordar cómo se sentían cuando empezaron a trabajar y ver hacia adelante para vislumbrar lo que les podría suceder en el futuro si no frenaban su precipitada carrera hacia la etapa del burnout; en consecuencia, pudieron reflexionar acerca de la importancia de cuidar su salud, evitar seguir caminando por la ruta del burnout y construir nuevos caminos por los que pudieran transitar hacia rumbos que los llevaran a un bienestar docente.

## 5.5 Resultados relativos al ejercicio de la “huella digital del estrés”.

Uno de ejercicios realizados durante el curso fue que los participantes hicieran su propia “Huella digital del estrés”, se le denomina de esta manera porque, como ya se explicó en el Capítulo 1, el estrés se genera no sólo por situaciones reales, sino por la percepción, subjetiva, de la realidad; lo que para una persona puede ser estresante para otra no lo es, por lo tanto, las situaciones de estrés son como las huellas digitales: diferentes en cada persona. El ejercicio de la “Huella digital del estrés” consistió en darles una hoja dividida en dos columnas para que escribieran en la columna izquierda sus estresores y en la columna derecha los síntomas que le producen.

### HUELLA DIGITAL DEL ESTRÉS

ESTRESORES	SÍNTOMAS

De acuerdo con las respuestas que registraron en la “Huella digital del estrés” los estresores se pueden agrupar de la siguiente manera:

- A) ESTRESORES LABORALES.**
- B) ESTRESORES ESCOLARES.**
- C) ESTRESORES FAMILIARES.**
- D) ESTRESORES DERIVADOS DEL CONTEXTO DE LA CIUDAD DE MÉXICO, D. F.**

En relación con el estrés generado en el trabajo es necesario recordar lo que ya se apuntó en el Capítulo 1 sobre los estresores laborales, para lo cual es útil el siguiente esquema que resume lo que dice al respecto Peiró (1991:83-94).

<b>ESTRESORES LABORALES</b>		
<b>ESTRESORES DEL AMBIENTE FÍSICO</b>	(Por ejemplo: la iluminación, el ruido, los ambientes contaminados, las temperaturas extremas, el peso de sus uniformes o instrumentos de trabajo.	
<b>ESTRESORES DE LA TAREA</b>	<b>a) La carga mental del trabajo</b> (es la movilización de energía y la capacidad mental que se pone en juego al desempeñar una tarea).	
	<b>b) El control sobre la tarea</b> (cuando las actividades que se realizan no corresponden con los conocimientos que se tienen para llevarlas a cabo).	
<b>ESTRESORES DE LA ORGANIZACIÓN</b>	<b>a) Conflicto de rol</b> (se produce cuando hay diferencias entre lo que espera el profesional y la realidad de lo que le exige la organización).	<b>I. Conflicto medio-fin.</b> (se reciben órdenes y sugerencias que no pueden ser cumplidas, porque a la vez no se facilitan los medios y recursos necesarios para poder realizarlas, o bien, porque se “sobrecarga” de trabajo al sujeto al pedirle que realice determinadas tareas sin concederles el tiempo necesario para su ejecución).
		<b>II. Conflicto interemisores en general.</b> (conflicto de rol a que está expuesto un sujeto cuando recibe órdenes, sugerencias o demandas contradictorias por parte de otras personas en la organización que resultan incompatibles entre sí).
		<b>III. Conflicto interemisores entre demandas de superiores e inferiores.</b> (conflicto de rol característico de los roles en niveles intermedios de las jerarquías en las organizaciones, este conflicto se produce cuando reciben órdenes, sugerencias o demandas contradictorias que provienen de superiores y de inferiores: Es decir, cuando aquello que solicitan los superiores es incompatible con lo que demandan los inferiores o subordinados).
		<b>IV. Conflicto personal-rol relativo al nivel de autoridad y responsabilidad.</b> (es un tipo de conflicto que se produce cuando la persona que desempeña un rol estima que en el nivel de autoridad o responsabilidad que posee en la organización no está de acuerdo con el nivel de autoridad o responsabilidad que esta persona desearía para sí en orden a cumplir su cometido organizacional).
		<b>V. Conflicto persona-rol relativo a la tarea.</b> (es un tipo de conflicto de rol fruto de las diferencias o incompatibilidades entre las tareas que se le asignan a una persona. Una persona que introduzca notables cambios en su forma de realizar las tareas o en la distribución del tiempo puede decirse que se encuentra expuesta a este tipo de conflicto de rol).
	<b>b) Ambigüedad de rol</b> (ocurre cuando no se tiene claro lo que se tiene que hacer, los objetivos del trabajo y la responsabilidad que conlleva)	
<b>c) La jornada de trabajo excesiva, las relaciones interpersonales, la promoción y el desarrollo profesional.</b>		

Las y los educadores que participaron en el seminario-taller Malestar Docente realizan diariamente diversas actividades que les generan estrés. Entre los estresores de la tarea que enfrentan están los relacionados con el de *la carga mental del trabajo*, es decir, tienen que invertir energía, esfuerzo, capacidad y concentración mental para llevar a cabo actividades que forman parte de su quehacer docente, pero al no tener el tiempo necesario ni las condiciones adecuadas la presión para ellos es aún mayor. Entre los estresores relativos a la **carga mental de trabajo** se encuentran los siguientes:

ESTRESORES	SÍNTOMAS
Elaborar Plan de trabajo.	Dolor de cabeza.
Desveladas (por hacer tareas derivadas del trabajo).	Falta de memoria y concentración.
Realizar trabajos fuera de tu horario de labores.	Agotamiento. Ganas de dejar este trabajo.
Dormir poco por el exceso de trabajo.	Agotamiento, necesidad de distraerme.
La saturación de trabajo y de problemas.	Endurecimiento de los músculos.
No cumplir con lo que debo a tiempo.	Tensión nerviosa
Desveladas (por exceso de trabajo).	Agotamiento. Cansancio.

Además, las y los educadores de personas jóvenes y adultas realizan actividades educativas sin tener una formación pedagógica y se enfrentan a situaciones para las que no están lo suficientemente preparados, pues son educadores empíricos; situaciones como hablar en público en una ceremonia cívica o estar frente un grupo, que forman parte de la formación y vida cotidiana de los docentes normalistas, y aun así son difíciles, en las y los educadores de personas jóvenes y adultas que se han hecho en la práctica las dificultades aumentan porque no tienen los conocimientos correspondientes para llevarlas a cabo; entre los **estresores relacionados con el control sobre la tarea** se encuentran los siguientes:

ESTRESORES	SÍNTOMAS
Dirigir la Ceremonia Cívica.	Me siento mareada. Siento que me falta el aire.
Hablar en público.	Nerviosismo, alteración del carácter. Pienso que me van a juzgar por no poderme expresar ante los grupos.
Hablar en el grupo.	Enojo. Desesperación.
Organizar cómo voy a exponer un tema ante el grupo.	Nerviosismo.
Capacitar a mis asesores.	Nerviosismo. Se me olvida todo lo que tenía que decir.
Cuando estoy frente al pizarrón y me equivoco o siento que no me doy a entender con mis alumnos.	Nerviosismo. Boca seca.
El no entender algún tema que tenga que explicar.	Nerviosismo.
Que cuando estoy explicando algo no me escuchen y no me dejen terminar.	Irritabilidad.

Entre los *estresores de la organización* se encuentra el de *conflicto de rol*, una de cuyas expresiones es el *conflicto medio-fin*, que se produce cuando a los trabajadores se les exige que cumplan determinadas tareas, pero no se les facilitan los recursos para realizarlas o se les sobre carga de trabajo sin darles el tiempo que se requieren. Este tipo de conflicto medio-fin es típico de las instituciones oficiales en México en el que la consigna es hacer “más con menos” porque los recursos públicos se quedan entre los funcionarios de alto nivel de la burocracia gubernamental y no llegan hasta la población que lo requiere; es común que las y los educadores de personas jóvenes y adultas terminen poniendo dinero de su magro salario para comprar material didáctico porque, literalmente, no tienen lo más elemental para trabajar; además, se les sobrecarga de trabajo y se les exige que realicen tareas que “eran para ayer”, es decir, tienen que entregarlas de un día para otro.

A continuación se muestran algunos ejemplos de **situaciones de conflicto medio-fin**.

ESTRESORES	SÍNTOMAS
No recibir apoyo como asesor en el INEA.	Frustración. Molestia.
Realizo actividades que no me corresponden.	Enojo. Rebeldía
El no encontrar la solución a algún problema que se me presenta en el trabajo.	Urticaria.
Tener que entregar calificaciones.	Apatía. Postergar la tarea.
Entrega de actas de calificaciones (y no tener tiempo).	Desesperación. Angustia. Insomnio.
Entrega de plan de clase. Entrega de indicadores (y no tener tiempo para hacerlo).	Cansancio corporal y mental.
El estar afónica y tener que acabar una materia porque ya se acerca el examen.	Necesidad de comer alguna golosina.
Entregar alguna documentación en la Dirección (y no terminarla por falta de tiempo).	Angustia (siempre la entrego al final)
Encontrarte con que se terminó la hora de clase y faltaron algunos aspectos por tratar.	Nerviosismo.
El ir atrasada en la materia que imparto.	Desesperación. Frustración.
Trabajo (en general).	Cansancio. Mal carácter. Sueño.

Asimismo, entre el *conflicto de rol* se encuentra en *conflicto inter-emisores en general* que ocurre cuando el trabajador recibe órdenes, sugerencias o demandas contradictorias e incompatibles.

En el caso de las y los educadores de personas jóvenes y adultas es recurrente el cambio de autoridades, pues debido a que la mayoría de las veces ocupan esos puestos por sus “palancas” (“enchufes”) cuando mueven al “jefe” de arriba se va también su equipo porque “el nuevo jefe” traerá a sus

propios “recomendados”, independientemente de que tengan la preparación para desempeñar dichos puestos, pues saben que tienen un tiempo limitado (hasta que haya otro cambio de jefes), por lo que tienen que aprovechar al máximo el tiempo para enriquecerse con los recursos económicos que le den a la institución. En México es común que los puestos directivos de las instituciones públicas sirvan como “trampolín político” para escalar lugares en la burocracia institucional, por lo tanto no les interesa tanto quedar bien con la población, sino con el “padrino” o “compadre” (“enchufe”) que los puso en el puesto, así que no valoran el esfuerzo de los trabajadores ni resuelven las demandas de la población a la que atienden.

Los estresores relacionados con el **conflicto inter-emisores en general**, fueron los siguientes:

ESTRESORES	SÍNTOMAS
Jefes (en el trabajo).	Desmotivación porque no valoran mi trabajo.
El que los jefes no reconozcan mi trabajo docente.	Inconformidad. Desilusión. Coraje.
Intransigencia (de las autoridades). Cerrazón (de los jefes).	Enojo, coraje
Cambio de área de trabajo.	Gastritis.
Cambio de jefe inmediato.	Irritación de la piel.
Cambio de administración.	Decaimiento.

Otra manifestación del *conflicto de rol* es el *conflicto inter-emisores entre demandas de superiores e inferiores* que ocurre en los niveles intermedios de las jerarquías de las organizaciones las demandas entre quienes ocupan un puesto más alto y los que están más abajo son contradictorias e incompatibles.

Generalmente, las y los educadores de personas jóvenes y adultas se encuentran en medio, como “*el jamón del sandwich*”, entre las órdenes

superiores y las demandas de sus estudiantes, por ejemplo, por una parte sus grupos les demandan materiales, libros, asesores, espacios para estudiar y, por otra parte, las autoridades les niegan los apoyos, así que el que “queda mal” es el educador, a él se le responsabiliza de situaciones que no está en sus manos resolver porque no tiene los recursos ni los apoyos necesarios.

Por lo que respecta a los estresores derivados del **conflicto inter-emisores entre demandas de superiores e inferiores**, se encontraron los siguientes:

ESTRESORES	SÍNTOMAS
La irresponsabilidad de mis jefes o de la gente con la que trabajo.	Enojo. Desesperación.
El contralor de la escuela entrega impuntualmente los informes financieros (que debo entregar con urgencia a las autoridades superiores).	Nerviosismo. Preocupación. Desconfianza.
A un profesor de matemáticas se le acusa de acoso a las alumnas y de difamar a algunos maestros calificándolos de corruptos; tengo que dar una respuesta como director de la escuela.	Presión alta. Insomnio. Poca concentración en el trabajo.
Alza en el índice de reprobación de los alumnos (me llaman la atención las autoridades si el índice de reprobación aumenta).	Preocupación. Angustia
Problemática de disciplina de algunos alumnos.	Preocupación. Angustia
La relación con mis responsables de los “Puntos de Encuentro”, porque aunque tengan el conocimiento no cumplen con el trabajo.	Enojo. Desesperación

Además del *conflicto de rol*, entre los estresores de la tarea se encuentra la *ambigüedad de rol* que se origina cuando el trabajador que va a realizar una tarea no tiene la información suficiente y clara para llevarla a cabo.

Entre los estresores relacionados con la **ambigüedad de rol** se encuentran los siguientes:

ESTRESORES	SÍNTOMAS
<p>El tiempo de espera para alguna actividad novedosa para mí y en la que no me siento segura de mí misma.</p> <p>Salirme del lugar desde donde me siento segura (para realizar otra actividad que desconozco).</p>	<p>Diarrea. Urticaria.</p> <p>Me bloqueo.</p>

En los *estresores de la organización* también se ubican **la jornada de trabajo excesiva, las relaciones interpersonales, la promoción y el desarrollo profesional**. A continuación se desglosan los aspectos anteriores, de acuerdo con lo que expresaron las y los participantes.

ESTRESORES	SÍNTOMAS
<p><b>Jornada de trabajo excesiva:</b></p> <p><b>Relaciones interpersonales:</b></p> <p>Conflictos con algún compañero(a) del equipo de trabajo.</p> <p>Relación conflictiva con algunos educandos.</p> <p><b>Falta de promoción y desarrollo profesional.</b></p> <p>Contratación (no saber cuántas horas te darán). (El estudiante trabaja como maestro en un bachillerato, pero no tiene plaza de base, sino que cubre un interinato limitado de seis meses que se tiene que renovar periódicamente).</p> <p>Bajo sueldo.</p>	<p><b>Síntomas físicos:</b></p> <p>Cansancio. Temblo de manos. Dolor de cabeza. Colitis.</p> <p><b>Síntomas psicológicos:</b></p> <p>Confusión y olvido. Nerviosismo. Irritabilidad. Angustia. Mal humor. Insomnio.</p> <p>Irritabilidad.</p> <p>Irritabilidad.</p> <p>Ponerse mal del estómago. Dolor de cabeza. Impotencia. Coraje.</p> <p>Angustia. Molestia conmigo misma.</p>

Por lo que se refiere a los estresores en el ámbito escolar, éstos se producían por el exceso de tareas escolares, que se juntaban con sus responsabilidades laborales y familiares, por lo que no contaban con el tiempo necesario para estudiar; si a esta difícil situación le agregamos la incomprensión, rigidez e intolerancia de algunos docentes el panorama se complicaba.

Los **estresores en el ámbito escolar** a los que se enfrentaban eran los siguientes:

ESTRESORES	SÍNTOMAS
<p>No terminar de leer los textos (tarea).</p> <p>Cursar el diplomado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).</p> <p>El no cumplir con mis clases en la UPN y no entregar trabajos al día.</p> <p>Exponer (algún tema).</p> <p>El tener poco tiempo para terminar alguna tarea pendiente.</p> <p>Trabajo acumulado en la UPN.</p> <p>Leer mucho.</p> <p>Las fichas de control de lectura.</p> <p>Exceso de trabajo escolar.</p> <p>Temor a reprobar materias.</p> <p>Exceso de lecturas.</p> <p>Relación con una docente de la UPN. (Se refiere a una maestra que se caracterizó por su rigidez).</p> <p>Rigidez por parte de algunos profesores.</p>	<p>Nerviosismo.</p> <p>Nervios. Insomnio. Impotencia. Dolor de vientre. Dolor de cabeza.</p> <p>Angustia. Desesperación. Me dan ganas de renunciar, pero aunque repruebe y me sienta muy mal no lo haré.</p> <p>Dolor de cabeza. Insomnio. Presión alta.</p> <p>Migraña.</p> <p>Se me olvidan las ideas. Tartamudeo. Nerviosismo (me salen ronchas en los brazos y en la cara).</p> <p>Sueño.</p> <p>Diarrea. Urticaria.</p> <p>Insomnio. Urticaria.</p> <p>Colitis.</p> <p>Nerviosismo.</p> <p>Agotamiento. Frustración. Dolor de cabeza.</p>

Después de andar la una gran parte del día en la calle, entre el trabajo y la escuela, las y los educadores regresaban a sus casas en donde también había una serie de estresores relacionados con los quehaceres domésticos, la relación con la pareja, los hijos, la madre y otros familiares.

Los **estresores en el ámbito familiar** con los que se enfrentaban en su vida cotidiana eran:

ESTRESORES	SÍNTOMAS
<p><b>Quehaceres domésticos</b></p> <p>Organizar las actividades de casa.</p> <p>Ver la casa en desorden.</p> <p>Lavar trastos y ropa.</p> <p>Preparar de comer.</p> <p>Recoger la casa. Trapear. Barrer, etc.</p> <p><b>Relación con la pareja:</b></p> <p>El que esté jubilado mi esposo (y se la pase todo el día en la casa)</p> <p><b>Relación con los hijos</b></p> <p>Cuando mis hijos se enfrentan a problemas en los que no los puedo ayudar o no me puedo comunicar con ellos.</p> <p>La ausencia de mi hijo desde hace 12 años (se fue a trabajar, como "ilegal", a los Estados Unidos de América).</p> <p>Desveladas (por mi hijo).</p> <p><b>Relación con la madre</b></p> <p>Que mi mamá me hable por teléfono.</p> <p>Problemas familiares (con mi mamá).</p> <p><b>Relación con otros familiares</b></p> <p>La muerte de mi hermano.</p> <p>El suicidio de mi sobrino.</p> <p>No visitar a ciertas personas, mi mamá, mi tía, amigas.</p> <p><b>Problemas familiares</b></p> <p>Problemas familiares.</p> <p>Problemas de salud de algún familiar.</p> <p>Problemas en la familia.</p> <p>Conflictos con algún miembro de la familia.</p>	<p>Mal carácter.</p> <p>Alteración de nervios.</p> <p>Desesperación</p> <p>Desesperación</p> <p>Mal humor.</p> <p>Incomodidad en todos los aspectos.</p> <p>Temor. Constante preocupación. Sentimiento de culpa. Falta de concentración.</p> <p>Tristeza. Dolor. Impotencia. Después de cada recuerdo me angustio y sudo mucho.</p> <p>Preocupación. Nerviosismo</p> <p>Me angustia y desespera.</p> <p>Enojo. Depresión. Ganas de llorar.</p> <p>Inconformidad. Tristeza.</p> <p>Angustia y me deprime.</p> <p>Cargo de conciencia. Ansiedad.</p> <p>Nerviosismo (me salen ronchas en los brazos y en la cara). Taquicardia. Presión alta.</p> <p>Caída de cabello.</p> <p>Baja autoestima. Molestia.</p> <p>Irritabilidad.</p>

Aunados a los estresores laborales, escolares y familiares se encontraban, para complicar más el asunto, el estrés que se vivía –y se vive- en la ciudad de México, Distrito Federal, la ciudad más poblada y contaminada del planeta, con altos índices de ruido, servicios públicos deficientes altos índices delictivos, en la que hay una permanente violencia urbana e inseguridad; ciudad en la que, lamentablemente, puede pasar cualquier cosa (asalto a transeúntes en la calle, violación en los autobuses urbanos y taxis, robo a vehículos y casas en plena luz del día, asesinatos en pleitos entre líderes de vendedores ambulantes, asesinato a periodistas y líderes sociales, caos vial por manifestaciones ante añejas demandas insatisfechas, etc.).

La ciudad de México es una ciudad sin ley, a tal grado que se contrataron los servicios del ex-alcalde de Nueva York (U.S.A), para combatir a la delincuencia, la cual ha crecido alarmantemente por la impunidad y corrupción que existe en el país, auspiciada por altos funcionarios del gobierno mexicano y un sistema capitalista que beneficia a unas cuantas familias multimillonarias y sume en la más oscura miseria a millones de familias. Después de estar un partido político, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) más de setenta años en el poder, saqueando las arcas de la nación, en las elecciones del 2000 subió al poder un partido que representa a la más recalcitrante derecha, el Partido Acción Nacional (PAN), que ha llevado al país a una situación de retroceso en el plano económico, político y social.

A pesar de lo difícil que es vivir en la ciudad de México, D. F., cada día llega más gente a vivir a la gran urbe debido a que ahí se concentran las fuentes de empleo, así como los servicios educativos y de salud, aunque el costo a pagar por vivir en la metrópoli es alto en términos de salud (por la contaminación) e inseguridad (por la violencia urbana). Una situación que viven los habitantes de la ciudad de México es tener que invertir varias horas para transportarse de sus hogares a sus trabajos o escuelas, por ejemplo, uno de los estudiantes que participó en el seminario-taller, que vivía en las inmediaciones del Distrito Federal, tardaba ¡4 horas! desde su casa hasta la escuela, ¡salía a las 4 de la madrugada para estar puntual a las ocho de la mañana en la universidad! A

continuación se muestran algunos estresores derivados del contexto de la ciudad de México, D. F., y de la sempiterna crisis económica del país.

Entre los estresores derivados del **estrés ciudadano** se encuentran los siguientes:

ESTRESORES	SÍNTOMAS
<p><b>Relacionados con los altos niveles de ruido:</b></p>	
<p>Ruido intenso.</p>	<p>Dolor de cabeza.</p>
<p><b>Relacionados con las grandes distancias, deficiente transporte urbano, sobrepoblación e intenso tráfico vehicular:</b></p>	
<p>En las mañanas al salir de la casa y pensar que vivo muy lejos.</p>	<p>Me da por llorar y me angustia.</p>
<p>No llegar a tiempo al trabajo (por el tráfico de la ciudad).</p>	<p>Angustia. Preocupación.</p>
<p>No estar a tiempo en alguna parte.</p>	<p>Nerviosismo (me salen ronchas en los brazos y en la cara). Taquicardia. Presión alta.</p>
<p>No poder abordar los transportes.</p>	<p>Mal humor. Molestia.</p>
<p>Aglomeración en el Metro (Sistema de Transporte Colectivo).</p>	<p>Angustia. Enfado.</p>
<p><b>Relacionados con la inseguridad (violencia urbana).</b></p>	
<p>Cuando salen de casa mi hijo y mi esposos y se tardan un poco.</p>	<p>Me siento muy angustiada pensando que algo malo pudo haberles pasado.</p>
<p><b>Relacionados con la situación económica del país:</b></p>	
<p>Situación económica precaria.</p>	<p>Falta de concentración. Dolor de cabeza.</p>
<p>Deudas económicas.</p>	<p>Tensión nerviosa.</p>
<p>Bajo sueldo.</p>	<p>Ganas de dejar esta actividad (docente). Desesperación.</p>
<p>No tener dinero y pedirle a mi esposo (la estudiante trabaja y estudia).</p>	<p>Nerviosismo. Ansiedad.</p>

Es curioso que no aparezcan estresores relacionados con los altos índices de contaminación atmosférica, con los temblores (pues la ciudad de México está en una zona sísmica) y no hagan mayor referencia a la violencia urbana;

quizás porque dichos fenómenos formen parte de la vida cotidiana que se asumen como algo “natural”, algo obvio, que se da por descontado.

Desafortunadamente, es común ver en la ciudad de México a personas a quienes se les irritan los ojos o la garganta por la contaminación.

Cada vez que tiembla es inevitable evocar la tragedia provocada por los terremotos del 19 y 20 de septiembre de 1985; pareciera que cada habitante de la ciudad de México, D. F., llevara un “sismógrafo interno” que le permite captar de inmediato el más leve movimiento telúrico y su reacción es inmediata: desalojar el lugar en el que se encuentra y dirigirse a las “áreas de seguridad” (espacios abiertos, retirados, en la medida de lo posible, de los edificios). En las escuelas y oficinas públicas se hacen “simulacros” para desalojar edificios en caso de que haya un temblor.

De la violencia urbana e inseguridad ni hablar, es tan común que desde que se sale de casa hasta que se regresa se esté “con el corazón en un hilo” porque en la ciudad de México, D. F., puede pasar “cualquier cosa”. Como se puede ver, el grado de incertidumbre y vulnerabilidad es alto, por tal motivo no es exagerado afirmar que: **vivir en la ciudad de México, D. F., es altamente estresante.**

Además del estrés ciudadano, las y los educadores de personas jóvenes y adultas que participaron en la experiencia de formación vivían permanentemente estresados en los ámbitos laboral, escolar y familiar. Al ver sus “huellas digitales del estrés” en el grupo surgieron comentarios en el sentido de que hasta ese momento, al “tomar distancia” y reconocer sus múltiples estresores se dieron cuenta del desgaste físico y emocional al que estaban sometidos, y de la urgencia de atender su salud, cuidarse a sí mismos, al colectivo de educadores, trabajar cooperativamente y establecer redes sociales de apoyo para realizar su labor educativa en mejores condiciones.

## 5.6 Resultados relativos al cuestionario sobre el burnout en las y los docentes.

Como parte de las actividades del seminario-taller *Malestar Docente*, las y los estudiantes resolvieron un *Cuestionario sobre el Burnout en las y los docentes*, el cual, como ya expliqué en el Capítulo 3, transcribí del libro *Programa Deusto 14-16 II. Evaluación e intervención en el estrés docente*, de Calvete y Villa (1997), quienes se basaron en el *cuestionario sobre Burnout* de Maslach y Jackson (1981), (cambié algunas palabras, sin perder el sentido de las preguntas, para que se relacionaran con el trabajo que realizan las y los educadores de personas jóvenes y adultas). En el cuestionario, había 25 preguntas, con opciones del 1 al 6, para indicar, del número mayor al menor, si se estaba totalmente en desacuerdo o en acuerdo con cada una de las preguntas (Ejemplo: *Marque 6 para indicar que está totalmente en desacuerdo; Marque 5 para indicar que está bastante en desacuerdo; Marque 4 cuando está más bien en desacuerdo; Marque 3 para indicar que está más bien de acuerdo; Marque 2 para indicar que está bastante de acuerdo; Marque 1 para indicar que está totalmente de acuerdo*). (Ver anexo).

En el cuestionario se incluyeron tres factores: *agotamiento emocional*, *logro personal* y *despersonalización*. De acuerdo con Calvete y Villa (1997), las preguntas del cuestionario se agruparon, a partir de los tres factores mencionados, de la siguiente manera:

**AGOTAMIENTO EMOCIONAL.** (Las preguntas incluidas en este factor describen una serie de sentimientos de falta de energía, cansancio y agotamiento de los recursos del sujeto).

1. Me siento emocionalmente exhausto(a) a causa de mi trabajo.
2. Me siento deshecho al final de la jornada laboral.
3. Siento fatiga cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día de trabajo.
5. Trabajar con gente todo el día es realmente una tensión para mí.
7. Me siento “quemado” a causa de mi trabajo.
12. Me siento frustrado(a) a causa de mi trabajo.

- 14. Trabajar directamente con la gente me provoca demasiado estrés.
- 18. Siento que estoy al final de mis fuerzas.

**LOGRO PERSONAL.** (En este factor se incluyen sentimientos de seguridad y confianza en los recursos propios y en la forma de manejar las relaciones con los alumnos).

- 6. Abordo de forma muy efectiva los problemas de mis estudiantes
- 8. Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo.
- 11. Me siento con mucha energía.
- 15. Puedo crear fácilmente una atmósfera relajada con mis estudiantes jóvenes y/o adultos.
- 16. Me siento muy animado(a) y contento(a) después de trabajar de forma cercana con mis alumnos(as) jóvenes y/o adultos(as).
- 17. He conseguido muchas cosas valiosas en este trabajo.

**DIFICULTADES CON LOS ALUMNOS.**

(Las preguntas se refieren a una serie de problemas con los alumnos, por ejemplo, problemas de disciplina o de falta de una respuesta adecuada en el proceso de aprendizaje).

- 21. Tengo estudiantes jóvenes y/o adultos que hablan continuamente en clase.
- 22. Siento que tengo que repetir a mis estudiantes las mismas cosas una y otra vez.
- 23. Siento que los problemas de disciplina de unos cuantos estudiantes me quitan mucho tiempo de otros(as) estudiantes.
- 25. Creo que mis alumnos(as) no responden de forma adecuada a mis enseñanzas.

**FALTA DE CONTROL SOBRE LOS ALUMNOS.**

(Las preguntas describen una cierta indefensión por parte de las y los educadores a la hora de imponer sus criterios al colectivo de alumnos).

- 19. Me resulta difícil imponerme a las y los estudiantes jóvenes y/o adultos cuando adoptan posturas que considero incorrectas

20. Me he abstenido de disciplinar a algunos(as) estudiantes jóvenes y/o adultos por temor a que pudieran tomar represalias.

24. Siento que no tengo un control adecuado de mis estudiantes.

**DESPERSONALIZACIÓN.** (Los enunciados describen actitudes de insensibilidad y frialdad en el/la educador(a) con respecto a sus estudiantes).

4. Creo que trato a algunos(as) estudiantes jóvenes y adultos(as) como si fueran objetos impersonales

9. Me he vuelto más insensible hacia la gente desde que realizo este trabajo.

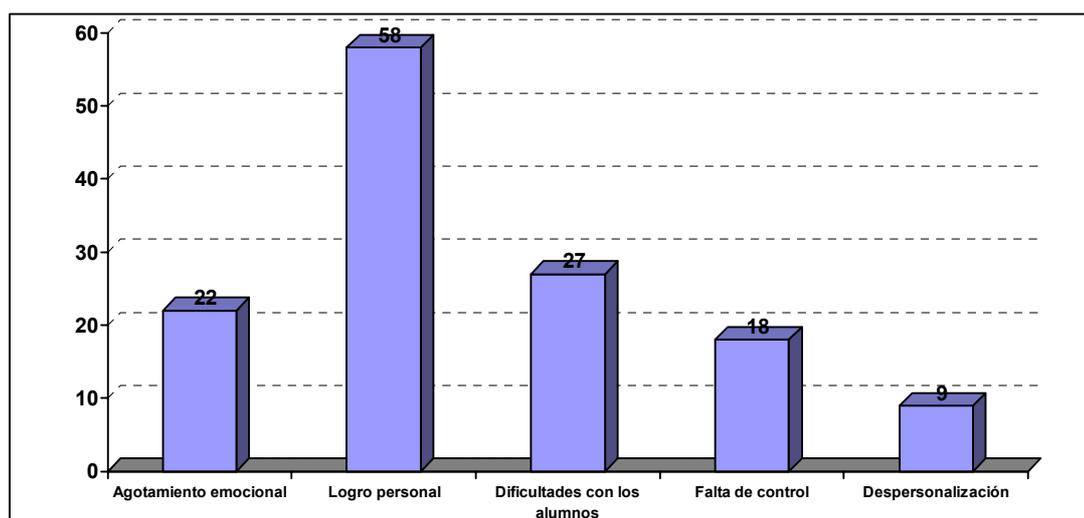
10. No me importa nada de lo que les suceda a algunos(as) estudiantes jóvenes y/o adultos.

13. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.

El cuestionario se aplicó sólo a 26 estudiantes, debido a las reiteradas ausencias de algunos estudiantes, por cuestiones laborales. Los resultados se resumen en el siguiente cuadro.

ASPECTOS DEL CUESTIONARIO SOBRE EL BURNOUT EN LAS Y LOS DOCENTES				
Agotamiento emocional	Logro personal	Dificultades con los alumnos	Falta de control	Despersonalización
Preguntas	Preguntas	Preguntas	Preguntas	Preguntas
1=117 2=115 3=98 5=129 7=121 12=127 14=132 18=130	6=75 8=56 11=86 15=61 16=50 17=58	21=93 22=115 23=124 25=122	19=119 20=132 24=130	4=142 9=141 10=144 13=137
Suma=969	Suma=386	Suma=454	Suma=381	Suma=564
26x8x6=1248 1248=100	26x6x6=936 936=100	26x4x6=624 624=100	26x3x6=468 468=100	26x4x6=624 624=100
1248—100% 969—77.64%	936—100% 386—41.23%	624—100% 454—72.75%	468—100% 381—81.41%	624—100 % 564—90.38%
22.36%	58.77%	27.25%	18.59%	9.62%

En la siguiente página se muestra la gráfica de los resultados.



En la gráfica se puede apreciar que el 22% manifestó sentir *agotamiento emocional*; el 58% expresó sentir *logro personal*; el 27% declaró tener *dificultades con los alumnos*; el 18% dijo tener *falta de control con el grupo* y el 9% reconoció verse afectado por la *despersonalización*.

Lo interesante es que a pesar de trabajar en condiciones difíciles, las y los educadores de personas jóvenes y adultas que participaron en la experiencia de formación no muestran altos índices de agotamiento, dificultades con sus alumnos, falta de control ni despersonalización, en cambio presentan un alto índice de *logro personal*, es decir, la mayoría se siente bien con lo que hace. Esto es un dato que llama la atención porque demuestra que la forma en que encaran su situación puede ser diferente a como podría ser, por ejemplo, los docentes de educación primaria o secundaria que trabajan en la modalidad escolarizada.

Desafortunadamente, no se aplicó este cuestionario al grupo de técnicos docentes del INEA que participaron en el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), previamente al *seminario-taller malestar Docente*, cuya experiencia se relata en el Capítulo 4, porque hubiera sido interesante comparar los resultados entre personas que laboraban exclusivamente en el INEA, una institución rígida, con los participantes en este grupo que laboraban en diferentes instituciones oficiales y no gubernamentales realizando distintas funciones.

En los cursos que he tenido la oportunidad de impartir en la UPN-Ajusco, en los que han participado educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, he notado que la mayoría de ellos tiene una actitud de apertura, responsabilidad, dedicación, sensibilidad y compromiso social.

Hay un factor que me parece clave en la actitud de las y los educadores de personas jóvenes y adultas: los motivos por los cuales llegaron a ser educadores. En el caso de quienes trabajan en este campo, hay una sensibilidad y compromiso social previos a su incorporación como educadores, debido a su propia historia personal y social; por ejemplo, la mayoría de ellos(as), por diversos motivos, principalmente económicos, no lograron concluir la carrera que hubieran querido estudiar y, en consecuencia, quizás en un intento de “reparar” en otros sus propias partes internas “dañadas”, “no atendidas”, “desamparadas”, etc., hacen con otros lo que hubieran querido que hubieran hecho con ellos: apoyarlos, porque, probablemente, al ayudar a otros “reparan” sus propias partes internas.

¿Qué es lo que hace posible que, aun con las adversidades que existen en su trabajo educativo cotidiano, las y los educadores que laboran en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) sigan adelante?

Esta pregunta me hace pensar en los versos del coautor catalán Joan Manuel Serrat, que en su canción “Por las paredes (mil años hace...)”, dice:

**“(...) que con la fe del peregrino,  
jamás dejó de caminar,  
de trabajar y de pensar...”**

También, las y los educadores que trabajan en este campo, a pesar de todo, siguen caminando, trabajando y pensando con la esperanza y la certeza de que, con el esfuerzo colectivo, es posible construir un puente hacia un mañana más promisorio, como lo expresa uno de los estudiantes que participaron en la experiencia de formación a la que se refiere este Capítulo:

**“Me preocupa llegar al burnout porque afectaría mi persona en forma biológica y psicológica; sin embargo, siempre surge algo que me detiene a no caer: los adultos, la motivación personal de ver la magia, el milagro de ver enseñar, de ver aprender, esto me levanta para continuar en busca de algo más, de romper con la individualidad, lo rutinario. Tengo confianza y fe en que la educación puede ser de una manera diferente, transformadora y constructivista, significativa”. (Rubén, técnico docente del INEA en el estado de México)**

¿Por qué no pudieron concluir sus estudios los educadores que laboran en el campo de la EPJA? ¿Por qué no pudieron estudiar en la infancia las personas jóvenes y adultas analfabetas?

La respuesta puede estar en los versos de Alfredo Zitarrosa, cantor del pueblo uruguayo, en su canción “Doña Soledad”:

**“Mire, Doña Soledad,  
yo le converso de más,  
Doña Soledad,  
y usted para conversar  
hubiera querido estudiar,  
Doña Soledad,  
cierto que quiso querer,  
pero no pudo poder,  
Doña Soledad,  
porque antes de ser mujer  
ya tuvo que ir a trabajar”.**

En México, miles de personas no estudian no porque no quieran, sino porque, literalmente, no pueden, pues tienen que trabajar para el sostenimiento de sus familias, como dice la canción, desde edad temprana. Y los que sí pueden muchas veces no alcanzan un lugar en la universidad porque el gobierno no invierte lo necesario en educación y no tiene capacidad de respuesta para la demanda estudiantil. Esta situación en México ha tenido desenlaces dramáticos como el caso de dos adolescentes que se suicidaron, hace unos meses, en la ciudad de México por no alcanzar un lugar en la universidad para seguir estudiando. Los sueños de estos adolescentes se convirtieron en una

pesadilla y tuvieron un final fatídico; otros, quizás se vayan por el camino del desempleo o la delincuencia, otros más, seguirán luchando por defender su derecho a la educación, otros se incorporarán al trabajo para ayudar en el sostén económico de sus familias.

Hay quienes, por carencias económicas, ven el estudio como algo que no es para ellos, trabajan para ayudar a sus familias y, con el paso de los años, ya mayores, siguen añorando aquel sueño de estar en un salón de clases y seguir estudiando; precisamente, las y los educadores de personas jóvenes y adultas, a pesar de todas las adversidades que encuentran en el camino, les ayudan a estas personas a convertir su sueño en realidad.

¿Por qué las y los educadores de personas jóvenes y adultas, que no pudieron seguir estudiando por necesidades económicas, se esfuerzan para que otras personas sigan estudiando?

Quizás una respuesta está en los versos de Miguel Hernández, poeta republicano español, en su poema “Niño Yuntero”, en el que narra las desventuras de los niños yunteros, cuyas penurias económicas y el trabajo rudo que realizan los hacen “adultos” desde niños.

**“¿Quién salvará a este chiquillo  
menor que un grano de avena?  
¿De dónde saldrá el martillo,  
verdugo de esta cadena?  
Que salga del corazón  
de los hombres jornaleros,  
que antes de ser hombres son,  
y han sido, niños yunteros”.**

¿Quién ayudará, de corazón a corazón, a las personas jóvenes y adultas a seguir estudiando? Lo más probable es que sean otras personas jóvenes y adultas que también han tenido dificultades para seguir estudiando.

¿Por qué las y los educadores de personas jóvenes y adultas se dedican a tan noble labor?

Quizás lo que esté en el fondo de las múltiples respuestas, sea algo similar a lo que contó un educador de personas jóvenes y adultas que trabajaba como técnico docente en el INEA:

**“Recuerdo que en cierta ocasión, cuando era niño, mi maestra de primaria me regañó muy feo y de manera injusta. Yo le platiqué a mi abuelita lo que me pasó en la escuela y ella me acompañó para hablar con la maestra. Cuando mi abuelita habló con la maestra, ésta, de manera altanera y grosera, le gritó a mi abuelita: ‘¿Y usted con qué derecho me viene a reclamar?! ¡¡¡Si ni siquiera sabe leer ni escribir!!!’. Recuerdo que mi abuelita regresó triste a la casa, y a mí me dio mucho coraje que aquella maestra le gritara así a mi abuelita. Entonces, yo le enseñé a leer y a escribir a mi abuelita para que nadie más la humillara. Y ahora que ya soy grande, me dedico a alfabetizar a las abuelitas para que nadie se atreva a humillarlas”.**

Esta anécdota retrata la nobleza, sensibilidad, generosidad y compromiso social de las y los educadores de personas jóvenes y adultas, a quienes admiro y de quienes tanto he aprendido.

## 5.7 Resultados relativos al cuestionario final.

Al término del seminario-taller *Malestar Docente*, las y los estudiantes resolvieron un *Cuestionario final* con el propósito de recuperar lo que aprendieron y hacer un balance de la experiencia de aprendizaje que compartieron (Ver Anexo).

La pregunta 1 se refería a la situación educativa de quienes contestaron el *Cuestionario final*. En total, 26 estudiantes resolvieron el cuestionario: 11 estudiantes de la Licenciatura en Educación de Adultos, de la primera generación, 4 de la segunda generación y 11 del Diplomado en *Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos*.

En la pregunta 2 se dio la indicación ***Explica con tus propias palabras qué entiendes por malestar docente***. Las respuestas reprodujeron, palabras más o menos, la información que venía en los textos; sin embargo, algunas explicaciones, se transcriben a continuación porque se refieren al tema con sus propias palabras, surgidas de su propia experiencia, lo cual tiene un valor agregado.

### **El malestar docente es...**

**“Sentirse como yo: cansada, presionada, decepcionada de mí misma”.**  
(Magdalena).

**“Ver a las vacaciones como la tablita de salvación o algo cercano al cielo o a la liberación del trabajo. Es un sentimiento indefinido de insatisfacción, de falta de motivación, de no tener un objetivo propio, de sentirnos hasta enfermos o enojados. Es creer que nadie reconoce nuestros esfuerzos y que no vale la pena esforzarse, que nuestros alumnos son lo peor y que lo mejor que nos puede pasar es que algún día, al llegar a la escuela, ésta esté clausurada o derrumbada. También es la oportunidad de reconocernos en él y en él renacer”.** (Gustavo).

**“La situación que estamos viviendo en nuestro plantel, el que no se nos reconozca nuestro trabajo, no tener ninguna seguridad en él, ahora que no se nos reconozca el esfuerzo de presentarnos a los cursos realizados y se nos diga que no tienen validez, hay cosas en las que yo estoy en desacuerdo con nuestra situación”.** (Estela).

**“Es como un ‘cáncer’ porque así es en realidad el cáncer, no es doloroso hasta que está en su estado terminal; creo que así estamos algunos de**

nosotros, pero con este seminario-taller estamos tomando muy en cuenta este malestar, que tiene que disminuir y no dejar que llegue a sus últimas consecuencias, siento que este malestar terminará (...) para no sentir así la necesidad de cambiar de trabajo, de ‘tirar la toalla’ o de ‘colgar los tenis’ o de manifestarnos cansados por no poder soportar a los alumnos o hasta entrar en crisis por las tensiones que tenemos”. (Sandra).

En relación con la pregunta 3, en la que se les pidió que explicaran, con sus propias palabras, **qué es el karoshi**, algunos escribieron lo siguiente:

***El karoshi es...***

“Descender hasta los abismos de la enfermedad y la muerte por exceso de trabajo, de presión; es morir aplastado por la responsabilidad que otros ponen sobre nuestras espaldas” (Gustavo).

“Se caracteriza por una muerte repentina, usualmente en adultos, después de un período prolongado de trabajo intensivo. Los ataques o colapsos cardíacos son las causas de la muerte, después de haber trabajado excesivamente por períodos prolongados de tiempo”. (Marisol).

“Es la muerte por estrés, aunque esté cargado de trabajo la persona no lo siente, pues lo económico predomina”. (Estela).

En la pregunta 4 se les solicitó que dijeran, con sus propias palabras, qué entendían por el *síndrome del burnout*.

***El síndrome del burnout es...***

“Llegar al extremo de sentirse realmente enfermo por la presión, por el hastío, por la desesperanza. Es sentir que vamos contra un grupo determinado, que nuestros compañeros no nos entienden, que no tenemos estímulo, reconocimiento, que estemos a un paso de la locura, es pensar que el único día feliz es la quincena (por ser el día en que nos pagan)”. (Gustavo).

“Es la falta que tengo de realizarme en el trabajo por sentirme emocionalmente agotada con este síndrome; (...) debo tener cuidado con mi propia salud que hasta el momento está demasiado deteriorada. Entiendo que el estrés me puede ocasionar muchas enfermedades, más bien ya me las ha ocasionado, pero estoy tomando muy en cuenta todas estas consecuencias y ahora que lo entiendo siento que no vale la pena seguirse ‘quemando’ por el trabajo. Gracias por esta enseñanza que me dio”. (Sandra).

“Es llegar al término de nuestras fuerzas, y en lugar de reflexionar renunciamos, corremos, huimos”. (Estela)

Un estudiante, después de ver la gravedad de cargar sobre las espaldas el sobrepeso del trabajo, expresó:

**“Aquel que esté en el delirio de echarse sobre los hombros todo el trabajo del mundo debe evitarlo y poner los pies sobre la tierra tratando de realizar sólo lo justo”. (Mauricio).**

En el punto 5 del *Cuestionario final* decía: ***Las condiciones materiales y el ambiente laboral en el que realizan su trabajo las y los educadores de personas jóvenes y adultas, generalmente, son difíciles (falta de recursos, sobrecarga de trabajo, burocracia, falta de apoyo de las autoridades educativas, escasa valoración y reconocimiento de su trabajo, bajos salarios, etc.). Todas estas situaciones pueden generar malestar docente y, en consecuencia, pueden deteriorar no sólo el bienestar físico y emocional de las y los educadores, sino también las relaciones que establece con sus alumnos(as) e, incluso, en su vida familiar. Ante esta situación, ¿Qué se requiere para disminuir los efectos del malestar docente? ¿Qué se necesita para mejorar las condiciones de vida y de trabajo de las y los educadores de personas jóvenes y adultas?***

Las respuestas se pueden agrupar de la siguiente manera:

**A. Luchar, colectivamente, por mejores condiciones de vida y de trabajo.**

Las y los educadores tenían claro que para mejorar sus condiciones de vida y de trabajo era necesario manifestarse y realizar “acciones de presión”, luchar por aumento salarial, mayor presupuesto a la educación de adultos, obtención de plazas de tiempo completo, etc., la búsqueda de mejores condiciones laborales tiene que hacerse colectivamente. Algunos comentarios que hicieron fueron los siguientes:

**“Hay una deficiente planeación y disposición gubernamental en lo que se refiere a la educación (en el sentido de mejorarla en todos los niveles) y, en este sentido, no dejan otro camino que el de manifestarse a través de diferentes acciones de presión, donde se deje con claridad el ‘malestar’ y ‘la urgencia’ de cambiar, en lo positivo para el trabajador, las condiciones laborales”. (Mauricio)**

**“Luchar por un mejor reconocimiento profesional y salarial de nuestra actividad. Exigir, a quien corresponda, una adecuada solución de los aspectos médicos y laborales”. (Gustavo).**

**“Para mejorar las condiciones de trabajo es necesario salir del aislamiento y, en colectividad, buscar mejoras laborales”. (Adela).**

**“Sueldos más justos. Una política económica para beneficio de la gente trabajadora. Plazas de tiempo completo. Mayor presupuesto a la educación de adultos. Profesionalizar a los ya educadores existentes. Una cultura de solidaridad”. (Cándido).**

**B. Revalorarse como personas y educadores de jóvenes y adultos(as).**

Un aspecto que destacaron fue la necesidad de revalorarse como educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas. Este punto es de primordial importancia debido a que, por lo regular, existe una auto devaluación de ellos mismos, como personas y como educadores, quizás como un reflejo de la mirada devaluadora que reciben cotidianamente de los otros (la sociedad, las autoridades educativas, otros educadores, los estudiantes con los que laboran). Además, ellos mismos no se consideran educadores porque “no estudiaron en la escuela Normal”, y por eso “no son maestros de verdad”.

Recuerdo que, en cierta ocasión, un estudiante comentó que había construido una escuela en una comunidad marginada, había alfabetizado a decenas de personas y dado clases a jóvenes y adultos para que obtuvieran su certificado de primaria, pero “no había hecho nada trascendente en su vida”. Asombrado, le pregunté: ¿A qué te refieres cuando dices que no has hecho nada trascendente? Y él, con cara seria, contestó: “Es que nunca he salido en la televisión”. En otro curso, un estudiante relató que cuando solicitó en una parroquia que le prestaran un lugar para alfabetizar a las personas adultas le dijeron que “no había espacio”, el único lugar disponible era en “un rincón, junto al bote de la basura”. Así, en el rincón, junto a la basura, es el lugar en el que el gobierno mexicano, a juzgar por el exiguo presupuesto que le asigna, coloca a la educación de jóvenes y adultos, pues se trata de una educación pobre para los pobres y el presidente Vicente Fox, cuyo partido político es de derecha, ha declarado en reiteradas ocasiones que su gobierno “es de empresarios y para los empresarios”. Por ello, que las y los participantes hayan hablado de revalorarse como educadores me parece de suma importancia. Algunos comentarios que expresaron fueron los siguientes:

**“Valorar el trabajo, saber que lo que realizamos es importante para nosotros y para los educandos”. (Rubén).**

**“Revalorar lo que hacemos, reivindicar la propia vida, retomar el gusto por vivir o descubrir una nueva forma de vivir”. (María).**

**“No acostumbrarse a trabajar entre basura, entre apatía, entre desesperanza, entre mediocridad. Fijarse objetivos, metas, estrategias participativas, involucrarnos con las personas y el medio”. (Gustavo).**

**“Primero, revalorarse uno como persona, entender que también nosotros somos importantes y, por lo tanto, necesitamos tiempo para consentirnos, divertirnos y estar con las personas que queremos”. (Alicia).**

**“El profesor tiene una imagen ante la sociedad y como tal debe ser valorado, él tiene una misión importante, se le debe respetar y, sobre todo, tomarlo en cuenta; nuestras instituciones son muy dadas a cargarnos trabajos extra, cuando ellos comprendan que nosotros los educadores somos seres humanos todos trabajaremos con gusto”. (José Miguel).**

### **C. Cuidar la salud.**

Revalorarse como personas, quererse a sí mismos, implica también reconocer la importancia de cuidar su salud, procurar su bienestar en todos los aspectos; las siguientes declaraciones dan cuenta de ello.

**“Prestar oídos a las voces de alarma de las personas que nos rodean y de nosotros mismos”. (Gustavo).**

**“Mostrarles que su salud es primero, que el trabajo nunca se va a terminar, y mucho menos los problemas. Si se tiene vida y salud todo lo demás, que no sea la muerte, tiene solución. Hacer chequeos médicos aun sin sentirse enfermos. Sensibilizar a los profesores sobre las consecuencias del estrés laboral, así como también a las autoridades para que realicen lo correspondiente”. (Cándido).**

**“Reflexionar sobre si vale la pena cambiar la salud física y mental por dar todo en el trabajo, y así tomar las cosas con calma”. (Eduardo).**

**“Requiero de un poco más de tranquilidad, que me estuve dando a mí misma, y también debo transmitirla a mi familia, antes que nada para poder prevenir males mayores a futuro, también debo transmitir estos conocimientos a los compañeros de trabajo, a mis educadores, a los adultos y los niños, para que su vida sea cada vez más placentera y no vayan a tener los problemas de salud como los tengo yo por falta de conocimientos, ahora llevaremos la vida más tranquila, sin estresarnos demasiado, no preocuparnos para no generar malestares tanto a los otros sujetos como a mí misma, que soy la más importante, ahora lo estoy viendo de esta manera. Debo atender mi salud antes que nada”. (Sandra).**

#### **D. Reconocer los límites.**

Revalorarse como personas también significa reconocer sus límites y marcar límites a los demás, ser capaces de decir *no* “sin sentirse culpables”, no dejar que los sobrecarguen de trabajo, por lo que manifestaron las siguientes ideas:

“No excederse en el trabajo”. (Rogelio).

“Los y las educadores(as) no deben perder el punto de vista de que no son seres extraordinarios que lo pueden todo”. (Maribel).

“Los educadores deben y tienen que realizar su actividad de la mejor forma posible, pero sin perder de vista su persona. No excederse en sus actividades, dar su mejor esfuerzo, pero sin sobre pasar sus propios límites”. (Marisol).

“Permitirnos la oportunidad de sentir, de tocarnos y ser tocados como seres humanos de carne y hueso, con momentos buenos y malos”. (Gustavo).

“Dejar los conflictos laborales en el trabajo y no llevarlos a casa, así como el trabajo dejarlo en la oficina”. (Imelda).

#### **E. Realizar actividades recreativas.**

Debido a sus múltiples responsabilidades y ocupaciones, no tienen tiempo para descansar y disfrutar de lo que más les gusta hacer, es por ello que reconocen la importancia del descanso y las actividades recreativas, como se muestra a continuación:

“Dedicar tiempo para mí y lo que me agrada. Vivir la vida, no sobrevivir en la vida”. (Rubén).

“Tomar un descanso que nos dé oportunidad de reflexionar (realizar actividades que nos gusten, como salir a caminar, leer, escuchar música, convivir con las personas que queremos, tratar de ser felices para poder dar felicidad a los que nos rodean, sentirnos útiles, sentir que vale la pena vivir y seguir amando nuestro trabajo”. (Adela).

“Se debe canalizar el estrés por otros conductos, por ejemplo, teniendo las y los educadores(as) actividades deportivas o culturales para no centrar toda su atención y energía en su situación laboral”. (Maribel).

“Hacer actividades diferentes a las que hacemos a diario, para que no se vuelvan rutinarias (cambiar rutinas)”. (María).

La pregunta 6 del *Cuestionario final* decía: **Como parte de algunos elementos que se retomaron de la técnica de inoculación del estrés se recopilaron algunos escritos sobre las situaciones difíciles a las que se han enfrentado como educadores(as) de personas jóvenes y adultas, se representaron en el salón, se video grabaron, se reprodujeron y se analizaron. ¿Consideras que estos ejercicios te fueron útiles? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?**

El 100% de los estudiantes respondió que sí le habían sido útiles los ejercicios realizados y, al explicar los motivos, dieron las siguientes razones:

**A. Les permitió “tomar distancia” y verse “como en un espejo o con una lupa”.**

Verse a sí mismos en la reproducción de las video grabaciones fue de mucha utilidad porque les permitió “tomar distancia” y verse a sí mismos “desde afuera”, fue como “verse en un espejo”, desde otro ángulo visual, otra perspectiva, y percibir con claridad aspectos que no veían de sí mismos, pero que los demás sí lo notaban; además, fue como “verse a través de una lupa”, en el sentido de que pudieron fijarse en aquellos pequeños detalles que, por lo general, pasan desapercibidos. Algunos comentarios que expresaron fueron los siguientes:

**“Mirarme me ayudó a reflexionar sobre mis actitudes, sobre la comunicación no verbal y preguntarme: ¿Qué haría yo en ese lugar, en esa situación? Es como mirar con una lupa más detalladamente todos los comportamientos”. (Rubén)**

**“Esta actividad creo yo que ayuda a aumentar la autoestima, a fortalecerse y, en otros casos, quizás observe en pantalla aspectos que no sabía que tenía y que pueda corregir”. (Dora).**

**“Nos enseñaron dos cosas: Uno, vernos a nosotros mismos actuando y aprender al observarnos cómo lo hacemos; dos, se presentaron alternativas de solución, lo cual nos enseñó cómo hacerle, nos dio pistas en caso de enfrentarnos a situaciones parecidas”. (Elisa).**

**“Primero, descubrirnos en nuestros gestos, movimientos (comunicación no verbal) ante una cierta situación de estrés”. (Cándido).**

**“Me permitieron verme reflejada en una cinta y oír y observar mis actos, y me siento muy bien”. (Alicia).**

**B. Se identificaron con otros educadores(as).**

Ver las video grabaciones favoreció la identificación entre las y los participantes porque “se vieron reflejados” en los otros al darse cuenta de que han enfrentado situaciones similares en sus prácticas educativas y, en consecuencia, les ayudó a tener empatía con los demás educadores, como lo demuestran las siguientes expresiones.

“Sé que no soy la única que he tenido este tipo de sentimientos al pasar por situaciones difíciles”. (Pilar).

“Me permitió observar y ponerme ‘en los zapatos del otro’ al ver que la problemática no es fácil, solamente cuando la vives sabes que no debes minimizar lo de los demás”. (Rubén).

**C. Les surgieron ideas acerca de las diversas maneras en que podrían enfrentar alguna situación similar en el futuro.**

Los ejercicios de video grabación de algunas situaciones difíciles que han enfrentado en sus prácticas educativas tuvo un carácter preventivo porque los puso a pensar en las diferentes posibilidades de cómo podrían resolver situaciones similares, en caso de que se les presentaran en el futuro, de esta manera no los tomarían desprevenidos, y al no ser algo sorpresivo su capacidad de respuesta podría ser más adecuada. Algunos comentarios que hicieron fueron los siguientes:

“A través del análisis de las video grabaciones pude aprender las tácticas que los compañeros emplean para enfrentar esas situaciones difíciles”. (Pilar).

“Es bastante útil analizar cualquier situación difícil cuando uno la ve a través de otro”. (Maribel).

“Nos dieron ‘tips’ e ideas para estar preparados ante estas situaciones”. (Eduardo).

“También me proporcionaron elementos interesantes acerca de cómo cada persona puede enfrentar una misma situación de diferentes formas, que tal vez a mí no se me habría ocurrido llevar a cabo”. (Marisol).

“Vi las diferentes actitudes que se pueden tomar en situaciones estresantes y me di cuenta de cómo afrontarlas, por si llega a sucederme una situación así”. (Armida).

“Permite descubrir, prevenir o saber cómo actuar ante una situación estresante”. (Cándido).

#### **D. Favoreció la participación grupal y la reflexión.**

Las video grabaciones de situaciones difíciles favoreció el trabajo grupal y promovió la reflexión acerca de qué hacer ante las situaciones difíciles que enfrentan en su quehacer educativo, por lo que les resultó interesante. Algunos participantes declararon lo siguiente:

“Hace la clase más dinámica e interesante, se aprende bastante y mucho más que con un exceso de lecturas. La dinámica fue muy motivante, práctica, ilustrativa, divertida, pedagógica, fue muy acertada”. (César).

“Se fomentó la participación grupal”. (Cándido).

“En particular, me enfrenté a una situación que nunca había experimentado como técnica docente. No tengo que estar frente a un grupo ni me relaciono con los educandos al grado de ser yo la responsable de sus calificaciones; sin embargo, fue muy enriquecedor el hecho de imaginarme en el caso que dramaticé y sentir definitivamente estrés al no poder dar una respuesta adecuada a la situación. El resto de la tarde la pasé reflexionando sobre este caso y me decía: ‘Debí escuchar más, debí proponer más comunicación, debí pedirle que se sentara’, etc. Fue interesante llegar a la conclusión de que este enfrentamiento con alumnas o alumnos difíciles, y hasta agresivos, puede ocasionar una situación de estrés o malestar docente que quizás puede superarse con la experiencia y el conocimiento de los adolescentes o sujetos de la práctica educativa”. (Valeria).

“Considero que, al menos en mi caso, el hecho de representar una situación que fue molesta hace varios años me permitió, a través de mi compañera que asumió el papel, sentir alivio y descanso, ya que me parecía una molestia, como una piedrita en el zapato”. (Magdalena).

La pregunta 7 del *Cuestionario final* fue: ***¿El tiempo dedicado a la video grabación, reproducción y análisis de las situaciones difíciles fue suficiente? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?***

15 estudiantes (el 57%) contestaron que sí había sido suficiente el tiempo porque:

“Tuvimos tiempo de analizar, por medio del video, situaciones difíciles actuadas por diferentes compañeros y cómo cada uno las vivió y las solucionó”. (Adela).

“Porque a mí, en lo personal, me bastó para reflejar algunas situaciones, sé que ha de haber otras, pero creo que no había más tiempo porque descuidaríamos otros temas que también son importantes”. (Imelda).

**“Mostraron lo que se pretendía. Creo que se lograron los objetivos planteados en cada una de las actividades realizadas. Los casos que se analizaron fueron claves y sí se llegaron a analizar”. (Alicia).**

**“Se buscó un equilibrio entre lo teórico y la práctica, es decir, considero que no se abusó de este recurso”. (Mauricio).**

11 estudiantes (el 42%) contestaron que el tiempo no fue suficiente y dieron las siguientes razones:

**“Porque creo que faltaron algunas situaciones por representar y analizar”. (Maribel)**

**“Sería más interesante que se le dedicara más tiempo a esta técnica ya que es un aspecto que tiene, desde mi punto de vista, mayor relevancia”. (Valeria).**

**“Porque me hubiera gustado ver más casos en mis compañeros(as) y cómo resolvieron estas situaciones a las que nos enfrentamos a diario”. (María).**

**“Si se tuviera un poco más de tiempo se estudiarían más casos de los compañeros y aprenderíamos un poco más a darle solución a estos”. (Armida).**

En el punto 8 del *Cuestionario final* se les preguntó: **¿Durante el curso te surgieron algunas reflexiones? ¿Sí? ¿No? En caso afirmativo, ¿Cuáles?**

En todos surgieron reflexiones durante el curso, las cuales se pueden agrupar de la siguiente manera:

**A. Les permitió “poner en palabras” lo que les pasaba.**

Participar en el seminario-taller les ayudó a “ponerle nombre”, a “poner en palabras” lo que les pasaba, vivían y sufrían, pero no sabían cómo se llamaba ni sus causas ni las consecuencias. “Poner en palabras” ayuda a disminuir la ansiedad que se genera ante una situación desconocida porque permite registrar, reconocer los sentimientos y reflexionar, mediante algunos conceptos, sobre lo que puede estar ocurriendo en un momento determinado. Algunas expresiones en este sentido fueron las siguientes:

**“Ahora sé que los síntomas que había en mí al estar en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), como técnica docente, se llama**

*malestar docente*. El estrés está en todas las personas y puede ser muy peligroso si no lo encauzamos” (Pilar).

“Ahora sé detectar cuándo estoy agotada. Antes tenía los síntomas, pero todo lo enfocaba al cansancio y no medía las consecuencias; con las lecturas sobre la materia parece que ya tengo un conocimiento ordenado de la situación, un conocimiento sistematizado, por decirlo así, de lo que significa el *malestar docente* y todo lo que conlleva”. (Lorena).

“Por ejemplo, pude entender lo que en este momento me está pasando, y así poder realizar las acciones para mi propio bienestar. Reflexioné que algunos asesores sufren este *malestar docente*, ahora puedo entenderlos para saber cómo les puedo ayudar, si es que puedo”. (Cándido).

**B. Valoraron la importancia de la construcción de espacios grupales para favorecer el intercambio de experiencias y la reflexión sobre las mismas.**

El ambiente de confianza que construyeron en el grupo de aprendizaje fue fundamental para que pudieran expresarse libremente, lo cual favoreció la reflexión sobre sus prácticas educativas, como lo demuestran los siguientes comentarios:

“Me puse a pensar en todo lo que nos atrevimos a decir (nuestras situaciones difíciles personales). Creo que nadie se cohibió ya que se creó un ambiente de confianza donde todos hablamos de lo que nos pasa cuando nos la vivimos sólo en el trabajo y nos olvidamos de nuestra salud”. (César).

“Creo que lo más importante fue en relación con la forma de trabajar el curso ya que no hubo presión, como en otras materias y, sin embargo, hubo el interés por parte de la mayoría del grupo, ya que esto nos llevó a sentir este curso como reconfortante, interesante e importante”. (Marisol).

“Lo que me pasa le puede estar pasando a mi compañero, por lo que debemos compartir, comunicarnos, encontrar espacios de reflexión. Es importante la comunicación verbal como la no verbal”. (Rogelio).

“En mi caso sí me surgieron reflexiones ya que soy una persona demasiado preocupada, por esta situación estoy en varios problemas y con mi organismo, y al tomar este taller tan importante estoy dándome cuenta que yo valgo mucho como persona, como ser humano, ya que antes me sentía que yo era un ser que tenía que obedecer el mandato de mis jefes y lo primero era el trabajo; ahora, con este taller, veo que no es así y entendí que antes que nada estoy yo y mi familia, a la que antes de aprender esta lección la tenía en último lugar, y por esto no disfrutaba a mi hijo, siempre eran ‘nos’ a lo que me pedía porque *no tengo tiempo*, tengo que trabajar, *no puedo*, tengo que capacitar,

*no puedo, no puedo, no puedo, pero ahora creo que sí puedo y que ya no habrán negativas". (Sandra).*

**C. Reconocieron la importancia de no culpabilizarse por todo lo que no pueden hacer.**

Como ya se explicó en el Capítulo 1, es común que las y los docentes sientan culpa cuando no cumplen con el "deber ser" ante alguien que represente una figura de autoridad o cuando no entregan una tarea a tiempo (culpa paranoide), también sienten culpa (depresiva) cuando creen que "le han fallado" a las personas que tienen a su cuidado; el seminario-taller, al abordar el tema de la culpa en los docentes, a partir de un texto de Hargreaves (1998), contribuyó a que las y los participantes vivieran su trabajo sin auto culpabilizarse por todo lo que les ocurre en sus prácticas educativas, como lo muestran los siguientes comentarios:

**"Las personas que trabajan con personas, como los educadores(as), las enfermeras, los trabajadores sociales, etc., a menudo se sienten culpables por no poder resolver los problemas de los demás o porque piensan que su trabajo no fue bueno". (Adela).**

**"No debo sentir culpabilidad, pues hago todo lo que puedo y doy más de mí". (Alicia).**

**"Es importante saber marcar límites en nuestra labor, no exigirnos más de lo que podemos dar y no por esta razón sentir culpabilidad de no cubrir expectativas trazadas (para no llegar al burnout)". (María).**

**D. Reconocieron la importancia de descansar y disfrutar la vida.**

Como ya se ha dicho reiteradamente, las y los educadores de personas jóvenes y adultas, en su afán por cumplir con todas las responsabilidades que tienen en los diferentes roles que desempeñan, por atender a los demás, se olvidan de sí mismos, les pasa lo que dice el refrán: *"En casa del herrero, azadón de palo"*; por ello, destacaron la necesidad de descansar y disfrutar la vida.

**"Es importante estar bien emocionalmente porque es determinante en la vida. Es indispensable darte tiempo para disfrutar con las personas que amas. Es una necesidad en la vida tener momentos relajantes o hacer lo que más nos gusta". (Elisa).**

“Además del tiempo que debemos dedicar a nuestro trabajo existe el que es necesario para estar con la familia, y es indispensable disfrutar nuestro pasatiempo favorito”. (Soraya).

“Vivir mi trabajo, pero también vivir mi vida. Controlar mi estrés y que no me controle él”. (Rubén).

#### E. Valoraron la importancia de cuidar su salud.

Al darse cuenta del desgaste físico y emocional que se genera en el trabajo advirtieron la importancia de “escuchar a su cuerpo” que a veces se queja, de muchas maneras, y ellos no le hacen caso, por cumplir con sus responsabilidades laborales, por lo que advirtieron la necesidad de cuidar la salud. Algunos escribieron lo siguiente:

“Cuidar nuestra salud y vigilarla siempre”. (César)

“Pensar si vale la pena dejar mi pellejo por la institución”. (Eduardo.)

“Reflexionar sobre qué tanto vale la pena cambiar la salud por dar todo en el trabajo”. (Sandra).

La pregunta 9 del *Cuestionario final* fue: **En suma, lo que aprendí en este curso fue lo siguiente...** Las respuestas se agrupan como sigue:

#### A. El estrés laboral crónico afecta la salud, por lo que es necesario cuidarla.

Establecieron la relación entre trabajo y salud; se dieron cuenta de que el exceso de trabajo les afecta y cambiaron su perspectiva: en lugar de ver sus dolencias físicas y cambios en el estado de ánimo como una cuestión personal, las ubicaron en un contexto más amplio, considerando los estresores laborales. Algunos de las reflexiones que escribieron fueron las siguientes:

“Ahora sé que el exceso de trabajo y las situaciones de tensión por períodos prolongados llevan a las personas a sufrir problemas de salud en aspectos no sólo fisiológicos, sino también anímicos y de actitud. Estos pueden ser graves y llevar a los docentes, o a otras personas que trabajen bajo presión, a la muerte, como en el caso del *karoshi*. Por lo tanto, debemos estar conscientes de los factores y situaciones que pueden llevar a los docentes a sufrir estrés o síndrome del Burnout. El aspecto más importante es saber cómo poder evitarlos, lo que debe empezar desde la etapa de formación inicial para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias”. (Dora).

“Si no tomamos en cuenta algunos avisos de cansancio, que nos envía el cuerpo o la mente, podemos ser víctimas de este problema (el distrés) que nos puede ocasionar serios problemas de salud y pueden llegar a ser irreversibles”. (César).

“Aprendí que el estrés afecta a todo el organismo y que sus efectos no desaparecen con el descanso porque es una fatiga que me lleva a una depresión, a una lentitud de movimientos, dolores que van desde la punta de la cabeza hasta la punta de los dedos de los pies, me ha ocasionado falta de energía. Asimismo, he manifestado cambios de humor, de contenta a terriblemente enojada, de contenta a la tristeza, a la pena, he manifestado desinterés por el trabajo, en ocasiones he pensado en renunciar a él”. (Sandra).

“Aprendí que las situaciones de estrés y fatiga no son exclusivas. Los estudios que se han hecho, y que tuve la oportunidad de leer (incluyendo la película de ‘La Dulce Emma’) me permiten contextualizarlas a través de la historia y en todos los países. Es motivante pensar que no estoy sola, pero no por aquello del dicho: ‘Mal de muchos, consuelo de tontos’, sino porque puedo encontrar la explicación de mis problemas a nivel laboral y que han repercutido en lo personal. De esta manera puedo evitar seguir repitiendo muchas de las situaciones que me pueden hacer caer en un malestar docente”. (Valeria).

#### **B. Obtuvieron información, que desconocían, sobre temas relacionados con el malestar docente.**

Temas como el *malestar docente*, el *síndrome del burnout* y el *karoshi*, les resultaron novedosos e interesantes, pues en realidad la literatura producida en México sobre el tema es escasa, lo que es una paradoja porque las condiciones de vida y de trabajo de las y los docentes mexicanos son muy precarias en comparación con las de los países europeos y Estados Unidos de América, en donde se han realizado profusas investigaciones sobre estos temas. En lo personal, como ya lo expliqué en la parte de *Presentación* de esta Tesis, la primera vez que escuché una referencia sobre el tema del *malestar docente* fue en una clase de Francisco Imbernón, en la Universidad Autónoma de Barcelona, y su comentario fue que: “Es un tema que ya pasó de moda en España”. En cierta ocasión, escuché a una estudiante española comentar que el tema ya lo había visto porque “había expuesto el tema en una práctica”. Considero que en México y en otros países latinoamericanos, el *malestar docente* no es como un “tema de moda” que pasa y viene otra “moda” pasajera, es una *herramienta conceptual* que permite pensar sobre las condiciones laborales, sociales y psicológicas en las que se realiza el trabajo

docente, para mejorarlo; por lo tanto, la experiencia de formación que se relata en esta tesis adquiere una singular relevancia. Algunas respuestas que escribieron fueron las siguientes.

**“Aprendí términos como el *malestar docente*, el *síndrome del burnout* y el *karoshi*, que en mi vida los había oído”. (Maribel).**

**“Aprendí que todos los seres humanos tenemos un estrés que nos permite responder de manera adecuada ante las situaciones de la vida (*eustrés*), pero si uno va acumulando situaciones difíciles, sin darle salida, el estrés se acumula y es como una cuerda de violín que se estira tanto hasta que se rompe (*distrés*)”. (Adela).**

**“Aprendí que en los docentes se da la *fatiga residual* y cuando esta fatiga acumulada o residual sobrepasa el límite de tolerancia física, se manifiesta en forma depresiva”. (Dora).**

**“Lo que produce el malestar es el descontento con el sueldo, la falta de reconocimiento laboral, la insatisfacción en la práctica educativa. A veces nos podemos sentir estresadas, depresivas, ansiosas, nos culpabilizamos, nos sentimos incapaces”. (Alicia).**

### **C. Aprendieron a entender mejor lo que les pasaba como educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas.**

Los temas vistos en el seminario-taller les resultaron útiles porque les ayudó a entender situaciones que habían vivido o estaban viviendo ellos u otros educadores que conocían y que les generaba malestar. Algunos comentarios que expresaron fueron los siguientes:

**“Reflexioné acerca de lo que me pasaba y la forma de disminuir el malestar que sentía”. (Imelda).**

**“Principalmente aprendí a entender lo que me está o estaba sucediendo”. (Cándido).**

**“Me interesa informarme más sobre el tema, ahora sé que hay gente que lo ha investigado y el malestar docente es algo que no solamente me pasa a mí”. (Rubén).**

Los temas sobre el *estrés*, el *estrés laboral*, el *malestar docente*, el *síndrome del burnout*, el *karoshi*, entre otros, de los que no habían escuchado hablar anteriormente, y que a lo mejor ni siquiera se los pensaban encontrar en el curso, el cual tomaron sólo porque forma parte del plan de estudios de la

Licenciatura en Educación de Adultos y del Diplomado que estudiaban, les fueron útiles y, además, como expresó alguna vez una estudiante:

**“El conocimiento es como el dinero, nunca sobra”.**

Considero que un logro fundamental fue el que hayan reconocido la importancia de darse tiempo para reflexionar sobre ellos mismos, como sujetos y como educadores de personas jóvenes y adultas, pues como manifestó una estudiante:

**“Aprendí que hay que hacer citas también con uno mismo”. (Azucena).**

La pregunta 10 del *Cuestionario final* fue: **Lo que más me gustó del curso...**

Las respuestas se pueden agrupar de la siguiente forma:

**A. El ambiente de confianza, libertad y tolerancia que construyeron en el grupo de aprendizaje.**

El trabajo grupal, desde la concepción operativa de los grupos, que fue el referente teórico desde el que se intentó coordinar el grupo de aprendizaje, le da fundamental importancia al proceso de construcción de los grupos porque parte de la idea de que “el grupo no es un punto de partida, sino un punto de llegada”, es decir, no se inicia siendo un grupo, sino se puede llegar a constituir un grupo a través de un proceso que, por cierto, no es fácil. En este sentido, se puso énfasis en tomar en cuenta el nivel manifiesto y latente del grupo para ayudarle a elaborar las ansiedades que surgían en el proceso grupal y promover la construcción de un ambiente de seguridad psicológica para que los sujetos pudieran, en un clima de libertad y confianza, “decir todo lo que les ocurra sobre los temas que se abordan y su relación con sus prácticas educativas”, de esta manera se favoreció la vinculación entre “el aquí y ahora” (el grupo de aprendizaje en el que participaron) y “el allá y entonces” (sus prácticas educativas cotidianas). Algunos comentarios que hicieron fueron los siguientes:

**“El ambiente de confianza que siempre se generó y que nos permitió expresar situaciones muy personales”. (César).**

**“El ambiente, la libertad de ser uno mismo, de expresarse, la metodología utilizada, es una forma diferente de aprender”. (Rubén).**

## **B. La forma de trabajo grupal.**

La forma de trabajo grupal desde la concepción operativa de los grupos, a diferencia de otras que utilizan técnicas grupales para lograr cambios en el grupo y atienden fundamentalmente el plano manifiesto, toma en cuenta lo que ocurre en los grupos, en los niveles manifiesto y latente, y se propone favorecer transformaciones en los sujetos, lo cual produce resultados distintos. Esta forma de trabajo es diferente a la tradicional, por lo que, generalmente, resulta interesante. Algunas expresiones que escribieron las y los participantes fueron las siguientes:

**“Esta materia rompe con lo tradicional, me gusta”. (Rubén).**

**“Me gustaron las video grabaciones de situaciones difíciles porque de manera divertida pudimos analizar situaciones difíciles que nos compartieron nuestros compañeros y, de manera colectiva, analizarlas”. (Adela).**

**“Me gustaron las técnicas grupales que se aplicaron para la mejor integración del grupo, las participaciones de mis compañeros(as), tanto en las exposiciones de temas como en las representaciones; aprendí mucho de ellos(as)”. (María).**

**“Me gustaron los contenidos, por el tipo de textos que fueron siempre interesantes”. (Mauricio).**

**“Me gustó todo”. (Eduardo).**

## **C. La actitud del coordinador del grupo de aprendizaje.**

La actitud del/la coordinador(a) es de suma importancia para favorecer la construcción de grupos de aprendizaje, por lo que se requiere: una actitud de escucha; capacidad de espera; tolerancia a la frustración; capacidad de contención, de las ansiedades de los demás y las propias; una actitud de “acogida benevolente” que permita escuchar los discursos, nos gusten o no, de tal manera que “la pasión no ahogue a la razón”; una distancia óptima, con un movimiento que permita estar ni tan cerca que se quede pegado al grupo ni tan lejos que lo pierda de vista; una constante conciencia crítica; una actitud de reflexión sobre los propios sentimientos contratransferenciales (para no

actuarlos contratransferencialmente en los grupos); una actitud de disposición para analizar su propio narcisismo y no obstaculizar el proceso grupal; la capacidad de asombrarse ante la complejidad y lo inédito de los procesos grupales, entre otros aspectos (para mayor información ver el Capítulo 2). El Referente Conceptual Referencial y Operativo (ECRO), que construye el/la coordinador(a) de un grupo de aprendizaje a lo largo de su formación teórico-vivencial, se traduce, a la hora de estar frente a un grupo, en su actitud psicológica y, en este caso, también en su actitud docente. Como se explicó al final del Capítulo 1, en esta experiencia grupal que se recupera no se trabajó como grupo operativo en sentido estricto ni se pretendió hacerlo en ningún momento, tan sólo se retomaron algunos elementos de dicha concepción que, finalmente, se concretaron en la actitud del coordinador del grupo de aprendizaje. Algunos comentarios que hicieron los protagonistas del proceso grupal fueron los siguientes:

“La forma dinámica que siempre prevaleció, la flexibilidad, tolerancia y comprensión por parte del docente y la actitud, más que de profesor, de amigo. Me gustó que el profesor siempre llegara con un gran deseo de darnos clases, sonriente, amable, respetuoso”. (César).

“Aprendo mucho de tus exposiciones, de tu disponibilidad para darnos material tan atractivo, que es fácil y muy sencillo de entender”. (María).

“Me gustó el compromiso del docente”. (Cándido).

“Me gustó tu actitud, siempre positiva y optimista ante el grupo, eso, al menos a mí, me hacía sentir un poco más relajada”. (Imelda).

“Lo que me gustó de este curso fue el dinamismo y entusiasmo con el que se presentó el docente, la confianza que sentí al ser tomada en cuenta, me gustó mucho la sencillez de Roberto y lo estoy tomando en cuenta para mi propio desempeño”. (Sandra).

En relación con la pregunta de 11 *Cuestionario final*, sobre **Lo que menos me gustó del curso...** las respuestas fueron las siguientes:

**A. El poco tiempo de duración del seminario-taller.**

Aunque el seminario-taller tuvo una duración de alrededor de dieciséis sesiones semanales, de dos horas cada una, el proceso grupal fue tan intenso e interesante que les hubiera gustado que durara más tiempo. A continuación se transcriben algunos de sus comentarios.

“El poco tiempo para video grabar y analizar las situaciones difíciles”. (Rubén).

“Que se terminara tan rápido ya que siempre fue muy interesante y se disfrutó mucho la clase”. (César).

“Que se acabara y no haberlo aprovechado al máximo”. (Magdalena).

“Que fue muy poco tiempo para este taller tan maravilloso”. (Sandra).

“Que duró muy poco tiempo. Que ya se terminó”. (Marisol).

Aunado al relativamente poco tiempo del seminario-taller, estuvieron las ausencias de las y los estudiantes que, por motivos laborales, tuvieron necesidad de ausentarse en algunas sesiones.

“En cuanto a mi situación personal lo que no me gusta es no poder asistir a todas las sesiones”. (Dora).

“No asistir a las sesiones por diversos problemas”. (Cándido).

“No poder asistir a todas las sesiones”. (Eduardo).

Finalmente, en el punto 12 del *Cuestionario final*, decía: **Las observaciones, críticas, sugerencias, recomendaciones, propuestas, etc., que yo haría para mejorar el trabajo en los próximos cursos sobre el Malestar Docente son...**

Las sugerencias que hicieron se pueden agrupar de la siguiente manera:

#### **A. Conservar la misma forma de trabajo.**

Al parecer, les gustó la forma de trabajo porque combinó la lectura y discusión de textos con la video grabación y análisis de las situaciones difíciles a las que se enfrentaban como educadores, de esta manera pudieron vincular la teoría con la práctica; además, la incorporación de los resultados de los instrumentos aplicados, como material para su discusión durante el desarrollo del seminario-taller, enriqueció el proceso de aprendizaje; por tal motivo, algunos estudiantes expresaron lo siguiente:

“Conservar la misma visión didáctica”. (Rubén).

“Quizás un poco más tiempo para las lecturas, por lo demás estuvo bien, ya que fue el espacio donde se habló del estrés, pero en donde menos lo hubo”. (Maribel).

“Los videos en grupo me gustaron mucho, es otra forma de aprender, se me hizo una nueva dinámica”. (José Miguel)

## **B. Diversificar las técnicas:**

Aunque les pareció interesante la forma de trabajo, sugirieron incorporar algunas técnicas de relajamiento, control mental, tratamientos naturistas, escuchar buena música, así como ver más películas, pues sólo vieron “La Dulce Emma”, de István Szabó ( Hungría, 1992).

**“Incorporar algunas técnicas de relajamiento y control mental para poder manejar el estrés adecuadamente y no permitir que provoquen problemas serios en la salud, porque al leer la situación tan difícil del estrés que aqueja al docente asusta, y es de gran importancia buscar y ayudar a prevenir este grave problema”. (Dora).**

**“Traer más canciones que hablen sobre este mal. Grabar algunas situaciones difíciles en casetes sobre el estrés, escucharlas y opinar qué haríamos ante un caso así. Analizar más películas que plantean estos temas. Hablar más sobre soluciones (tratamientos médicos, tratamientos naturales). Hablar sobre la influencia de la buena música para combatir el estrés”. (César).**

## **C. Aprovechar más el tiempo.**

También sugirieron que haya más horas de clases, porque dos horas semanales son insuficientes, el tiempo se va muy rápido, además, como asisten a la licenciatura dos días a la semana, en un horario de 8:00 de la mañana a 16:00 horas, toman un breve descanso, de diez minutos, entre clase y clase, pero, como la jornada es intensa, en ocasiones, el tiempo de descanso se prolonga un poco más, y se van incorporando al grupo poco a poco, lo que le resta tiempo a la sesión grupal.

**“Que sean más horas de clase porque creo que las que tuvimos fueron muy insuficientes porque fueron tan importantes todos los temas y no alcanzamos a ver todas las lecciones”. (Sandra).**

**“Aprovechar más el tiempo” (Pilar).**

La mayoría de las y los participantes dejaron esta parte del cuestionario, de “observaciones, críticas, sugerencias...”, en blanco porque, según comentaron verbalmente, les agradó la forma de trabajar en el seminario-taller, tanto así que algunas personas, modestia aparte, escribieron algunas felicitaciones, como las siguientes:

**“Siga siendo como es de comprensivo y buen docente, y con todos los conocimientos para poder ayudar a cada uno de sus alumnos, sean jóvenes o adultos. (Sandra).**

**“Fue de las pocas materias donde no se siente el peso aplastante del estrés, y para eso tuvo mucho que ver la acertada conducción del profesor. ¡Felicidades, Roberto, por no acrecentar nuestro estrés! (Mauricio).**

**“Sigue así como tú eres”. (Elisa).**

Como dijo Susana, una de las estudiantes, las felicitaciones van a parar a la “*egoteca*” del docente, y aunque, por modestia, me haya costado trabajo transcribirlas, reconozco que es parte de mi proceso de revaloración como sujeto y como docente: de algo me sirvió haber estado en este seminario-taller.

Considero que, con base en lo que escribieron en el *Cuestionario final*, cuyas respuestas socializaron verbalmente en la sesión de evaluación del seminario-taller, y por lo que pude apreciar durante el desarrollo del mismo, el balance general de esta experiencia de formación fue favorable, porque contribuyó a que verbalizaran lo que les pasaba en su trabajo, reconocieron y le “pusieron nombre” al malestar docente que sentían, pensaron, unos con otros, colectivamente, acerca de situaciones difíciles que enfrentaban en su trabajo educativo cotidiano, en la soledad del aula. En el grupo de aprendizaje, que construyeron juntos, “se dieron la mano”, se acompañaron, se escucharon, se identificaron entre ellos y con los educadores con quienes trabajan en otros espacios educativos, se revaloraron como sujetos y como educadores de personas jóvenes y adultas, reconocieron la importancia de cuidar su salud y procurar su bienestar de ellos y de sus seres queridos, advirtieron que para encontrar soluciones a sus problemas como educadores se requiere no sólo de lo que hagan ellos, en lo personal, sino de una lucha colectiva por mejores condiciones de vida y de trabajo.

No me gustaría concluir este Capítulo sin recuperar algunas de las reflexiones y aportaciones de las y los participantes que hicieron durante el proceso grupal.

En una sesión, en la que estaban apesadumbrados porque no habían cumplido con la tarea de una de las materias, se abordó el tema de la culpa en las y los docentes, a partir de un texto de Andy Hargreaves (1998:168-169), entonces Dora, una de las estudiantes, expresó:

**“En realidad, siento culpa, pero reconozco que no soy una floja. Si alguien me hubiese video grabado con una cámara, desde que me levanté hasta esta hora, se daría cuenta que no he parado de trabajar. Hice el desayuno para mis hijas, las llevé a la escuela, pasé al trabajo a arreglar unos asuntos pendientes, me vine rápidamente para acá, en fin, he estado en actividad durante todo el día”. (Fragmento copiado del “Diario de la clase”, del 29-marzo-2001).**

Reflexionar sobre la culpa les permitió reconocer que no “eran malos o flojos”, sino que, simplemente, no les alcanzaba el tiempo para cumplir, como quisieran, con las múltiples actividades que realizaban en los diversos roles que desempeñaban diariamente.

En otra sesión grupal, a propósito del libro “El riesgo de enseñar”, de Deolidia Martínez (1992), María, una de las estudiantes, expresó que se vio reflejada en el texto al recordar una situación dramática, derivada del estrés laboral, que vivió en carne propia:

**“...hace un año me internaron por padecimientos del corazón, me sentí muy mal, tenía mucho trabajo, estaba agotada; aprendí a ya no preocuparme demasiado por el trabajo. Me dio mucho miedo por mis hijos, por tener o estar entre tantos tubos en el hospital. Aconsejo a los compañeros que se tranquilicen para que no les ocurra algo similar”. (Fragmento copiado del “Diario de la clase”, del 3-mayo-2001).**

Por su parte, Gustavo compartió su experiencia:

**“Lo que hace daño es la adicción y no el trabajo. A veces no somos los culpables de lo que pasa y nos sentimos culpables. Entregar tres reportes a diferentes autoridades provoca estrés y hay que poner límites. Al acudir al ISSSTE\*, cuando sentimos cansancio o estamos fatigados el doctor nada más dice: ‘¿Cuántos días quiere?’, por lo general, no diagnostica el estrés. (Fragmento copiado del “Diario de la clase”, del 3-mayo-2001).**

---

\* ISSSTE son las siglas del Instituto de Seguridad Social y Servicios para los Trabajadores del Estado, cuyos servicios médicos tienen fama pública de ser deficientes. La expresión “¿Cuántos días quiere?” se refiere a que los docentes, aunque visiblemente estén delicados de salud, aunque casi “se estén muriendo”, no pueden faltar a su centro de trabajo a menos que presenten un justificante médico expedido por el ISSSTE; es común que la visita al médico del ISSSTE, después de perder toda la mañana en la sala de espera, sea sólo para obtener el justificante, el cual lo da el médico únicamente cuando está muy deteriorada la salud del docente; sin embargo, como parte de la insensibilidad de los servicios médicos oficiales, el médico cree que el o la docente sólo va por el justificante médico porque no quiere ir a trabajar, por eso hace la pregunta referida, en tono irónico.

El relato de la experiencia conmovedora de María y el comentario de Gustavo de que los médicos del ISSSTE no diagnostican estrés y, por lo tanto, según ellos, no es causa suficiente que amerite dar un justificante médico para que el docente pueda faltar a su trabajo y cuidar su salud, desató una serie de quejas y reclamos por haber estado en una situación similar y no haber tenido más remedio que ir a trabajar, poniendo en riesgo no sólo su salud, sino su vida misma. César aprovechó el momento para compartir con el grupo el siguiente texto, que le había enviado una amiga por Internet:

**“¡ENHORABUENA!**

**Llegaron las normas para preparar su infarto. Cúmplalas al pie de la letra y pronto su corazón dejará de latir.**

**Primera:**

**Su trabajo antes que nada. Los asuntos personales son secundarios. Entréguese de lleno a su trabajo, piense sólo en producir, esta es la clave, usted tiene que ser una mujer o un hombre de ÉXITO... aunque lo disfrute en el cementerio.**

**Segunda:**

**Vaya a su oficina los sábados por la tarde. Nada de descanso, nada de cine, nada de ‘canas al aire’. A lo mejor el trabajo del sábado le reporta algunos pesos que le servirán cuando le dé el ansiado infarto.**

**Tercera:**

**Por las noches es peligroso ir a la oficina, lo pueden atracar, así que lleve el trabajo a su casa. Cuando todos duerman usted podrá trabajar a sus anchas.**

**Cuarta:**

**Nunca diga no a lo que le pidan que haga. Métase en todos los Comités y Consejos Directivos, vaya a todas las reuniones: Demuestre que es el mejor, inclúyase en todas las juntas directivas. Cuando muera se verán muy lindas las coronas de flores de todas las Asociaciones a las que perteneció.**

**Quinta:**

**Usted es de acero, no tome vacaciones. Ya tendrá tiempo para tomarlas cuando se muera. El cementerio es un gran hotel de reposo. Nadie hace ruido.**

**Sexta:**

**Si tiene que viajar, (por su trabajo, claro está), trabaje de noche y de día. Ponga cara de angustia, no duerma, grite, trate mal a sus subalternos. Usted**

es la Jefa o jefe. Cuando usted se muera todos sus empleados irán al entierro, pero a constatar que haya quedado bien enterrado.

Y... no lo olvide, aquí yace Inocencio Romero. De joven gastó salud para conseguir dinero. De viejo gastó dinero para conseguir salud. Sin salud y sin dinero, aquí yace Inocencio Romero en su ataúd". (Texto copiado del "Diario de la clase", del 29-marzo-2001).

La lectura del texto provocó en el grupo interés y una serie de reflexiones sobre el sentido de sus propias vidas.

Otro texto, que compartió Mario, también resultó interesante:

### UNA HISTORIA INTERESANTE Y PARA PENSAR

Imagínate que existe un banco que cada mañana abona en tu cuenta la cantidad de \$ 86, 400.00.

Ese extraño banco, al mismo tiempo, no arrastra tu saldo de un día para otro: cada noche borra de tu cuenta el saldo que no has gastado.

¿Qué harías?... Imagino que retirar todos los días la cantidad que no has gastado, ¿no?

Pues bien, cada uno de nosotros tenemos ese banco... su nombre es: Tiempo.

Cada mañana, ese banco abona en tu cuenta personal 86, 400 segundos.

Cada noche ese banco borra de tu cuenta y da como pérdida cualquier cantidad de ese saldo que no hayas invertido en algo provechoso.

Ese banco no arrastra saldos de un día a otro; no permite sobregiros.

Cada día te abre una nueva cuenta.

Cada anoche elimina los saldos del día.

Si no usas tu saldo durante el día tú eres el que pierdes. No puedes dar marcha atrás.

No existen cargos a cuenta del ingreso de mañana: debes vivir el presente con el saldo de hoy.

Por tanto, un buen consejo es que debes invertir tu tiempo de tal manera que consigas lo mejor en salud, felicidad y éxito.

El reloj sigue su marcha... consigue lo máximo en el día.

Para entender el valor de un año, pregúntale a algún estudiante que repitió curso...

**Para entender el valor de un mes, pregúntale a una madre que alumbró a un bebé prematuro...**

**Para entender el valor de una semana, pregúntale al editor de un semanario...**

**Para entender el valor de una hora, pregúntales a los amantes que esperan para encontrarse...**

**Para entender el valor de un minuto, pregúntale al viajero que perdió el tren...**

**Para entender el valor de un segundo, pregúntale a una persona que estuvo a punto de tener un accidente...**

**Para entender el valor de una milésima de segundo, pregúntale al deportista que ganó una medalla de plata en las olimpiadas...**

**Atesora cada momento que vivas y ese tesoro tendrá mucho más valor si lo compartes con alguien especial, lo suficientemente especial como para dedicarle tu tiempo... y recuerda que el tiempo no espera por nadie.**

El pensamiento que compartió Mario conmovió al grupo, hubo un silencio y después, poco a poco, fueron reflexionando sobre la importancia de disfrutar la vida, ir al servicio médico y cuidar su salud porque cada hora, cada minuto, cada instante, es importante, y un segundo puede ser la diferencia... entre la vida y la muerte.

Así, entre recordar situaciones difíciles, y también gratas, de su noble labor como educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, entre escenificaciones y video grabaciones, entre compartir experiencias, anécdotas, pensamientos, reflexiones, fueron construyendo un grupo de aprendizaje en el que pudieron darse la mano, apoyarse, acompañarse mutuamente y compartir, durante un semestre, una parte de sus vidas.

Considero que haber construido un espacio para reflexionar sobre su propio malestar, haber constituido un grupo de aprendizaje y una red de apoyo social, les permitió descubrir que no estaban solos, que habían otros que los escuchaban y los comprendían, que había una mano amiga que los sostenía, que contaban con un apoyo solidario, que había otros, como ellas y ellos, que los acompañaron durante un trecho de sus vidas. Por lo anteriormente expuesto, considero que la experiencia grupal que compartieron contribuyó, de alguna manera, para disminuir algunos efectos de su malestar docente como educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas.

## CONCLUSIONES.

---

**A** manera de cierre de este trabajo, se presentan algunas reflexiones finales derivadas de la experiencia obtenida durante el desarrollo de la investigación; las ideas que aquí se exponen son provisorias, sujetas a discusión a la luz de de otros planteamientos.

El tema del malestar docente se ha estudiado, desde la década de los ochenta, en diversos países de Europa y en los Estados Unidos de América, principalmente con profesores y profesoras que laboran en escuelas públicas de educación básica; sin embargo, en México, aunque las condiciones laborales de las y los docentes son precarias, las investigaciones sobre este fenómeno son casi inexistentes y desconozco si se han realizado y/o publicado investigaciones sobre este tema. Si las condiciones de trabajo docente son difíciles en las y los profesores de educación básica, lo son aún más las de los educadores(as) de personas jóvenes y adultas, por lo que esta investigación sobre el trabajo grupal como una estrategia para favorecer la reflexión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas adquiere singular importancia.

En esta parte se presentan algunas reflexiones derivadas de las dos experiencias de formación que se recuperan y analizan en esta tesis: a) El *Taller de reflexión sobre el estrés docente*, que se impartió a tres grupos de técnicos docentes que laboraban en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en las Delegaciones del INEA en la ciudad de México, Distrito Federal, y en el Estado de México, en 1998; b) El *Seminario-taller Malestar Docente*, cuyos destinatarios fueron estudiantes que cursaban el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos, así como los que estudiaban el *Diplomado Psicología de los sujetos en la educación de adultos*, que se realizó en 2001. Todos los que participaron en ambas experiencias de formación eran educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, en servicio, que trabajaban en diversas instituciones públicas, así como en Organizaciones No-Gubernamentales (ONG's).

Los resultados de los instrumentos de recopilación de datos, que se aplicaron durante el desarrollo de ambas experiencias de formación, se fueron incorporando durante las sesiones grupales, como parte del material de trabajo, para su análisis y reflexión.

En realidad, es difícil plasmar en unos cuantos folios toda la complejidad y riqueza de los procesos grupales que se vivieron durante ambas experiencias de formación. Para los fines de este trabajo, tan sólo se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recopilación de datos y el análisis de los mismos, pero la parte vivencial de los procesos grupales, con toda su intensidad emotiva y su valor formativo es, simplemente, intransmisible; además, cada proceso grupal es único e irrepetible, como la vida misma; en palabras de una de las estudiantes que participó en un curso que tuve la oportunidad de coordinar: **“se pueden pasar fotocopias de los libros, pero no se pueden pasar fotocopias de las vivencias”**.

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

#### **A. Taller de reflexión sobre el estrés docente.**

**A.1** Por lo que se refiere a las *descripciones sobre las situaciones difíciles que enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas*, los resultados mostraron que las y los participantes se enfrentaban a diversas situaciones, algunas de las cuales formaban parte de las escenas temidas de los educadores en general, por ejemplo: el *“temor a no saber qué hacer”* cuando se está enfrente de un grupo y no se cuenta con los materiales o la información necesaria, lo cual produce una inhibición o parálisis debido al monto de ansiedad confusional; el *“temor a perder el control del grupo”* con jóvenes indisciplinados, y que el grupo *“se nos vaya de las manos”*, con lo se pone en entredicho la propia imagen como educador, ante los demás y frente a sí mismo, quedando a los ojos de los otros como *“un mal maestro”* que ni siquiera puede controlar a un grupo de jóvenes, lo que puede generar ansiedad persecutoria; o bien, la imagen del maestro que corre el riesgo de

quedarse “hablando solo” ante la deserción progresiva de los alumnos, lo que puede generar el “*temor a ser abandonado*”, con la subyacente ansiedad depresiva.

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

**A.2** En relación con los resultados del *cuestionario sobre las dificultades que afrontan en su trabajo educativo las y los técnicos docentes del INEA*, los resultados mostraron que se enfrentaban a las siguientes realidades: la escasa valoración de su trabajo por parte de las propias autoridades del INEA, las personas que recibían el servicio, otras personas y, en consecuencia, como reflejo de la mirada devaluada que recibían de los demás, se generaba la propia devaluación en los mismos educadores; bajos ingresos económicos de los técnicos docentes, los promotores y los asesores, éstos últimos recibían tan sólo una exigua gratificación; falta de recursos humanos, de libros, material didáctico, material para promoción y difusión, falta de apoyo de las autoridades para conseguir espacios físicos para trabajar o desalojo de los mismos en cualquier momento; deficientes condiciones de trabajo; fragmentación del trabajo que se expresaba en metas de productividad inalcanzables e incongruentes, alejadas de la realidad, (las “metas” consistían en lograr un número determinado de acreditaciones de materias o emisión de certificados de estudio al mes, privilegiando la cantidad sobre la calidad), diversificación de funciones y sobrecarga de trabajo administrativo; excesiva burocracia, que se manifestaba en la centralización de los trámites administrativos y en la demora de los resultados y boletas de calificaciones; desconfianza y falta de aceptación al sustituir a otro técnico docente o asesor (como consecuencia de la deserción de ellos por falta de estímulos económicos) o por la edad o escolaridad, principalmente hacia los asesores jóvenes que atendían a los grupos; dificultad para captar asesores, por falta de

voluntarios para trabajar en la educación de adultos a cambio de una insignificante gratificación económica o porque eran prestadores de servicio que colaboraban sólo por seis meses y se iban; ausentismo y “deserción” de las personas que recibían el servicio, por falta de tiempo y, cuando hacían un esfuerzo e iban a los círculos de estudios, no había asesores ni materiales de estudio, por lo que perdían el interés y mejor invertían su tiempo en conseguir un empleo para paliar su difícil situación económica; “deserción” de promotores, asesores y de los propios técnicos docentes por falta de estímulos económicos, falta de tiempo, de apoyo o por estrés debido a la sobrecarga de trabajo, lo que traía como consecuencia la falta de interés; nula o escasa formación pedagógica y en el manejo de los programas y contenidos cuando se incorporaban y durante su permanencia en el INEA por parte de las autoridades, técnicos docentes, promotores y asesores; heterogeneidad de los grupos con los que trabajaban por cuestiones de sexo, edad, ocupaciones, intereses y escolaridad; asesorías a círculos de estudio en lugares y horarios riesgosos e inseguros.

Como se puede apreciar, las y los técnicos docentes realizaban una tarea abrumadora y en condiciones adversas lo que producía una serie de efectos como: desconcierto e insatisfacción ante los problemas que surgían en sus prácticas educativas, deseo manifiesto de abandonar el trabajo en el INEA (deseo realizado o no), estrés, agotamiento por la tensión acumulada, autoculpabilización por no cumplir con las metas que les imponía la institución, neurosis, insomnio, distracción frecuente, depresión, desgano, irritabilidad, enfermedades gastrointestinales, cansancio muscular, alergias y enfermedades respiratorias. La mayoría reconoció que las responsabilidades y exigencias de su trabajo eran muy pesadas y los sobrepasaban.

Al reflexionar sobre lo anterior, las y los participantes formularon las siguientes demandas: aumento salarial (obtención de un salario digno); no a la presión por las metas de productividad; recursos humanos, materiales, pedagógicos, logísticos y espacios físicos adecuados; mayor apoyo institucional; reconocimiento y valoración de su trabajo (que las autoridades

del INEA se preocupen realmente por la educación y no sólo por su beneficio personal y ascenso político); disminuir la excesiva carga administrativa; respeto a la programación de actividades, horarios de trabajo y días de descanso; no a la prepotencia ni al maltrato; formación pedagógica; espacios de reflexión colectiva sobre las problemáticas que enfrentaban.

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

Las y los participantes reconocieron la utilidad del taller, sugirieron aumentar el tiempo de duración del mismo y que, en próximas ocasiones, se realizara a lo largo de todo el Diplomado. Desafortunadamente, ya no hubo otras promociones del Diplomado con los técnicos docentes de la ciudad de México, D. F., como se tenía previsto inicialmente con las autoridades del INEA, pues quienes participaron en la experiencia de formación, según contaron los propios técnicos docentes, fueron más participativos, críticos y propositivos cuando había reuniones técnicas, tuvieron un papel más activo y protagónico y, por supuesto, las autoridades del INEA vieron con preocupación el cambio de actitud de los técnicos docentes, por lo que decidieron ya no enviar a más técnicos docentes a

procesos de formación a la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco, y mejor seguir con las capacitaciones que daba la propia institución, que eran de carácter más informativo que formativo, más administrativo que pedagógico, para tener “mayor control” sobre el personal.

## **B. Seminario-taller *Malestar Docente*.**

**B.1** En el *cuestionario inicial*, las y los estudiantes expresaron que la mayoría no había escuchado hablar sobre el *karoshi* (96%), el *síndrome del burnout* (84%) ni de la *técnica de inoculación del estrés* (92%); el tema del *malestar docente* era un tema desconocido para el 56%, y quienes ya habían escuchado hablar del mismo se enteraron en cursos que impartió el autor de esta tesis en la UPN-Ajusco, en semestres anteriores, o en cursos impartidos por Miriam Aguilar, en otra materia de la Licenciatura en Educación de Adultos; como dato curioso, ambos escuchamos hablar del tema en las aulas de la Universidad Autónoma de Barcelona, durante los estudios de Doctorado en Innovación y Sistema Educativo, por lo que la incorporación de este, y otros temas que han ayudado a pensar y entender el trabajo docente de una manera distinta, es un “botón de muestra” de la trascendencia de la formación académica adquirida en esta Universidad Autónoma de Barcelona y de la importancia de la formación del profesorado para mejorar las prácticas educativas.

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

de las autoridades anteriores. C) Contexto áulico: una maestra fue amenazada por una estudiante que reprobó (suspendió) un examen.

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

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

En los *estresores laborales* se encontraron: los *estresores de la tarea*, entre ellos, la *carga mental de trabajo* (la movilización de energía y la capacidad mental que se ponía en juego al realizar un trabajo), el escaso *control sobre la tarea* (algunas de las actividades que realizaban no correspondían con los conocimientos que tenían para llevarlas a cabo); los *estresores de la*

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

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

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

Llama la atención que, a pesar de todas las adversidades que se encontraban en su quehacer educativo, las y los educadores de personas jóvenes y adultas seguían adelante con su noble labor de ayudar a otros a caminar por el sendero de la superación académica. Por diversas causas, principalmente económicas, ellos se quedaron en el camino y no pudieron alcanzar sus sueños, pero, quizás por esta misma razón, ellas y ellos se afanaban día a día para que otras personas jóvenes y adultas siguieran adelante y llegaran más lejos de lo que ellos pudieron llegar. Quizás por ello, a

pesar de todo, se sentían bien en sus trabajos, sentían como un logro personal ser educadores, empíricos, es cierto, pero educadores al fin y al cabo, comprometidos con la transformación de los sujetos con quienes trabajan y con la transformación del país. Si las recompensas económicas eran escasas, las “recompensas psíquicas”, emocionales, eran abundantes, como, por ejemplo: la gratificación interna, el enorme gusto al ver que los estudiantes aprendían a leer y escribir o recibían su certificado de estudios.

Muchos de ellos, seguirán adelante, pese a todo, con su labor educativa, como dijo uno de los estudiantes: **“hasta ver ondear en el horizonte la bandera blanca que indique que, al fin, México sea un territorio donde se le ganó la batalla al analfabetismo y al rezago educativo”**.

**B.6** En el *Cuestionario final* sugirieron que, para mejorar las condiciones de vida y de trabajo de las y los educadores se requería: luchar, colectivamente; revalorarse como personas y educadores; cuidar su salud; reconocer sus límites y marcar límites a los demás, realizar actividades recreativas. Por otra parte, expresaron que el trabajo grupal en el seminario-taller *Malestar Docente* favoreció: “Tomar distancia”, verse a sí mismos desde otro lugar y pensar desde diferentes perspectivas; identificarse entre ellos y con los educadores con los que trabajan; reflexionar grupalmente, sobre situaciones comunes que enfrentaban en sus trabajos; “poner en palabras” lo que les pasaba; no autoculpabilizarse por situaciones que estaban fuera de sus posibilidades resolver; valorar su salud y darse un tiempo para ir al servicio médico; comprender lo que les pasaba como educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas; construir, en el grupo de aprendizaje, una red de apoyo social. El ambiente de confianza, que construyeron entre todos en el grupo de aprendizaje, les permitió expresar libremente lo que sentían y pensaban.

Las y los estudiantes que participaron en ambas experiencias de formación, por sus características como personas jóvenes y adultas, y por sus condiciones de vida, eran padres o madres de familia o personas que vivían lejos del hogar materno y se tenían que hacer cargo de su propia manutención; en todos los

casos, además de la responsabilidad que tenían como estudiantes, contribuían con su aportación económica al presupuesto familiar o eran el único sustento del mismo. Los diversos roles que tenían que desempeñar en los diferentes ámbitos (familiar, laboral, escolar, etc.) y las múltiples responsabilidades y compromisos que se derivaban de ello, les producía un agotamiento que se acumulaba día a día, minaba sus energías y les limitaba el tiempo para una mayor convivencia familiar y social. Las múltiples actividades que realizaban contra-reloj para cumplir con sus diversas responsabilidades les dificultaba la posibilidad de tener un tiempo para reflexionar sobre sí mismos(as).

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

Las descripciones-narraciones-testimonios de las y los participantes, obtenidas a través de los diversos instrumentos de recopilación de datos que se aplicaron, sólo mostraron una pequeña parte de un universo de situaciones difíciles con las que se enfrentaban a diario y que, generalmente, las vivían en soledad, entre el desconcierto, la impotencia, el coraje, la culpa, la vergüenza y demás sentimientos que se anudaban en la garganta mientras regresaban, agotados, camino a casa, en donde les esperaba el trabajo doméstico. Al otro día, preocupados por las penurias económicas, salían nuevamente rumbo a sus

trabajos, en medio de la violencia urbana, en la sobre poblada, contaminada e insegura ciudad de México, D. F. Las situaciones difíciles se iban acumulando y entre la prisa cotidiana no les quedaba tiempo para reflexionar sobre ellas. Así, las situaciones difíciles que vivían, que eran “casos de la vida real”, se ocultaban, se tapaban, se negaban, como si lo ocurrido fuera algo “natural”, obvio, que les pasaba sólo a ellos por su forma de ser, por su falta de preparación pedagógica, “por ser pobres” o por su “mala suerte”, y perdían de vista que en realidad eran situaciones a las que también se enfrentaban otros educadores, es decir, eran fenómenos sociales.

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

Hacer un alto en el camino, hacer un paréntesis en medio de las prisas cotidianas, detenerse a pensar, de manera colectiva, en las situaciones difíciles que enfrentaban, verse desde otro lugar, les permitió reflexionar sobre sí mismos como sujetos y como educadores, y con ello tuvieron la posibilidad de cambiar. Recordemos que es importante “recordar para no repetir”, como decía Freud, o como dicen algunos psicodramatistas\*: “convertir la tragedia en drama”, pues en la tragedia hay un destino funesto, fatalmente determinado, y en el drama hay la posibilidad de cambiar el final de la historia.

Así como los fantasmas se desvanecen con la luz, así también los temores y sentimientos que se desencadenaban al recordar las situaciones difíciles a las

---

\* Jaime Winkler, psicodramatista paraguayo, quien es co-director, junto con su esposa Carmen Bello, psicodramatista uruguaya, de la Escuela Mexicana de Psicodrama y Sociometría, explicaba, en una de las clases a las que asistí en 1993, que una de las posibilidades que ofrece el psicodrama es “convertir la tragedia en drama”. Aunque en este caso no utilicé técnicas psicodramáticas, por no tener la formación en ello, esta idea de convertir la tragedia en drama me ayudó a entender la importancia de ser protagonistas de nuestra propia historia.

que se habían enfrentado en sus prácticas educativas los vieron de manera diferente bajo la “luz” (reflexiones teóricas sobre sus prácticas) que construyeron juntos en los grupos de aprendizaje.

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

Terminar de escribir este trabajo es poner un punto final en esta tesis. Punto final que es, al mismo tiempo, punto y seguido para seguir pensando, con otras personas, en otros lugares y contextos, desde otras perspectivas y posturas teórico-metodológicas, desde otras experiencias de vida, con los resultados de otras investigaciones y nuevos elementos de análisis, con otras reflexiones que surjan en el camino, sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas en México, y en las posibles alternativas para disminuirlo, con el propósito de lograr mejores condiciones de vida y de trabajo de las y los educadores, y seguir defendiendo -y mejorando- la educación pública hacia las personas jóvenes y adultas.

## PROPUESTAS PARA DISMINUIR EL MALESTAR DOCENTE EN LAS Y LOS EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN MÉXICO.

---

**E**n esta parte se presentan algunas propuestas para mejorar las condiciones de trabajo de las y los educadores de personas jóvenes y adultas en México y, en consecuencia, que contribuyan a aminorar su malestar docente.

Las propuestas se ubican en el **contexto general**, en el **contexto institucional** y en el **desarrollo profesional**.

### A. EN EL CONTEXTO GENERAL.

- ❖ **Mejorar las condiciones de trabajo** de las y los trabajadores de la educación, en general, y de las y los educadores de personas jóvenes y adultas, en particular, pues el malestar docente, al menos en México se genera, principalmente, por las precarias condiciones de trabajo.
- ❖ **Reorientación del gasto público** para que, en vez de pagar enormes cantidades de dinero para los bancos y el enriquecimiento de los empresarios y funcionarios públicos, como lo hace actualmente el gobierno mexicano, se destine mayor presupuesto a los programas sociales.
- ❖ **Aumentar el presupuesto a la educación**, para que sea de un 12% del Producto Interno Bruto (PIB).
- ❖ **Democratización del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE)**, para que realmente luche por las demandas del magisterio.\*

---

\* Actualmente, el SNTE, el sindicato más grande de América Latina, está en manos de una camarilla de líderes serviles, nefastos y corruptos que se han enriquecido a costa de los trabajadores, valiéndose de su alianza con el Estado a cambio de controlar al magisterio disidente, para lo cual recurre a la represión, masiva y selectiva, e incluso, al asesinato político.

- ❖ **Luchar por la defensa y la mejora de la educación pública**, para frenar las intenciones gubernamentales de privatizar la educación.
- ❖ **Aumento salarial del 100%** para las y los trabajadores de la educación en general, incluidos las y los educadores de personas jóvenes y adultas, pues el salario real ha sufrido un drástico deterioro, como consecuencia de las recurrentes crisis económicas del país, que se derivan del modelo económico capitalista dependiente.
- ❖ **Elaborar una Ley de Prevención de Riesgos Laborales**, ampliamente discutida y fundamentada, que, entre otros aspectos, reconozca los efectos del estrés laboral, entre ellos el síndrome del burnout, como patologías profesionales y se incluyan entre las enfermedades laborales, no sólo de las y los trabajadores de la educación, sino también de las y los trabajadores de la salud y demás prestadores de servicios.
- ❖ **Seguro médico por enfermedades y accidentes de trabajo**, garantizado por el Estado, como parte de las prestaciones de las y los trabajadores, y que no se deje en manos de particulares, quienes hacen un gran negocio de ello.
- ❖ **Elaboración de un manual de riesgos en los centros de trabajo** que sirva de herramienta para realizar los trámites correspondientes a la indemnización por enfermedades y accidentes de trabajo.\*
- ❖ **Mejorar los servicios de salud**, en todos los aspectos.
- ❖ **Impulsar medidas preventivas en salud laboral**, a través de todos los medios disponibles.

---

\* Es preciso señalar que esta es una demanda, ante el Ministerio de Trabajo, por la que ya está luchando la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República de Argentina (CTERA), como resultado de las investigaciones que han realizado en materia de salud laboral y trabajo docente, en las que ha participado Deolidia Martínez, psicóloga laboral argentina, quien trabajó varios años en México.

- ❖ **Centros de apoyo psicológico**, con personal especializado, para las y los trabajadores que lo requieran.
- ❖ **Construir diversas redes de apoyo social**, entre ellas la realización periódica de Foros, Encuentros, Jornadas y demás formas de participación en las que los trabajadores(as) de la educación intercambien experiencias, reflexionen y hagan propuestas para mejorar su salud laboral.\*\*
- ❖ **Realizar investigaciones sobre el trabajo docente y la salud laboral**, con la participación de **equipos de investigación** y los mismos trabajadores de la educación, para que “salga a la luz”, la problemática del estrés laboral y sus consecuencias, el malestar docente, el síndrome del burnout, el karoshi, etc., pues en muchos casos, las y los docentes no son conscientes de los riesgos implícitos en su tarea y asumen lo que les pasa como un problema personal, perdiendo de vista que, sin negar el papel de la singularidad, se trata de un fenómeno social.
- ❖ **Formación de comités de participación sindical en salud laboral**, porque en la medida en que el deterioro en la salud laboral se reconozca no como un problema individual, sino colectivo, habrá la posibilidad de que se convierta en una reivindicación que forme parte de las demandas de los trabajadores de la educación. Por lo tanto, se requiere también que la salud laboral sea un elemento fundamental en la lucha sindical y que se denuncie e impida cualquier medida que pretenda intensificar el trabajo docente y poner en riesgo la salud laboral.
- ❖ **Promover la revaloración social de las y los educadores**, por lo que es conveniente impulsar campañas, por todos los medios disponibles, en las que se reconozcan sus dificultades, se den los apoyos necesarios para superarlas y se revalore la trascendencia de su labor educativa, contrarrestando, de alguna manera, los estereotipos negativos que

---

\*\* En Argentina se han impulsado diversos Encuentros sobre el Malestar Docente organizados, entre otras personas, por Deolidia Martínez.

denigran la imagen del magisterio y lo presentan como el principal y único responsable del fracaso del sistema educativo; las campañas de revaloración social de la enseñanza contribuiría a sensibilizar a los padres de familia, y a la sociedad en general, sobre la importancia del trabajo docente. En México, las campañas deben ir acompañadas de un apoyo real a la educación, pues de otra manera serían otras más de las campañas demagógicas que impulsa el gobierno para ocultar sus ineficiencias. Por ejemplo, el 15 de mayo, "Día del Maestro", es común que mientras en una parte de la ciudad se ensalza, frente a las cámaras de televisión, la figura de las y los maestros en los discursos oficiales, el mismo día, a la misma hora, a unas cuantas calles de ese lugar, los granaderos, policías, agrupamientos paramilitares y demás fuerzas represivas del Estado, golpean impunemente al magisterio democrático nacional que se manifiesta en las calles.

- ❖ **Creación de centros de descanso y recreación**, bien equipados, accesibles para la población en general

## **B. EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL.**

- ◆ **Basificación a interinos**, para que no tengan inestabilidad e incertidumbre en el empleo.
- ◆ **Plazas de tiempo completo**, de tal manera que una parte la dediquen a la planeación de actividades, elaboración de recursos didácticos, etc., y otra parte a la atención directa de los grupos.
- ◆ **Aumento salarial generalizado** y, al menos, un 20% adicional a quienes laboren en lugares y horarios de mayor riesgo, así como todo el apoyo humano, material y logístico para llevar a cabo su labor en mejores condiciones.

- ◆ **Respeto al trabajo de las y los educadores**, a sus horarios laborales y días de descanso; asimismo, es necesario eliminar toda actitud prepotente, arbitraria y autoritaria de las autoridades educativas.
  
- ◆ **Dotación de recursos** materiales, logísticos, didácticos y espacios físicos adecuados.
  
- ◆ **Servicio de comedor**, a precios accesibles, para que las y los trabajadores puedan alimentarse de manera nutritiva.
  
- ◆ **Servicio de guardería** en los centros de trabajo, para la atención de los hijos de las y los educadores.
  
- ◆ **Formación de equipos de trabajo**, para favorecer una cultura de la colaboración.
  
- ◆ **Intercambio de experiencias** con educadores(as) de otros centros de trabajo en los que se estén generando innovaciones
  
- ◆ **Creación de áreas de descanso** en los centros de trabajo, bien equipados y ventilados.
  
- ◆ **Disminuir o eliminar** la excesiva carga administrativa y trámites burocráticos en las instituciones.
  
- ◆ **Favorecer la promoción y desarrollo profesional** con base en los propios méritos y responsabilidad en el trabajo y no, como se hace actualmente, por “compadrazgos” o “amiguismo” (“enchufes”), que trae como consecuencia corrupción e injusticias, porque las autoridades educativas se preocupan más por su beneficio personal y ascenso político que por mejorar la educación.

- ◆ **Otorgamiento de año sabático** para que las y los educadores se superen académicamente y se fortalezca la planta docente.
  
- ◆ **Intercambio académico** con otras instituciones educativas para el mejoramiento del trabajo educativo.
  
- ◆ **Programa de superación académica**, facilidades de tiempo y apoyo económico para asistir a diversos programas de formación, con diferentes opciones, que se reconozcan en el escalafón oficial y que no se restrinjan sólo a los cursos que imparte la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se caracterizan por su improvisación y desvinculación con la realidad de las y los educadores.
  
- ◆ **Construcción de espacios de discusión y análisis** de las problemáticas educativas y generación de propuestas, mediante Foros, Encuentros, Jornadas, etc.

### C. DESARROLLO PROFESIONAL.

- **Mejorar los procesos de formación inicial de las y los educadores**, por lo que se requiere tomar en cuenta las sugerencias que han realizado diversos investigadores y educadores; por ejemplo, Esteve (1994) propone: mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, tomando en cuenta criterios de personalidad y no sólo el aspecto intelectual; sustitución de enfoques normativos por enfoques descriptivo-críticos; mayor vinculación de la teoría con la realidad educativa.
  
- **Mejorar los procesos de formación permanente** para lo cual, de acuerdo con J. M. Esteve, es necesario: favorecer procesos de innovación educativa; establecer redes de comunicación que incluya no sólo los contenidos académicos, sino también problemas metodológicos, organizativos, personales y sociales; formación de equipos de trabajo, con otros colegas, para favorecer la cultura de la colaboración.

- **Construcción de redes de apoyo social** con otros educadores(as) para el intercambio de experiencias, la reflexión sobre las mismas, la escucha entre ellos, el apoyo solidario, etc., lo cual contribuye a la disminución de los efectos del estrés laboral.
  
- **Construcción de espacios de reflexión** sobre el estrés laboral, el malestar docente y temas afines, con sesiones semanales de 2 a 3 horas, durante varios meses, en los centros escolares o en zonas que agrupen a varios de ellos, y con una oferta variada de cursos, talleres, seminarios, etc., en los que se incorporen distintas técnicas grupales, de discusión, ejercicios psicodramáticos, actividades de control del estrés, de comunicación, de resolución de conflictos, de mediación, etc.
  
- **Promoción de actividades recreativas y de esparcimiento**, viajes a otros lugares, creación de clubes, etc.

Como se puede apreciar, es necesario actuar en distintos frentes para disminuir el malestar docente.

En la medida en que las y los educadores se sientan mejor, consigo mismos y con la vida, estarán más tranquilos; cuanto más estresados estén se mostrarán más a la defensiva y se volverán más rígidos.

Detrás de un maestro que impone el terror en el aula, y se obsesiona por reforzar todos los controles, puede estar un sujeto asustado, pues como alguna vez escuché en un programa de radio: **“La implantación del terror es la máscara soberbia del miedo”**.

Como decía José Bleger (1985) **“Todo aprendizaje bien realizado tiene efectos terapéuticos colaterales”**; por el contrario, aquellas experiencias de aprendizaje terribles y ansiógenas tienen un grave costo emocional.

Es importante favorecer que las y los docentes “pongan en palabras” sus sentimientos, ambivalentes y contradictorios, que se generan en su trabajo educativo, para que “no los actúen” con los grupos; asimismo, es recomendable favorecer que “le pongan nombre” a lo que les pasa, que intercambien sus experiencias educativas y que reflexionen sobre ellas, para mejorarlas.

Dar todos los apoyos posibles a las y los educadores para que realicen mejor su trabajo es apoyar y mejorar la educación pública. Mejorar la educación pública es contribuir a la construcción de un puente hacia la esperanza.

## FUENTES DE CONSULTA.

---

AGUILAR Ramírez, Miriam. (2002). *Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de las y los educadores de personas jóvenes y adultas*. Tesis de Doctorado en Innovación y Sistema Educativo. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

ANZALDÚA, Raúl. *El papel de la transferencia en la comunicación educativa*. México. (mimeo) s/f.

ANZIEU, Didier y Jacques-Ives Martín. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Tr. por Marina E. Arater de Hombría. Buenos Aires, Kapelusz. pp. 9-27.

ANZIEU, Didier. (1993). *El inconsciente y el grupo*. Humanitas, Madrid.

BASTOS, A. et al. (1994). "La observación grupal: un espacio de aprendizaje", en: *Revista Clínica y Análisis Grupal*, No. 65, Vol. 16(1), Madrid. pp. 87-98.

BAULEO, A. (1970). *Ideología, grupo y familia*, Buenos Aires, Kagieman. pp. 9-18.

BAZ, Margarita. (1996) *Intervención grupal e investigación*. México, UAM-Xochimilco.

BLEGER, J. (1985) *Temas de psicología.(entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Nueva Visión.

BLEICHMAR, Hugo. (1981) *El narcisismo. Estudio sobre la enunciación y la gramática inconsciente*. Buenos Aires, Nueva Visión.

BLEICHMAR, Silvia. *La constitución psicosexual en la infancia*. México, s/f, (mimeo).

BRAUNSTEIN, Néstor. (recopilador). (1987) *La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan*. México, Siglo XXI, pp. 247-249.

BUENDÍA, José. (1998). *Estrés laboral y salud*. Madrid, Biblioteca Nueva. pp. 119-127 y 173-189.

- CALVETE Zumalde, Esther y VILLA Sánchez Aurelio. (1997). *Programa "Deusto 14-16" II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao. Mensajero. pp. 11-12 y 27-34.
- CAMPUZANO, Mario. (1984) "El campo general de los grupos psicológicos" en: *Revista de la Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos (AMPAG)*, México.
- CARNEVALE, Francesco. (1982). "Prólogo del traductor de la obra al italiano", en: RAMAZZINI, Bernardini. (2000). *Las enfermedades de los trabajadores. De morbis artificum diatriba*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco y Miguel Ángel Porrúa. pp. 7-17).
- CORDIÉ, Anny. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Tr. por Irene Agoff. Buenos Aires, Nueva Visión. pp. 15-18.
- DE BRASI, M.S. et al. (1991) *La propuesta grupal*. México, Plaza y Valdés.
- DEJOURS, Christophe. (1990). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Tr. por Patricio y Gustavo Neffa. Buenos Aires, Humanitas. pp. 115-142.
- DÍAZ Barriga, A. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México, Nueva Imagen.
- DÍAZ Barriga, A. et al. (1991) "Abordaje del registro de material en un proceso grupal", en: *La propuesta grupal*. México, Plaza y Valdés.
- ESTEVE J. M. FRANCO, S. y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona. Anthropos-UPN. pp. 7-16.
- ESTEVE Zarazaga, José Manuel. (1994). *El malestar docente*. 3ª. ed. Barcelona. Paidós. pp. 9-14 y 125-164.
- ESTEVE Zarazaga, José Manuel.(1984). *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Madrid, Narcea. pp. 130-131.
- FONTANA, David. (1992). *Control del estrés*. Tr. por Jorge A. Velázquez Arellano. México, Manual Moderno. pp. 5-15.

- FREUD, Sigmund. (1973) "Sobre la psicología del colegial", en: *Obras completas*. Tomo II, 3a. ed. Tr. por Luis López-Ballesteros. Madrid, Biblioteca Nueva. pp. 1892-1894.
- FREUD, Sigmund. (1973) "Una dificultad del psicoanálisis", en: *Obras completas*. Tomo III, 3a. ed. Tr. por Luis López-Ballesteros. Madrid, Biblioteca Nueva. pp. 2432-2436.
- GERBER, Daniel. (1986) "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", en: *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*. México, El Caballito-SEP. pp. 43-52.
- GIL-Monte, Pedro y PEIRÓ, José Ma. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid, Síntesis. pp. 13-29 y 81-95.
- GONZÁLEZ Germán, Aurora. (1999). *Estrés laboral. El Burnout en los docentes de secundaria obligatoria E.S.O (Centros públicos) y la responsabilidad ante la calidad de la atención a la diversidad del alumnado*. Trabajo de investigación (inédito). Universidad Autónoma de Barcelona.
- HARGREAVES, Andy. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata. pp. 165-183.
- KORNBLIT, Analia y MÉNDEZ DIZ, Ana María. (1993). *El profesor acosado. Del agobio al estrés*. Buenos Aires, Humanitas. pp. 43-55.
- KYRIACOU, Chris. (2003). *Antiestrés para profesores*. Tr. por Alicia Fuentes Calle. Barcelona, ediciones Octaedro.
- LABRUCHERIE MERCON, N. "Roles de coordinador y observador en grupos operativos", en: *Lo grupal*. Buenos Aires, Búsqueda.
- LAPLANCHE J. y PONTALIS J. B. (1979). *Diccionario de psicoanálisis*. Tr. por Fernando Cervantes Jiménez. 2ª reimpresión. Barcelona, Labor.
- LAPLANCHE y PONTALIS (1979) *Diccionario de Psicoanálisis*. Madrid, Labor.
- LAZARUS S. Richard y FOLKMAN, Susan. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Tr. por María Zaplana. México, Roca.

- LINARES, Martín. (1983) "Nociones básicas de teoría psicoanalítica" (*Apuntes de trabajo*) México (mimeo).
- LÓPEZ ROSETTI, Daniel. (2000). *Estrés. Cómo entenderlo, entenderse y vencerlo*. Buenos Aires, Lumen. pp. 36-57 y 75-77.
- MARTÍNEZ, Deolidia (2001). "Trabajo docente y salud laboral". *Documento de la Conferencia IDEA*, Quito, Ecuador, septiembre-octubre de 1999. Red Social para la Educación Pública en las Américas –Red SEPA-.p. 8. El documento completo se puede consultar en: Martínez, Deolidia "Trabajo docente y salud laboral". [En línea]. Disponible: <http://www.vcn.bc.ca/idea/martinezsp.html>. 27/06/01.
- MARTÍNEZ, Deolidia. (1992). *El riesgo de enseñar*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro. pp. 54-64.
- McKAY, Matthew, et al. (1985). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Tr por Carlos Augé. México, Martínez Roca. pp. 36-37.
- MEIXUEIRO Hernández, Armando y DE LA GARZA Solís, Gloria B. "La figura docente en el cine", en: MEIXUEIRO Hernández, Armando y RAMÍREZ Beltrán Rafael Tonatíuh. (Coord). (2000). *Educación y cine: Maestra vida*. México, Ediciones Taller Abierto/Universidad Pedagógica Nacional/Centro de Estudios Superiores en Educación.
- MILLER, Lyle H. Ph. D. y Smith Alma Dell, Ph. D. "Psychology at Work: The Road to Burnout" [En línea]. Disponible: <http://helping.apa.org/work/stress6.html>, 11 de marzo de 2001.
- ORTEGA, Olivares, Mario. (1996). *Productividad y fatiga laboral*. México, UAM-Xochimilco. pp. 53-64.
- ORTIZ Oria, Vicente M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca, Amarú. pp. 77-84.
- PEIRÓ, José Ma. et al. (1991) *El estrés de enseñar*. Sevilla, Alfar.
- PÉREZ Toledo, Miguel Ángel. (1992). *Stress: Vida o muerte. Cómo controlarlo*. 2ª. ed. México, Carisma. p. 73.

- PICHON-RIVIÈRE, E. (1983) "Aportaciones a la didáctica de la psicología social" y "Técnica de los grupos operativos", en: *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social, Tomo I*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1983) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social, Tomo I*. Buenos Aires, Nueva Visión. pp. 191-201.
- POLAINO, A. (1982) "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control". *Revista Española de Pedagogía*. 40, 157, p. 42.
- POSTIC, Marcel. (1982) *La relación educativa. Tr. por Ma. Teresa Palacios*. Madrid, Narcea. pp. 112-127.
- REYES, Ramiro. (1990) "El psicoanálisis y la formación de maestros", en: BICCECI, M. et al. *Psicoanálisis y Educación*. México, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. pp.191-204.
- RODRÍGUEZ Marín, Jesús. (1995). *Psicología social de la salud*. España, Síntesis. pp. 102-105.
- SANTOYO, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en: *Revista Perfiles Educativos*, N° 11. México, CISE-UNAM. pp. 3-19.
- SAPOLSKY, Robert. (1995). *¿Por qué las cebras no tienen úlcera? La guía del estrés. Tr. por Celina González*. Madrid, Alianza.
- SCHENQUERMAN, Carlos. Clases dadas en la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC). México, (mimeo), s/f.
- SEGAL, Hanna. (1975) *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires, Paidós.
- SOUTO, Marta. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- TAMAYO, Luis. "Acerca de la historia de grupos operativos", en: *Psicología y Sociedad*. Revista Informativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. No. 7, Año 3, México. pp. 3-4.

- TAMAYO, Luis. "Introducción a la constitución del sujeto psíquico". (Ficha de trabajo) Taller de Aprendizaje e Investigación en Grupo Operativo (TAIGO), México, (mimeo), s/f.
- TRAVERS, Cheryl J. y COOPER, Cary L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona. Paidós. pp. 7 y 40-55.
- WINKLER, Jaime. (1989) *El grupo operativo en la formación universitaria del psicólogo clínico* (Tesis de Doctorado). Universidad de París VII.
- ZARZAR Charur, C. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en: *Revista Perfiles Educativos* N° 9, México, CISE-UNAM.
- ZARZAR Charur, Carlos. (1988) *Grupos de aprendizaje*. México, Nueva Imagen.
- ZÚÑIGA, Rosa Ma. (1990) "Un imaginario alienante: la formación de maestros. En busca de un maestro mejor", en: *Psicoanálisis y Educación*. BICCECI, M. *et al.* México, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. pp. 137-156.