



Universitat
Autònoma
de Barcelona

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

PROGRAMA DE DOCTORADO:
INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

**EL TRABAJO GRUPAL COMO UNA
ESTRATEGIA PREVENTIVA PARA
DISMINUIR EL MALESTAR DOCENTE
EN LAS Y LOS EDUCADORES DE
PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS**

ROBERTO BALTAZAR MONTES

Bellaterra, 2003.



Universitat
Autònoma
de Barcelona

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

PROGRAMA DE DOCTORADO:
INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

**EL TRABAJO GRUPAL COMO UNA
ESTRATEGIA PREVENTIVA PARA
DISMINUIR EL MALESTAR DOCENTE
EN LAS Y LOS EDUCADORES DE
PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS**

Doctorando: Roberto Baltazar Montes.

Director: Dr. José Tejada Fernández.

Bellaterra, 2003.

AL DR. ADALBERTO FERRÁNDEZ ARENAZ,

IN MEMORIAM

SU RECUERDO SIGUE VIVO
EN EL PENSAMIENTO
Y EN EL CORAZÓN
DE QUIENES TUVIMOS
LA FORTUNA DE CONOCERLO.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. José Tejada Fernández, por su apoyo siempre generoso y solidario.

A Miriam Aguilar Ramírez, por darme la mano para no caer en el abismo de la desesperanza; sin su apoyo no hubiera podido realizar el sueño de estudiar en Barcelona.

A Don Pepe, Doña Lidia, a la familia Yáñez Domínguez, por su nobleza y generosidad.

A mi papá y mi mamá, por darme la vida y mandarme a la escuela cuando era niño.

A mis hermanas y hermanos, con especial gratitud a Daniel, quien renunció a seguir estudiando para que mis hermanas y yo pudiéramos hacerlo.

A todas las personas que me han apoyado en diferentes momentos de mi vida.

A las y los educadores de personas jóvenes y adultas que participaron en las experiencias de formación que aquí se relatan.

Ellas y ellos compartieron sus experiencias, su tiempo, sus emociones... una parte de sus vidas. Yo tan sólo les presté la escucha y los dedos para teclear y escribir en la pantalla de la computadora lo que me contaron.

Ellos y ellas en estos momentos tienen mucho trabajo y se trasladan por las calles de la ciudad de México, Distrito Federal, en medio de la violencia urbana, entre el asfalto y el *smog*; seguramente anden con prisa y hoy tampoco tengan tiempo para comer.

Al final de la jornada regresarán agotados a sus casas, prepararán la cena y cumplirán con sus demás responsabilidades familiares. Al día siguiente, con su trabajo educativo cotidiano, seguirán entretejiendo esfuerzos para construir, entre todos, un futuro más promisorio para la Patria.

Ellas y ellos no tienen ni el tiempo ni los recursos económicos ni las posibilidades de estar aquí, en estos momentos, en la Universidad Autónoma de Barcelona, para decir de manera directa su palabra. Yo tan sólo trato de ser un portavoz, lo más fidedigno posible, de lo que compartieron en momentos de confianza en las sesiones grupales en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional –Unidad Ajusco- en México, D.F., allá, del otro lado del Océano Atlántico.

Cerdanyola del Vallès (Barcelona), España, octubre de 2003.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	1
PRESENTACIÓN.	11
<u>Primera parte. MARCO TEÓRICO.</u>	
1 UNA APROXIMACIÓN AL TEMA DEL MALESTAR DOCENTE.	36
1.1 La aportación de Bernardino Ramazzini en el estudio de la relación entre salud y trabajo.	36
1.2 El riesgo de enseñar.	38
1.3 El malestar docente.	42
1.4 La fobia escolar en las y los docentes.	45
1.5 La culpabilidad en las y los docentes.	47
1.6 El estrés.	50
1.6.1 Distrés y eustrés.	53
1.6.2 Modelos teóricos sobre el estrés.	55
1.6.3 Coping o enfrentamiento.	58
1.6.4 Los pensamientos distorsionados que aumentan el estrés.	60
1.6.5 La huella digital del estrés.	63
1.6.6 Estrés agudo y estrés crónico.	63
1.7 Estresores laborales.	67
1.8 El estrés docente.	70
1.9 El karoshi.	73
1.10 El síndrome del burnout.	74
1.11 Perspectivas en el estudio del síndrome del maestro “quemado”.	79
1.12 Importancia del trabajo grupal para favorecer la reflexión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.	79
2 LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS.	89
2.1 La concepción operativa de los grupos.	89
2.1.1 Condiciones sociopolíticas que permitieron la incorporación del pensamiento grupal en México.	90
2.1.2 El debate educativo en México en la década de los setenta.	90
2.1.3 El exilio de argentinos y uruguayos y su influencia en la incorporación de la concepción operativa de los grupos en México.	91
2.1.4 Concepción de psicología social.	94
2.1.5 Concepción de la didáctica.	95
2.1.6 Concepción de aprendizaje.	96
2.1.7 La técnica operativa de los grupos.	97
2.2 La teoría de los grupos operativos: conceptos básicos.	97
2.2.1 Grupo.	97
2.2.2 Los grupos operativos.	101
2.2.3 Tarea explícita y tarea implícita.	102
2.2.4 Nivel manifiesto y nivel latente.	103
2.2.5 Roles.	105
2.2.6 Pretarea, Tarea y Proyecto	108
2.2.7 Ansiedades básicas.	109
2.2.8 El equipo técnico de coordinación.	111

2.2.9	El/la coordinador(a) en el lugar del "Sujeto Supuesto Saber".	114
2.2.10	La supervisión técnica.	118
2.2.11	El encuadre, el método y las reglas.	119
2.3	El proceso grupal.	123
2.3.1	Momento de serialidad.	124
2.3.2	Momento de fusión.	125
2.3.3	Momento de juramentación.	127
2.3.4	Momento de fraternidad-terror.	128
2.3.5	Momento de organización.	129
2.4	Algunos fenómenos intra e intersubjetivos en los procesos grupales.	130
2.4.1	Las transferencias.	130
2.4.2	La contratransferencia.	133
2.4.3	La proyección.	134
2.4.4	La identificación.	135
2.4.5	Las resistencias.	136
2.4.6	La fantasmaticación en los grupos.	137
2.4.7	Fin del proceso grupal. Duelo, evaluación y cierre.	140
2.5	Algunas críticas a los planteamientos teóricos de los grupos operativos.	143
2.6	Alcances y límites del trabajo grupal desde la concepción operativa de los grupos.	145
2.7	Usos y abusos en la aplicación de la técnica de los grupos operativos.	148

Segunda parte. MARCO APLICADO.

3	CONTEXTO Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Y LA INVESTIGACIÓN.	153
3.1	Contexto en el que se realizaron las experiencias de intervención.	156
3.1.1	La Universidad Pedagógica Nacional.	158
3.1.2	La Academia de Educación de Adultos.	158
3.1.3	El Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA).	159
3.1.4	La Licenciatura en Educación de Adultos.	160
3.1.5	Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación de Adultos.	162
3.2	Diseño del "Taller de reflexión sobre el estrés docente".	165
3.2.1	Programa del "Taller de reflexión sobre el estrés docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas".	170
3.3	Diseño del "Seminario-taller Malestar Docente".	182
3.3.1	Programa del "Seminario-taller Malestar Docente".	183
3.4	Diseño metodológico de la investigación.	187
3.4.1	Propósito de la Tesis.	187
3.4.2	Sujetos que participaron en la investigación.	188
3.4.3	Tipo de investigación.	189
3.4.4	Metodología de la investigación.	190
3.4.5	Instrumentos que se utilizaron para la recopilación de la información.	191
3.4.6	Condiciones previas que favorecieron la realización de esta investigación.	199
3.4.7	Límites de la investigación.	200

4 RESULTADOS DEL “TALLER DE REFLEXIÓN SOBRE EL ESTRÉS DOCENTE EN LAS Y LOS EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS”.	201
4.1. Perfil de los destinatarios del grupo 1 (Lunes).	204
4.2. Perfil de los destinatarios del grupo 2 (Martes).	208
4.3. Perfil de los destinatarios del grupo 3 (Jueves).	210
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.	215
4.4.1 Sentimientos de culpabilidad.	225
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.	226
4.4.3 Ansiedad persecutoria al no saber cómo trabajar con un grupo o desconocer algún tema.	226
4.4.4 Frustración, por no haber sido tomado en cuenta su esfuerzo.	228
4.4.5 Desesperación y angustia por el reconocimiento de su falta de preparación pedagógica.	228
4.4.6 Incomodidad ante la dificultad de ser reconocidos en el lugar de educador(a) por ser más joven que los estudiantes adultos.	230
4.4.7 Desconcierto ante el rechazo al dar los cursos de capacitación por sus presuntos contenidos repetitivos, alejados de la realidad.	231
4.4.8 Desconcierto ante la resistencia de los grupos para aceptar al nuevo técnico docente, promotor o asesor en sustitución del anterior.	232
4.4.9 Impotencia ante la ausencia de asesores y falta de materiales para trabajar con el grupo.	232
4.4.10 Impotencia ante la negación de instalaciones para trabajar con los círculos de estudio.	234
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.	235
4.4.12 Desmotivación ante la deserción de usuarios, asesores, promotores y técnicos docentes.	236
4.4.13 Desconcierto y desmotivación ante la movilidad de los agentes educativos.	237
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.	237
4.4.15 Susto y coraje al ser mordidos por perros callejeros.	238
4.4.16 Impotencia ante los problemas de disciplina de los estudiantes al realizar una actividad extraclase.	239
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).	241
4.5. Resultados relativos al “Cuestionario para detectar dificultades que afrontan en su trabajo educativo las y los técnicos docentes del INEA”.	243
4.6. Resultados del “Cuestionario final” del Taller de reflexión sobre el estrés docente.	284

5 RESULTADOS DEL “SEMINARIO-TALLER MALESTAR DOCENTE”.	295
5.1 Perfil del grupo.	298
5.2 Resultados relativos cuestionario inicial.	304
5.3 Resultados relativos a las situaciones difíciles a las que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas.	308
5.4 Resultados relativos al cuestionario del “termómetro del estrés”.	320
5.5 Resultados relativos al ejercicio de la “huella digital del estrés”.	333
5.6 Resultados relativos al cuestionario sobre el burnout en las y los docentes.	346
5.7 Resultados relativos al cuestionario final.	354
CONCLUSIONES.	379
PROPUESTAS PARA DISMINUIR EL MALESTAR DOCENTE EN LAS Y LOS EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN MÉXICO.	391
FUENTES DE CONSULTA.	401
ANEXOS (CD).	
Anexo 1 “Descripción de situaciones difíciles a las que se han enfrentado en sus prácticas educativas cotidianas” las y los participantes en el Taller de reflexión sobre el estrés docente. (Grupos 1, 2 y 3).	
Anexo 2 Instrumento “Cuestionario para detectar las dificultades que afrontan en su trabajo educativo las y los técnicos docentes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).	
Anexo 3 Instrumento “Cuestionario final” del Taller de reflexión sobre el estrés docente.	
Anexo 4 Instrumento “Cuestionario inicial” del Seminario-taller Malestar Docente.	
Anexo 5 “Descripción de situaciones difíciles a las que se han enfrentado en sus prácticas educativas cotidianas” las y los participantes en el Seminario-taller Malestar Docente.	
Anexo 6 Instrumento “La huella digital del estrés”.	
Anexo 7 Instrumento “El termómetro del estrés”.	
Anexo 8 Instrumento “Cuestionario sobre el burnout en las y los docentes”.	
Anexo 9 Instrumento “Cuestionario final” del Seminario-taller Malestar Docente.	
Anexo 10 Dibujos de la técnica grupal “Lectura de Cartas”.	

“Imagina por un momento que eres una cebra (...). La necesidad de incitar a cambiar el punto de vista ilustra algo fundamental, a saber, que el lector y yo tenemos mayores probabilidades de tener úlcera que una cebra (...).

“Imagine el lector que es una cebra y que un león lo ha atacado y le ha desgarrado el estómago, pero ha conseguido huir y ahora tiene que pasarse la hora siguiente despistando al león mientras la persigue. O, lo que es igual de estresante, que el lector es el león, medio muerto de hambre, y que, si quiere sobrevivir, más le vale cruzar la sabana corriendo a toda velocidad y cazar algo para comer. Estos hechos son extremadamente estresantes y exigen adaptaciones fisiológicas inmediatas para seguir con vida. Las respuestas corporales se hallan magníficamente adaptadas para enfrentarse a este tipo de emergencias.

(...)

“Si el lector es la cebra que corre para salvar la vida, o el león que lo hace para obtener comida, los mecanismos de respuesta fisiológica de su organismo se hallan perfectamente adaptados para enfrentarse a una emergencia física de corto plazo de este calibre. Cuando nos sentamos y empezamos a preocuparnos sobre hechos estresantes, activamos las mismas respuestas fisiológicas, que son potencialmente desastrosas cuando se provocan de forma crónica por razones psicológicas o de otro tipo. Un amplio conjunto de datos convergentes indica que las enfermedades asociadas al estrés derivan predominantemente del hecho de que, al preocuparnos la hipoteca, las relaciones personales o un ascenso, activamos durante meses y meses un sistema fisiológico que ha evolucionado para responder a emergencias agudas de tipo físico”.

SAPOLSKY, Robert M. (1995). *¿Por qué las cebras no tienen úlcera? La guía del estrés. Tr. por Celina González. Alianza Editorial. Madrid. pp. 21-24.*

“Si se somete a una cría de primate a una situación desagradable, emite una respuesta de estrés. Si la sometemos al mismo agente estresante en una habitación llena de primates... depende. Si los primates son extraños, la respuesta de estrés empeora. Pero si son amigos, disminuye. Estamos hablando de *redes de apoyo social*: 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”.

SAPOLSKY, Robert M. (1995). *¿Por qué las cebras no tienen úlcera? La guía del estrés. Tr. por Celina González. Alianza Editorial. Madrid. p. 242.*

INTRODUCCIÓN.

Desde la década de los ochenta, en algunos países de Europa y Estados Unidos de América, un fenómeno cada vez más generalizado empezó a llamar la atención de los educadores e investigadores: muchos docentes abandonaban las filas del magisterio y una parte de los que permanecían en las aulas mostraban actitudes de apatía, desgano, indolencia, cinismo, maltrato hacia sus alumnos, etc.; a este conjunto de manifestaciones se le denominó *malestar docente*, término con el que se hace referencia a un darse cuenta de que algo no anda bien, pero sin poder precisar exactamente qué es lo que pasa en los docentes que hacen su trabajo con desgano, apatía, desencanto, etc., o ya no quieren ir a la escuela.

Esteve *et al.*, (1995), al referirse a lo dicho en su ya clásico libro *El malestar docente*, que es un punto de referencia en este tema, señala que:

“La expresión malestar docente (Esteve, 1987) aparece entonces como un tópico en la literatura pedagógica con el que se quiere resumir el conjunto de reacciones de los profesores como un grupo profesional desconcertado por el cambio social”.¹

Esteve (1995) considera al malestar docente como un *efecto del cambio social*. Sin embargo, desde la realidad de los países latinoamericanos, el panorama se ve distinto y, sin negar el efecto del cambio social, ocupan un lugar fundamental las precarias condiciones en que las y los docentes realizan su trabajo educativo y, en el caso de las y los educadores de personas jóvenes y adultas el panorama es aún más desolador.

Deolidia Martínez (2001) al referirse a su libro “El riesgo de enseñar” (1993), editado por los sindicatos docentes de México y Argentina, explica lo siguiente:

“Entre los 60’s y los años 80’s comienzan algunos investigadores de las ciencias sociales a prestar atención a dos problemas que, en su manifestación aparente, no tenían explicación: un creciente aumento de la demanda de atención en salud mental de docentes de nivel primario y

¹ Esteve, J. M. *et al.* (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthopos, p. 21.

secundario, y una franca crítica a la escuela pública por parte de los sectores económicos con referencia a la pobreza de sus resultados, tanto en el mundo capitalista como en el comunista (...).

“Es cierto, el trabajo docente permaneció oculto. Fue necesario que estallara la enfermedad de su productor y la protesta del capitalista empleador por los mayores costos de una capacitación adicional a sus asalariados, para llamar la atención sobre un trabajador aislado y olvidado en la escuela, lugar misional y servicio público a la vez. Un *Estado de Bienestar* ya en crisis, en ambos mundos, exponía sus miserias a través del trabajador de la educación. Una escuela que ya no servía dócil y eficientemente a la hegemonía del poder, dejaba ver al interior una organización resquebrajada en su núcleo. No había ya una reproducción eficaz. Había que comenzar a desmontarla (...).

“Hay consenso entre los investigadores de la salud en el trabajo docente (en publicaciones conocidas desde los años 60 en Europa y desde los 80 en América del Norte y del Sur, Ecuador, Chile y Argentina, las más conocidas), para afirmar que el deterioro registrado está producido por las malas condiciones de trabajo y los riesgos a los que está expuesto el docente. Se agrega a esta situación un incremento en las cargas de trabajo en tiempos extras no remunerados y nuevas exigencias de complejidad creciente”.²

Cada vez hay más investigaciones, que señalan que el trabajo docente es una profesión de riesgo*, es decir, las precarias condiciones de trabajo, el ambiente laboral, la proletarización docente, los rápidos cambios que se producen en la sociedad y que replantean la función de la escuela, entre otros aspectos, afectan la salud física y mental de las y los educadores.

Se ha realizado una serie de estudios sobre el *malestar docente* en diversos países de Europa -entre ellos España-, en los Estados Unidos de América y en Latinoamérica, principalmente en Argentina, país en el que incluso ya se llevó a cabo el Tercer Encuentro sobre el Malestar Docente en cuya organización participó la psicóloga laboral argentina Deolidia Martínez, quien trabajó varios años en México y actualmente radica en su país; ella trabaja en el área de

² 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-.pp. 4 y 8. El documento completo se puede consultar en Internet. [En línea]. Disponible: <http://www.vcn.bc.ca/idea/martinezsp.html>. 27/06/01.

*Entre los estudios realizados sobre el tema se encuentra el libro *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*, de Vicente Manuel Ortiz Oria (1995), de la Universidad de Salamanca, España, publicado por Amarú ediciones.

investigación sobre trabajo docente y salud laboral en la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República de Argentina (CTERA).

A pesar de que en otros países las y los investigadores desde hace varios lustros han dedicado sus esfuerzos al estudio del malestar docente, en México hay escasa investigación al respecto.

Es preciso señalar que los estudios sobre el malestar docente se han realizado principalmente con docentes de educación básica que laboran en sistemas escolarizados y hay una vasta producción literaria sobre el tema; sin embargo, al parecer, no hay investigaciones realizadas y/o publicados sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Cuando inicié esta tesis, en México no tuve un antecedente directo sobre alguna investigación concluida y/o publicada sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Si tomamos en cuenta que las y los educadores de personas jóvenes y adultas realizan su trabajo educativo en condiciones materiales, psicológicas y sociales aún más adversas que las de las y los docentes de educación básica, entonces es fácil advertir que no sólo es necesario, sino hasta urgente, realizar estudios para investigar cómo se expresa el malestar docente en dichos educadores e impulsar programas de formación permanente que contribuyan a disminuir sus efectos; en este sentido, existe un campo abierto para el surgimiento de alternativas desde diferentes posturas teóricas.

En España, desde hace ya varios años, se ofrecen cursos sobre el malestar docente en distintas instituciones educativas.

En el caso de México, en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco (UPN-Ajusco), ubicada en la ciudad de México, Distrito Federal, en el marco del Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA), la Academia de Educación de Adultos imparte, a partir de 1999, la Licenciatura en Educación de Adultos en su segunda versión (porque en la década de los

ochenta ya había impartido la primera versión de dicha licenciatura, diferente a la actual). En el plan de estudios de la nueva versión de la licenciatura se ubica en el cuarto semestre el seminario-taller *Malestar Docente*, el cual tuve la oportunidad de coordinar durante el semestre escolar de marzo a agosto de 2001; desconozco si en otras instituciones educativas mexicanas existen ofertas de cursos similares.

Desde hace varios años, en mi experiencia como docente en la Academia de Educación de Adultos en la UPN-Ajusco, me he percatado que en los grupos de aprendizaje que he coordinado, cuando se crea un ambiente de confianza y libertad para hablar, las y los educadores de personas jóvenes y adultas suelen externar una serie de quejas, lamentos y reproches sobre las condiciones en las que realizan su labor educativa, la escasa valoración de su trabajo, así como la falta de apoyo y reconocimiento a su tarea educativa por parte de las autoridades de las instituciones en las que están adscritos.

Cuando estudié el Doctorado en Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Barcelona, España, en una clase de Francisco Imbernón, en 1995, escuché hablar del tema del *malestar docente*, lo cual me ayudó a entender lo que durante varios años me había pasado a mí cuando trabajé la “doble plaza”, es decir, el “doble turno” (por lo que terminaba doblemente agotado), cuando laboraba como profesor de educación secundaria por las mañanas y como profesor de educación primaria por las tardes; entonces se me “prendió el foco” cuando entendí que yo mismo había vivido “en carne propia” el malestar docente, lo que me motivó a leer más sobre el tema.

Posteriormente, cuando regresé a México y me reincorporé a mis actividades docentes en la UPN-Ajusco pude darme cuenta de que la retahíla de quejas que aparecen en el escenario grupal, en voz de las y los educadores de personas jóvenes y adultas, tiene como telón de fondo el malestar docente que viven y sufren cotidianamente, pero sin entenderlo, sin poder “ponerle nombre” a lo que les pasa, sin conceptuarlo, sin poder pensar sobre lo que les ocurre para tener una mayor comprensión y hacer algo al respecto.

Fue así como pensé en la importancia de valorar la conveniencia de realizar experiencias grupales, fundamentadas en la concepción operativa de los grupos, para favorecer la reflexión y explorar la situación del malestar docente en las educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas que participan en los programas de formación que ofrece la UPN-Ajusco.

En 1997, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) solicitó a la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco el apoyo para que se diera a las y los técnicos docentes que trabajan en dicha institución el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), mismo que había diseñado el INEA con el apoyo de algunos compañeros de la UPN-Ajusco. En una de las materias del Diplomado SIPREA hice algunos cambios y les propuse a las y los participantes la realización de un *taller de reflexión sobre el estrés laboral* para que pudieran pensar acerca de su propio malestar docente; ellos aceptaron la propuesta porque así podrían reflexionar sobre una serie de presiones a las que están sometidos para lograr metas de productividad que les impone la institución a pesar de que sus condiciones de trabajo son precarias.

Ambas experiencias grupales, la del Diplomado SIPREA y la del *seminario-taller Malestar Docente*, fueron valiosas para todos los que participamos en ellas y representan una modesta contribución para favorecer la construcción de espacios de reflexión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Como resultado de las experiencias referidas surgió la posibilidad de hacer la presente tesis doctoral cuyo propósito es:

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

Las experiencias de formación fueron:

- 1) Un *taller de reflexión sobre el estrés docente* que formó parte del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), cuyos destinatarios fueron las y los técnicos docentes que laboraban en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), de la Delegación del INEA en el Distrito Federal (2 grupos) y en el Estado de México (un grupo), en 1998.

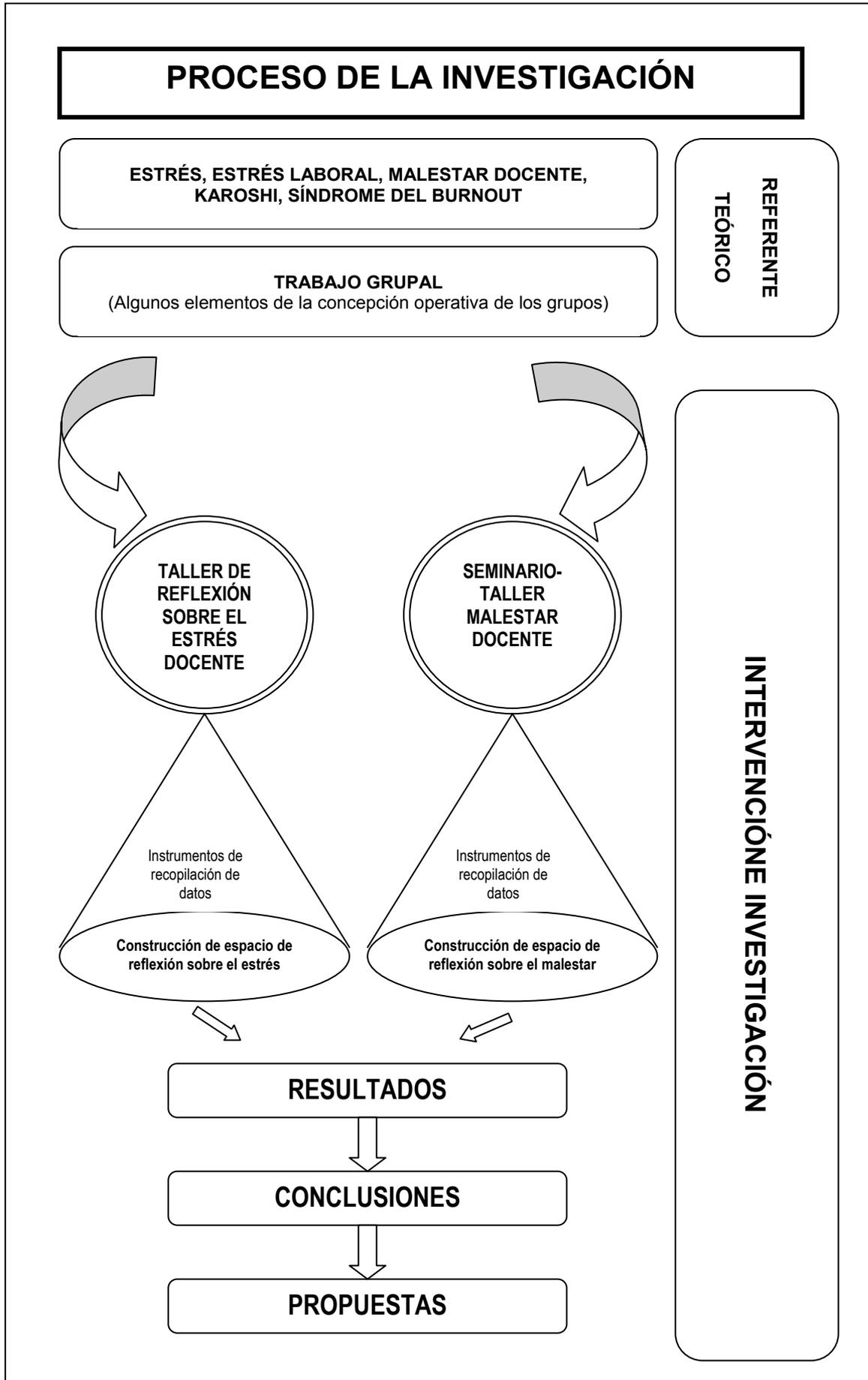
- 2) El *seminario-taller Malestar Docente*, que forma parte del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos que imparte la UPN-Ajusco, en el que participaron estudiantes de la primera y segunda generación de la licenciatura, así como los estudiantes del Diplomado en *Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos*, quienes constituyeron un mismo grupo de aprendizaje (todos ellos eran educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas que laboraban en diversas instituciones oficiales y organizaciones no gubernamentales); el seminario-taller se llevó a cabo durante el semestre escolar de marzo a agosto de 2001.

La presente tesis es la culminación de un proceso de investigación que tuvo las siguientes etapas:

- A. Inicialmente, realicé un trabajo documental de recopilación de información sobre los temas de *estrés, estrés laboral, karoshi, malestar docente y síndrome del burnout*. Estos contenidos formaron parte de la temática de las experiencias de formación. Para favorecer la construcción de grupos de aprendizaje, se retomaron algunos elementos de la concepción operativa de los grupos, que se materializaron en la actitud al coordinar los grupos.

- B. Después, diseñé los programas de formación que llevé a cabo: el *Taller de reflexión sobre el estrés docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas*, y el *Seminario-taller Malestar Docente*.
- C. Posteriormente, seleccioné los instrumentos de recopilación de datos. Es preciso señalar que en ambas experiencias de formación las y los estudiantes *describieron algunas situaciones especialmente difíciles a las que se han enfrentado en sus prácticas educativas cotidianas*, seleccionaron algunas para representarlas en el grupo en el que participaron, se video grabaron y se analizaron. Otros instrumentos de recopilación de información fueron, en el *taller de reflexión sobre el estrés docente*: un *cuestionario sobre las dificultades que afrontan en su trabajo educativo las y los técnicos docentes del INEA* y un *cuestionario final* sobre el taller de reflexión; en el *seminario-taller Malestar Docente*: un cuestionario inicial, un ejercicio sobre el “*Termómetro del estrés*”, para que se ubicaran en una de las etapas en el camino hacia el burnout, un ejercicio de la “*huella digital del estrés*”, para que reconocieran sus estresores y síntomas, un *cuestionario sobre el burnout en las y los docentes* y un cuestionario final sobre el seminario-taller. Los resultados de los diversos instrumentos aplicados se fueron incorporando, como material de trabajo, en los diferentes grupos de aprendizaje para favorecer la discusión, el análisis y la reflexión sobre lo que les pasaba como sujetos y como educadoras y educadores.
- D. Finalmente, hice una sistematización, es decir, una recuperación y reflexión crítica, de ambas experiencias de formación, realicé un borrador del escrito y elaboré la presente tesis; todo lo anterior lo pude hacer gracias a la atinada dirección del Dr. José Tejada Fernández, cuyos conocimientos, fruto de su formación académica y años de experiencia como investigador, los comparte generosamente con sus estudiantes.

El proceso de investigación se sintetiza en el siguiente esquema.



El contenido de esta tesis se divide en cuatro capítulos:

En el **Capítulo I UNA APROXIMACIÓN AL TEMA DEL MALESTAR DOCENTE**, se explica cómo surge el interés por el tema, los factores que lo provocan y algunas de sus consecuencias; asimismo, se retoman y explican algunos conceptos como el estrés, el estrés docente, el karoshi (o muerte por agotamiento en el trabajo) y el síndrome del burnout o “quemarse” en el trabajo; finalmente, se destaca la importancia del trabajo grupal para favorecer la construcción de espacios de reflexión sobre el malestar docente.

En el **Capítulo II LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS**, se presentan algunos conceptos primordiales de la concepción operativa de los grupos debido a que es el fundamento teórico del eje de procesos grupales de los programas que imparte la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco.

En el **Capítulo III CONTEXTO Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Y DE LA INVESTIGACIÓN** se presenta el contexto en el que se desarrollaron las experiencias formativas motivo de esta tesis, el diseño de los programas del *Taller de reflexión sobre el estrés docente* y del *Seminario-taller Malestar Docente*, así como los instrumentos de recopilación de información que se utilizaron; asimismo, se caracteriza el tipo de estudio que se realizó y la metodología empleada.

En el **Capítulo IV RESULTADOS DEL “TALLER DE REFLEXIÓN SOBRE EL ESTRÉS DOCENTE EN LAS Y LOS EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS”** se presentan los datos de dicha experiencia de formación que formó parte del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), impartido por la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco en 1998, en el que participaron tres grupos de técnicos(as) docentes que laboraban en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en las Delegaciones del INEA en el Distrito Federal y en el Estado de México.

En el **CAPÍTULO V RESULTADOS DEL “SEMINARIO-TALLER MALESTAR DOCENTE”** se presentan los resultados de esta experiencia de formación, que formó parte de las actividades realizadas en la materia que se ubica en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos, impartido en la UPN-Ajusco, en la ciudad de México, D. F., durante el semestre escolar de marzo a agosto de 2001.

Posteriormente, se presentan, a manera de **CONCLUSIONES**, algunas reflexiones finales derivadas de las experiencias de formación mencionadas.

Finalmente, se anotan algunas **PROPUESTAS** para mejorar las condiciones de trabajo de las y los educadores de personas jóvenes y adultas en México y, en consecuencia, contribuir a la disminución de su malestar docente.

En las **FUENTES DE CONSULTA** se anotan las referencias de los materiales consultados para la realización de esta investigación.

En los **ANEXOS** se encuentran los instrumentos que se aplicaron a las y los participantes en ambas experiencias de formación.

Considero que esta investigación es una aportación que permite tener una mayor comprensión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas, y puede ser útil para seguir pensando sobre esta problemática e impulsar programas de formación que favorezcan la reflexión y contribuyan a disminuir sus efectos.

PRESENTACIÓN.

“En esta ciudad la mentira es plato de todos los días/de prisa se mueven hombres, mercancías (...)/la gente camina, sus cuerpos doblados dentro de un reloj,/ser devorados por el tiempo muerto,/millones tan solos, como en un desierto./Ciudad capital, mercado enorme, las cabezas ruedan sin saber adónde...”.

(Canción “En esta ciudad”, del cantautor León Chávez Teixeira).

Paulo Freire (1921-1997), el insigne educador brasileño, en su artículo “Nadie nace hecho: experimentándonos en el mundo es como nos hacemos a nosotros mismos (...), poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte” (1996), escribió que:

“A veces, o casi siempre, lamentablemente, cuando pensamos o nos preguntamos sobre nuestra trayectoria profesional, el centro de referencia exclusivo está en los cursos realizados, en la formación académica y en la experiencia vivida en el área de la profesión. Queda fuera, como algo sin importancia, nuestra presencia en el mundo. Es como si la actividad profesional de los hombres y las mujeres no tuviera nada que ver con sus experiencias de infancia y juventud, con sus deseos, sus sueños, su amor por el mundo o su desamor por la vida. Con su alegría o su malestar al paso de los días y los años”.³

Tomando como punto de partida esta reflexión freireana, en este apartado presento cuáles fueron las vicisitudes que llevaron a interesarme en el tema de “El trabajo grupal como estrategia para reflexionar sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas”, para lo cual destaco cuatro aspectos:

- A) Mi vida cotidiana como profesor de educación básica.
- B) Ser profesor de educación básica en la ciudad de México, Distrito Federal: la supervivencia en una ciudad agresiva.
- C) Mi encuentro con el tema del malestar docente en una aula de la Universidad Autónoma de Barcelona: la posibilidad de pensar sobre mi propio malestar.

³ FREIRE, Paulo (1996) *Política y educación*. Siglo XXI, México. p. 88.

- D) Mi labor como docente en la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco): la oportunidad de acompañar procesos grupales para favorecer la reflexión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Considero que estos cuatro aspectos sintetizan las circunstancias de la vida que despertaron en mí el interés por el tema de esta tesis.

A) Mi vida cotidiana como profesor de educación básica.

Hace más de una década escribí un relato que, aunque haya pasado el tiempo, es dramáticamente actual, porque refleja la situación en la que se encuentran muchos docentes, principalmente de educación básica, en México.

“El maestro Adolfo* camina, otra vez, de su casa hacia la escuela, como lo ha hecho cada día, cada mes, cada año... toda su vida.

“El maestro Adolfo camina despacio. Por primera vez en muchos años no lleva prisa. Esta vez no llegó corriendo a la escuela, no llegó con la angustia de ver la odiosa línea roja (que indica que llegó tarde) en el libro de firmas de asistencia. En esta ocasión tampoco comió, pero no porque no tuviera tiempo, sino porque de un tiempo a la fecha se le ha ido el hambre. Otra vez llegó desvelado, pero no por calificar los exámenes de los niños, sino porque también se le ha ido el sueño. El maestro Adolfo camina *len-ta-men-te*...

“¿Hacia dónde camina el maestro Adolfo *len-ta-men-te*?

“Sus condiciones de existencia seguramente lo llevan camino a la muerte...”.

* El personaje se llama Adolfo por dos razones: la primera es porque en México hay una canción infantil muy famosa que se llama *“La marcha de las letras”*, escrita por Francisco Gabilondo Soler (*“Cri-cri”*), y empieza diciendo: *“Primero la A...”*, por tal motivo elegí el nombre de un maestro, que introduce a los alumnos en el mundo de las letras, cuyo nombre inicia con la letra A. La segunda razón de debe a que en mis primeros años de servicio como profesor de educación primaria, cuando trabajé en una zona marginada, por los rumbos de Iztapalapa, en la ciudad de México, Distrito Federal, conocí a Adolfo, quien fue mi alumno en sexto grado y era muy estudioso. Adolfo, empujado por la miseria en la que vivía, como miles de personas, se fue a trabajar como *“ilegal”*, *“bracero”* o *“espalda mojada”* a los Estados Unidos de América, lugar en el que sufrió maltrato y discriminación racial; no obstante su agotadora jornada de trabajo, dedicaba una parte de su tiempo de descanso para alfabetizar a nuestros compatriotas que habían emigrado hacia el otro lado de la frontera norte en busca de horizontes más promisorios.

Este relato no lo escribí de manera casual, en cierta manera es autobiográfico y da cuenta de cómo me sentía en aquel tiempo, a finales de la década de los ochenta, cuando trabajaba la doble plaza: por la mañana, como orientador educativo en una escuela secundaria, en la Delegación Tláhuac; y por la tarde, como profesor de educación primaria, en la Delegación Iztacalco, en la Ciudad de México, Distrito Federal.

Mi rutina era agotadora. Salía de la casa, ubicada por el centro de la ciudad de México, a las 6:30 horas, a más tardar, para abordar el subterráneo o “metro” (Sistema de Transporte Colectivo Metropolitano), llegar a la estación Taxqueña (a las 7:00 horas), hacer fila para subirme a un autobús rumbo a Tláhuac (por el sur de la ciudad) y llegar a tiempo a las 7:30 horas a la escuela secundaria en donde trabajaba hasta las 12:30 horas. Posteriormente, me trasladaba en autobús hacia Santa Martha Acatitla y ahí abordaba otro autobús con destino a la Colonia Agrícola Pantitlán, en la Delegación Iztacalco (por el oriente de la ciudad), para trabajar como profesor de educación primaria de 14:00 a 18:30 horas. (Los miércoles por las noches, después de trabajar, asistía a tomar clases en una escuela que formaba coordinadores de grupos operativos). Apenas si alcanzaba a llegar de una escuela a otra por lo que prácticamente no tenía tiempo para comer. Además, tenía la preocupación de no alcanzar a firmar puntualmente la lista de asistencia, ya que el intenso tráfico en la ciudad de México hace el trayecto muy lento, por lo que tendría que firmar después de la molesta “línea roja” con la que los directivos señalan a quien llega tarde, después de diez minutos de tolerancia, con el respectivo reporte en el expediente y el descuento quincenal correspondiente.

En ese entonces también escribí un texto que reflejaba una parte de mi vida cotidiana cuando trabajaba como asesor técnico en el Proyecto “Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE)”, por lo que tenía tres escuelas asignadas para asesorar a las y los docentes de primer y segundo grados de educación primaria e iba con prisa de una escuela a otra. A continuación presento un fragmento de dicho texto.

“UN CASO DE LA VIDA REAL.

“¡PSST, psssst!, sí, tú. ¡Hey! ¡Sí, a ti te hablo maestro!

“Tú que corres diariamente contra-reloj a tu rutinario trabajo y que vas dejando tu existencia por el asfalto de la ciudad gris. Tú que vas con prisa a la escuela, a aquel viejo salón en donde transcurre y se consume tu vida, dejando tus mejores años, tus angustias, tus sueños e ilusiones. Permíteme que te distraiga unos minutos de tus múltiples ocupaciones. ¡Pero, espera, no te vayas presuroso y angustiado! Sí, ya sé que tienes doble plaza. Ya sé que estás cansado y fastidiado. Ya sé que llevas prisa, que te ponen línea roja en la libreta de asistencia si llegas tarde. Sí, ya sé que hoy tampoco te dio tiempo de comer. Sí, sí, ya me enteré que te toca la guardia*, la cooperativa y organizar los convivios y el festejo del 10 de mayo, además, de pilón, tienes que dar clases. Sí, ya sé que lo que te pagan sirve para maldita la cosa. Pero, ¡Espera, hombre, no seas tan desesperado! ¿Tienes que entregar tu estadística de reprobados y aprobados porque ya te la pidió (con urgencia) el director? Te invito a que hagas un alto en el camino... y reflexiones”.**

Como se puede apreciar, este escrito expresa una mezcla de agotamiento, desazón, desesperanza, angustia e impotencia en medio de las prisas que transcurren en una ciudad “gris”, la más poblada y contaminada del planeta.

Trabajar la “doble plaza”, es decir, tener un doble trabajo, produce un “doble agotamiento”. Si a lo anterior le agregamos la sobrecarga de tareas administrativas, los interminables trámites burocráticos, el trato despótico de muchos “directores” de escuelas de educación primaria que arribaron a dicho puesto al amparo de la corrupción, la falta de apoyo y de materiales didácticos, la antidemocracia sindical, los bajos salarios, entre otros factores, el panorama es francamente desalentador y genera irritación, nerviosismo, apatía, indolencia, frustración, desesperanza, etc.

Debido a la difícil situación económica de la población en general, es común que muchos docentes se vean en la necesidad de ser “multichambistas” o “mil usos”, es decir, además de la docencia trabajan como taxistas, vendedores ambulantes, venden en algún “tianguis” (mercadillo) y realizan un sinnúmero de

*En México, en el trabajo cotidiano en las escuelas primarias, se le denomina “hacer la guardia” a vigilar el orden durante el recreo; aunque es una responsabilidad de todo el personal docente, recae semanalmente, de manera rotatoria, en un docente en particular, quien se hace cargo de dicho encargo durante una semana.

**En México, el 10 de mayo es una fecha de singular importancia porque se celebra el “Día de las Madres” y en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) las y los docentes organizan un festival en su honor.

actividades que les permitan tener algún ingreso “extra” que alivie su deteriorada situación económica. Otros, abandonan las aulas, el gis (tiza) y el pizarrón (la pizarra) para buscar labores mejor remuneradas y hay quienes se ven obligados a emigrar hacia los Estados Unidos de América con la ilusión de hallar mejores perspectivas de vida.

B) Ser profesor de educación básica en la ciudad de México, Distrito Federal: la supervivencia en una ciudad agresiva.

Las condiciones de vida en la ciudad de México, Distrito Federal, son difíciles porque es una ciudad explosiva, agresiva, violenta, caótica, en la que campea la corrupción, el delito y la impunidad, en la que puede pasar cualquier cosa, desde un atropellamiento, un asalto o un asesinato a plena luz del día, en cualquier momento y en cualquier lugar, y la ciudad sigue su ritmo como si no pasara nada, indiferente al sufrimiento de sus habitantes, como lo expresa Joan Manuel Serrat, en su canción “Ciudadanos”, al describir lo que ocurre en las grandes urbes: “Anónimos y desterrados, en el ruidoso tumulto callejero (...)”, en donde la gente se “cruza y entrecruza sorda e indiferente a salvo en sus caparazones”.

En la ciudad de México se vive -y se sufre- cotidianamente la *violencia urbana*. De acuerdo con el escritor Carlos Monsiváis (2002), la violencia urbana incluye:

“los conflictos, las tragedias, las conductas límite propiciadas por el crecimiento extremo de la desigualdad, la crisis del Estado de derecho, el perpetuo estallido -económico, social y demográfico- de las ciudades, y la imposibilidad de una seguridad pública efectiva, sea por las limitaciones de los cuerpos encargados o por la ‘feudalización’ imperante en barrios y colonias. Violencia urbana es el amplio espectro de situaciones delincuenciales, ejercicios de supremacía machista, ignorancia y desprecio de los derechos humanos, tradiciones de indiferencia aterrada ante los desmanes, anarquía salvaje y desconocimiento de la norma. Un ejemplo a la mano (un paradigma) para estudiar la violencia urbana es la ciudad de México donde, progresivamente, los problemas se han convertido en pesadillas institucionales.

(...).

“El primer resultado de la violencia urbana es la combinación de atmósferas de temor creciente. Se pierde el uso confiado de la calle (las mujeres lo han perdido más dolorosamente), se padece la angustia al tomar un taxi, se

intercambian como piezas de colección las anécdotas de asaltos que no desembocan en finales trágicos. (De las predilectas: la boda de alta sociedad en donde los asaltantes despojan a los asistentes y al sacerdote mismo, que en vano amenaza con la excomunión; el asalto a un salón de clases en la Ciudad Universitaria; la irrupción a mano armada en una reunión de expertos para prevenir la delincuencia; la entrada de un grupo delincuencial en una sesión de terapia de grupo, donde obligan a los asaltantes a seguir contando su vida, etcétera). Y se relatan con escalofrío las historias dramáticas (...).

“A la delincuencia la multiplica la certeza de impunidad. Según las estadísticas oficiales (...) proporcionados en enero de 2001 por el secretario de Gobernación, Santiago Creel, más del 90% de los delitos jamás reciben castigo (...). En 2001, 56 policías fueron asesinados en la Ciudad de México. Cada año la cifra de policías victimados es similar.

“La idea de una delincuencia ‘incorpórea’ a los ojos de la ley desmoraliza a los sectores sociales y los debilita de antemano en su enfrentamiento a la violencia. Según criminólogos y sociólogos norteamericanos, la sensación derrotista en las comunidades empieza con ‘el efecto de la ventana rota’. Alguien rompe un vidrio en un vecindario y nadie se ocupa de localizar al responsable. A partir de ello se acumulan los hechos punibles sin respuesta. Con esto ratifican la tradición de la impunidad quienes ni siquiera tienen la fuerza para hacerse cargo de las transgresiones menores. La impunidad es un *continuum*.

“Las megalópolis (con todo y zonas conurbadas, la Ciudad de México recibe la presión diaria de más de veinte millones de seres) generan presiones devastadoras, para empezar sobre los sectores populares. Más del 70% de los delitos en la Ciudad de México ocurren en sectores populares no obstante lo precario del botín (...).

“Hay barrios que son refugio de ladrones de automóviles o de asaltantes; hay sectores en donde la delincuencia es –sin sermones de por medio– un capítulo más, con oportunidades de empleo, hay entrenamientos en el delito como patrimonio familiar; se afirma la feminización del delito, resultado inevitable de la distribución de tareas, y de la pérdida del ‘sentido de fragilidad’ de numerosas mujeres; se produce el cambio de las artesanías del robo a las macroindustrias del despojo. La gran ciudad da para todo”.⁴

Como se puede advertir, vivir, o mejor dicho, sobrevivir, en la ciudad de México es difícil porque es una *megalópolis* en la que no sólo se respira una gran cantidad de *smog*, sino también, sobre todo en algunos barrios, se “respira” inseguridad. Y entre las prisas, el sobresalto, el temor a los asaltos, el intenso tráfico, los servicios públicos deficientes, la sobrepoblación, las aglomeraciones, el ruido, etc., en la zona metropolitana de la ciudad de México,

⁴ MONSIVÁIS, Carlos. “Notas sobre la violencia urbana”. *La Fuerza. Semanario del Partido de la Revolución Democrática en el D. F.* 14 al 20 de agosto de 2002. número 279. p. 8.

D. F., transcurre, entre las prisas y el asfalto, la vida cotidiana de más de veinte millones de habitantes.*

Desafortunadamente, los periódicos y los noticieros de radio y televisión diariamente muestran testimonios e imágenes dramáticas de víctimas de la violencia urbana, que provocan un ambiente de incertidumbre, impotencia e indefensión en la población. Como infortunados ejemplos transcribo dos noticias:

“PÁNICO EN UNA ESCUELA. CAPTURAN EN EL PLANTEL A ROBABANCOS ANTE EL TERROR DE ALUMNOS Y MAESTROS.

“Un policía y dos presuntos delincuentes resultaron heridos en una balacera durante el asalto a la sucursal del Banco del Atlántico (...) ubicada en la colonia Centro. Uno de los delincuentes se refugió en una escuela cercana, sitio hasta donde entró la policía, pistola en mano, para detenerlo, ante el azoro de los alumnos.

“(...) escenas de pánico vivieron los alumnos de la escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz, ubicada en Enrico Martínez 25, ya que la incursión de policías y ladrones obligó a maestros y educandos a tirarse al piso, buscando refugio entre las mesas y pupitres”.⁵

En días recientes, la ciudad de México, D. F., se ha estremecido con escalofriantes noticias sobre recurrentes asaltos y violaciones a bordo del transporte público, tanto en los taxis como en los denominados “microbuses” o “peseros”.

“MICROS, LAS RUTAS DEL PELIGRO Y LA ZOZOBRA. Crece el número de víctimas de ataques sexuales en el transporte público.

“La historia se repitió y resultó una copia fiel de lo sucedido el sábado pasado por la noche: el domingo, poco después de las 22:00 horas, tres individuos abordaron un microbús de la Ruta 1 y de inmediato encañonaron al conductor.

* En un lugar visible en la Embajada de España en México, lo mismo que en su página en internet, se pueden leer algunas recomendaciones de viaje para quienes visitan México; en la parte correspondiente a “Condiciones de seguridad” dice: “En estos momentos están proliferando los atracos y asaltos con violencia, en especial en México, D. F., y en las zonas turísticas. Se deben tomar precauciones máximas (...). En México, D. F., se deben tomar precauciones en relación a los taxis en la calle, ya que persisten los atracos en este tipo de taxis”.

⁵ GUTIÉRREZ Ignacio y UZUETA Raúl. “Pánico en una escuela”. *Periódico Últimas Noticias de Excelsior*. No. 19,077. p.1. Col. 5. Miércoles 27 de agosto de 1997.

De entre los pasajeros de la unidad 0010865 privados de su libertad por espacio de dos horas y media, dos mujeres se sumaron a la ya larga lista de usuarias del transporte público que resultan agredidas sexualmente. Caso idéntico al ataque ocurrido tan sólo 24 horas antes (...).⁶

La inseguridad en la ciudad de México influye sobre el ánimo de la población que se siente a merced del hampa que campea impunemente por las calles y acrecienta el estrés ciudadano. Aunado a lo anterior, los altos niveles de contaminación afectan la salud de la población, como lo muestra la siguiente nota periodística:

“POR LA CONTAMINACIÓN, MUERTE LENTA. Crece alarmantemente el número de enfermos.

“Los elevados índices de contaminación registrados en los últimos días, provocan que estudiantes de los distintos planteles capitalinos toman sus previsiones con tapabocas.

“(...) autoridades del Sector Salud informaron que creció un 20% el número de personas con alteraciones visuales (irritación de ojos) y en 12% los sujetos afectados con irritación en la garganta. En el D.F., comentó el secretario de Salud, la demanda de servicios creció en un 40% porque aumentó la sintomatología (...).⁷

La contaminación ha alcanzado tal magnitud en la ciudad de México que se ha establecido el Programa “*Hoy no circula*” para limitar el número de vehículos en circulación, de acuerdo con el número de terminación de las placas se suspende la circulación de determinados vehículos un día durante una semana; cuando el índice de contaminación aumenta entra en vigor el “*doble Hoy no circula*”.

Asimismo, se fundó la Comisión Ambiental Metropolitana que informa a la población sobre “las contingencias por la presencia en el medio ambiente de partículas suspendidas”, cuando la contaminación supera lo previsto por la norma de salud ambiental y, en tal caso, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emite boletines dando instrucciones a los directivos de las escuelas de educación básica para que se suspendan las actividades al aire libre, se

⁶ SALGADO Ricaño, Agustín. “*Micros, las rutas del peligro y la zozobra*”. *Periódico La Jornada*, p. 33. Año 19, Número 6789. Martes 22 de julio de 2003.

⁷ MUÑOZ, Leticia. “Por la contaminación, muerte lenta”. *Periódico Ovaciones*. p. 1, 6^a. Col. Número 11,054, Año XXXVI. Lunes 18 de mayo de 1988.

mantengan cerradas las ventanas de las aulas, se coloquen jergas húmedas en las puertas, se verifique que estén bien cerrados los tinacos y las cisternas (para evitar que se filtre la ceniza lanzada por el volcán Popocatepetl), etcétera; también recomienda que se acuda a un médico en caso de tener fuertes dolores de cabeza, ojos llorosos, dolores de garganta y sentirse mareado o fatigado.

La ciudad de México, D. F., la otrora “región más transparente” se ha convertido en la más poblada y contaminada del planeta, en una ciudad “gris”.

Como se puede notar, la población de la ciudad de México, D. F., paga un costo muy alto por vivir en la metrópoli, tanto en términos de deterioro de la salud, por los altos niveles de contaminación atmosférica, como de inseguridad, por la violencia urbana; en medio de estas condiciones adversas en la ciudad las y los educadores, al igual que el resto de la ciudadanía, realizan sus labores cotidianas.

Por otra parte, la ciudad de México, D. F., es una especie de caja de resonancia de la situación económica nacional. En la capital de la República Mexicana se concentran y agudizan las contradicciones y desigualdades económicas y sociales que existen a nivel nacional. El sistema económico capitalista, altamente dependiente, principalmente de los Estados Unidos de América, hace estragos en más de 60 millones de habitantes que sobreviven en la pobreza extrema mientras unas cuantas familias de políticos y empresarios voraces y sin escrúpulos se hacen multimillonarias.

Desafortunadamente, el autodenominado “gobierno del cambio”, encabezado por el Partido Acción Nacional (PAN), partido conservador, representante de la más recalcitrante derecha, lejos de promover mejora alguna para la población sigue el mismo modelo económico neoliberal, que impulsó en su momento el Partido Revolucionario Institucional (PRI), y condena a la pobreza extrema a millones de habitantes mientras que favorece a una minoría de empresarios y políticos corruptos.

El mismo presidente Vicente Fox, quien en repetidas ocasiones ha declarado que su gobierno es *de empresarios y para empresarios*, está envuelto en escándalos de corrupción y de *lavado de dinero*, y a juzgar por lo que publica la prensa, su campaña fue financiada, a través de la triangulación de recursos con la asociación *Amigos de Fox*, con dinero de dudosa procedencia ligado a círculos de poder, no sólo de México, sino de los Estados Unidos de América con quienes contrajo compromisos que atentan contra la soberanía del país, como la privatización de las industrias eléctrica y petrolera.

A la mitad del sexenio, el gobierno de Fox languidece entre incongruencias, promesas incumplidas, contradicciones, ineficiencias, insensibilidad social, falta de oficio político y una visible incapacidad para resolver los problemas del país. Su ya célebre respuesta evasiva *¿Y yo por qué?*, cuando le demandan soluciones a los problemas del país, demuestra una grave irresponsabilidad. Sus anecdóticos y cotidianos desatinos y su compulsión a hacer declaraciones en un sentido y al otro día decir lo contrario, dependiendo del auditorio al que se dirija en ese momento, obliga a funcionarios de su gabinete a aclarar las confusiones que genera su jefe político, lo cual socava su cada vez más precaria credibilidad.

A pesar de las triunfalistas declaraciones de Fox sobre una supuesta mejora económica la realidad que viven en carne propia millones de mexicanos, que pierden sus empleos y/o sufren la caída del poder adquisitivo de su salario, lo desmiente.

De acuerdo con un reportaje de Patricia Muñoz Ríos, periodista del rotativo *La Jornada*, el desempleo en México aumenta dramáticamente:

“El balance laboral de 2002 arroja graves déficits para el país: un millón 200 mil desempleados, 2 millones 100 mil desocupados y más de un millón que han tenido que refugiarse en el comercio ambulante para subsistir; es decir, por lo menos 4 millones 300 mil personas están entre el desempleo abierto y el subempleo; mientras que en materia de remuneraciones el “circo” anual de la Comisión Nacional de Salarios Mínimos (CNSM) ha propiciado que el poder de compra se nulifique y se vaticine que se requerirá más de 30 años para que se recupere; aunado a ello se acumulan 307 mil 695 denuncias por violaciones a los derechos laborales.

“La Unión Nacional de Trabajadores (UNT), el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME), la Federación de Sindicatos de Empresas de Bienes y Servicios (Fesebs) y analistas de la Universidad Obrera de México establecen que para el sector este es otro año de pérdidas, que se acumulan a las de 2001, por lo que la administración de Vicente Fox ha traído para los trabajadores un grave retroceso.

(...).

“El investigador Raúl Jiménez Lescas, de la Universidad Obrera de México, establece que los trabajadores tienen un bienio perdido por la falta de empleos, el estancamiento de los salarios, las violaciones a los derechos sindicales, el incremento del número de huelgas y de las quejas individuales, la pérdida del número de sindicalizados en relación con 2000, los 5.3 millones de accidentes de trabajo, las pérdidas humanas por enfermedades del trabajo, las 25 denuncias acumuladas ante la Organización Internacional del Trabajo, así como por la inversión privada en sectores estratégicos como el energético.

(...).

“Adicionalmente se arrastra una cifra de un millón 200 mil desempleados, a los que se suman los subocupados que bordean los 2 millones 100 mil personas, y la Encuesta Nacional de Empleo calcula en un millón 203 mil los vendedores ambulantes, lo que significa que más de 4 millones de mexicanos rondan entre el desempleo y el subempleo y los despidos no paran”.⁸

En la ciudad de México, Distrito Federal, la miseria se manifiesta por todas partes: en las calles, en cada esquina; en los rostros de niños y niñas, jóvenes, personas adultas y ancianas que venden “chiclets”; en los que se disfrazan de “payasitos” y se suben uno encima de otro hasta que un tercero, en la cúspide, cubre su rostro infantil con la máscara de Carlos Salinas de Gortari, a manera de escarnio al ex presidente del país que los sumió en la miseria; en los que limpian parabrisas a los coches en las esquinas ante la luz roja del semáforo; en los “traga-fuegos” –dragones urbanos- que terminan con la lengua, la garganta y el estómago destrozados por el aguarrás, el thinner y la lumbre; en las y los vendedores ambulantes que están expuestos tanto a los continuos atropellos de los “agentes de seguridad”, que los extorsionan y golpean, como a sus “líderes” venales que se enriquecen a costa de ellos; en los ciudadanos “de a pie”, cada vez más “neuróticos”, que sobreviven en la gran ciudad, en medio de la inseguridad y el temor a ser asaltados y vejados, ya sea por los

⁸ Patricia Muñoz Ríos. “Nulificado, el poder adquisitivo del salario; tardará más de 30 años su recuperación. Déficit de 43.4 millones de plazas, balance laboral de este año”. Sección Sociedad y Justicia. Periódico *La Jornada*. Lunes 23 de diciembre 2002. p. 36.

ladrones o por los “agentes judiciales” y “patrulleros”, policías que roban, maltratan, golpean y humillan a los ciudadanos y que gozan de una cínica impunidad que crece al cobijo de la generalizada corrupción gubernamental; en los millones de subempleados y desempleados; en las y los trabajadores que reciben un mísero salario que apenas alcanza para mal vivir; en los que emigran del campo a las ciudades o a los Estados Unidos de América, como “ilegales”, arriesgando sus vidas al cruzar la frontera, en la búsqueda de un destello de esperanza para mejorar sus deplorables condiciones de existencia, sin saber que detrás del espejismo ilusorio de las gran urbe se oculta una ciudad hostil, anónima, caótica y agresiva.

Las soluciones a los problemas de la población no parecen estar cerca; la clase política, envuelta en escándalos de corrupción e impunidad, sólo busca defender sus mezquinos intereses aferrados a un puesto político que les dé la oportunidad de seguir saqueando a la nación. La mentira, incongruencia e ineficiencia, características principales del presidente Vicente Fox, surgido de las filas del PAN, forma parte también de la forma de ser de los políticos en México que durante más de setenta años han vivido parasitariamente amparados en el PRI. Lamentablemente, la izquierda, que en otros tiempos dio muestras de luchas ejemplares en defensa de la clase proletaria, hoy se muestra proclive a un pragmatismo político que le asegure tener acceso a puestos políticos para disfrutar de las mieles del poder y beneficiarse económicamente.

En las elecciones federales de 2003, en las que se eligieron diputados, algunos gobernadores de los estados y los jefes delegacionales en el Distrito Federal, la abstención alcanzó el 60%, quizás como una respuesta a la falta de propuestas de los candidatos en sus campañas o al desencanto de la mayoría de la población ante promesas incumplidas, tanto del gobierno federal como de los de los diversos partidos políticos.

El cantautor mexicano León Chávez Teixeira, en su canción titulada “En esta ciudad”, hace una descripción de la situación actual en la ciudad de México, Distrito Federal.

“EN ESTA CIUDAD.

**“En esta ciudad la mentira es plato de todos los días,
de prisa se mueven hombres, mercancías,
sus manos ocultan tras la luz del oro
un viento de plomo por dentro te rumia, te ensucia la lluvia,
sonrientes vampiros escupen tu cara con tu propia sangre,
la verdad es traición a la Patria, la izquierda se arrastra.**

**“En esta ciudad la concha se estira, mi carne te mira,
la gente camina, sus cuerpos doblados dentro de un reloj,
ser devorados por el tiempo muerto,
millones tan solo, como en un desierto.
Ciudad capital, mercado enorme,
las cabezas ruedan sin saber adónde,
el amor se escurre por la alcantarilla,
sentada en la silla, pensando en la guerra, te miro comer...”⁹**

Y a pesar de todo, millones de trabajadores salimos diariamente a cumplir con nuestro deber de la mejor manera, con la certeza de que es posible construir un país diferente, más justo y generoso, para los millones de personas que actualmente sobreviven en la miseria.

Dentro de la sociedad mexicana el magisterio es uno de los sectores más sensibles a las necesidades y problemas de la población, motivo por el cual cada año enarbolan una jornada de lucha por mejores condiciones de vida y de trabajo que los beneficie no sólo a ellos, sino a la sociedad en general.

El magisterio nacional en México está agrupado en el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) que, no obstante ser el sindicato más numeroso de Latinoamérica, está totalmente sometido al Estado quien mantiene sobre el sindicato un férreo control apoyado por una actitud servil y pusilánime de la dirigencia oficial. Ante tales hechos, en el interior del SNTE han surgido diversas corrientes sindicales que luchan por su democratización, una de ellas, la más representativa y combativa, es la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), que aglutina al magisterio democrático nacional. La CNTE surgió en 1979 en el estado de Chiapas, uno

⁹ CHAVEZ Teixeira, León. Canción “En esta ciudad”. Disco *De nuevo otra vez*. Ediciones Pentagrama. México. s/f.

de los estados más empobrecidos del país; no es casual que en dicho estado haya surgido también la lucha del heroico Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), movimiento político militar de raíces indígena-campesino-popular, que se levantó en armas contra el mal gobierno el 1° de enero de 1994. El EZLN, en la 4ª. Declaración de la Selva Lacandona, en enero de 1996, manifestó lo siguiente:

“Techo, tierra, trabajo, pan, salud, educación, independencia, democracia, libertad, justicia y paz. Estas fueron nuestras banderas en la madrugada de 1994. Estas fueron nuestras demandas en la larga noche de los 500 años. Estas son hoy nuestras exigencias”.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional plantea una forma diferente de gobernar, esencialmente democrática y autónoma; en este sentido adquieren singular relevancia las palabras, del subcomandante insurgente Marcos:

“...Nuestra democracia viene de las comunidades indígenas mayas. Se acabó desde hace mucho el tiempo de los caudillos. Llegó la hora de los colectivos, de los grupos, de los sentimientos comunes. La alternativa de este país es un poder colectivo”.

No es casual tampoco que en Guerrero, estado sureño con una marcada pobreza, haya surgido el Ejército Popular Revolucionario (EPR).

Oaxaca, otro estado en extrema pobreza, Chiapas, Guerrero, Michoacán, Estado de México, son los estados de donde se aglutinan los contingentes más numerosos de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

Año tras año, la CNTE reivindica sus dos demandas centrales: democracia sindical y 100% de aumento salarial; además, en el pliego petitorio que presentan a las autoridades federales se encuentran, entre otras demandas las siguientes: la lucha por la liberación de los maestros que por su participación en movimientos de protesta el Estado los ha convertido en presos políticos; el aumento al presupuesto de la educación a un 12 % del Producto Interno Bruto, la construcción y mejoramiento de las escuelas públicas, la dotación de materiales didácticos, desayunos escolares, becas a estudiantes de bajos

recursos económicos, así como por la defensa y mejora de la educación pública.

Por su lucha en beneficio de la población de escasos recursos económicos, la CNTE se ha enfrentado a la violencia del Estado quien la ha reprimido de diversas formas, tanto masiva como selectivamente, llegando incluso al asesinato político.

Como una muestra del maridaje político del presidente Vicente Fox con la dirigencia del SNTE basta señalar que la actual secretaria general y coordinadora de los diputados del PRI, Elba Esther Gordillo Morales, quien detenta el liderazgo real del SNTE, está acusada de ser la autora intelectual del asesinato del profesor Misael Núñez Acosta, asesinado por matones a sueldo en la escuela de La Loma, en Tulpetlác, Estado de México, en 1981, así como del desvío de millonarias cuotas sindicales para beneficio personal; no obstante las graves acusaciones que pesan sobre ella, Fox la respalda en los hechos formando una alianza para mantener el control en la próxima legislatura federal y concretar las privatizaciones de industrias nacionales, como la eléctrica y la petrolera, en beneficio de los capitales extranjeros.

La CNTE cada año presenta su pliego petitorio y aprueba en asambleas el plan de acción para impulsar la lucha a favor del magisterio nacional y beneficiar también a las comunidades en las que laboran. Ante la falta de respuesta a sus demandas, año tras año multitudinarios contingentes de los diferentes estados de la República Mexicana inician una serie de marchas de protesta que confluyen en la ciudad de México, principalmente en el centro de la misma, en las calles de Argentina y Venezuela, en las que se ubican los edificios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), respectivamente.

El periodista mexicano Luis Hernández Navarro describe de la siguiente manera la lucha que libran los maestros de la CNTE en la ciudad de México, D.F.

EL POBRESOR.

“Duermes donde, casi año tras año desde 1980, han dormido tus compañeros. Pasas las noches de la ciudad de México entre cartones y plásticos. Te guareces de las lluvias entre cobijas. Tu nuevo y provisional domicilio se encuentra en las calles de Venezuela, Argentina y Donceles. Ahí te preparas para salir al día siguiente a dar lo que tú crees son lecciones de civismo y los capitalinos viven como un engorroso problema vial.

“Lees en la prensa escrita que viniste al Distrito Federal como una maniobra del gobernador de Oaxaca, José Murat, en contra de su paisano Diódoro Carrasco. La historia no es nueva. Cuando en 1979 nació tu organización, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), decían que había sido formada por el entonces secretario de Educación, Fernando Solana, en contra del cacique sindical, Carlos Jongitud. De tus camaradas de Chiapas afirmaban que eran apoyados por el entonces gobernador Juan Sabines. Y, cuando en 1989 se reanimó la lucha y se resquebrajó el SNTE, no faltó quien responsabilizara de ello a algún ministro de Salinas de Gortari. Siempre ha sido así. Hay quien sólo sabe mirar arriba y no entiende lo que sucede abajo.

“Sabes que te quieren invisible. Desean que te mantengas silencioso en tu región. Pretenden que llegues, sin queja alguna, día con día, a tratar de enseñar algo a los pequeños bultos de hambre que asisten a tu aula en las zonas rurales. Ya se acordarán de ti en los discursos oficiales del 15 de mayo cuando reivindiquen tu apostolado o cuando tengas que organizar algún festival cívico para festejar a la patria. Mientras tanto se incomodan si te apareces en la ciudad de México para protestar. Se molestan si para ser escuchado tienes que gritar. Se indignan y se explican tus quejas como producto de alguna conspiración en la cúspide de la pirámide del poder”.¹⁰

A pesar de la indiferencia del Estado para resolver sus demandas el magisterio democrático sigue con las banderas de lucha en alto; y pese a los golpes de las fuerzas represivas del Estado en contra de las maestras y maestros, la conciencia política y social se agiganta y recorre todos los caminos del país.

C) Mi encuentro con el tema del malestar docente en una aula de la Universidad Autónoma de Barcelona: la posibilidad de pensar sobre mi propio malestar.

Escuché hablar por primera vez del tema del Malestar Docente en una clase del Dr. Francisco Imberón, en 1996, en la materia optativa “La formación docente en la Unión Europea”, correspondiente al Programa de Doctorado en

¹⁰ HERNÁNDEZ Navarro, Luis. “El pobresor”. Periódico *La Jornada*, 30 de mayo de 2000. México, D. F.

Pedagogía, en el área de Innovación y Sistema Educativo, de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España.

En aquel entonces, cuando escuché términos como *malestar docente*, *sobreformación*, *proletarización del docente*, entre otros, se me iluminó mi cabeza porque las explicaciones de Imbernón me ayudaron a “poner en palabras” y a comprender lo que durante varios años había sentido en mi trabajo docente: desazón, angustia, impotencia, desesperación, sensación de fracaso y bajo logro personal, incomprensión, ganas de abandonar las filas del magisterio, querer renunciar, irme lejos y buscar otro trabajo; de pronto descubrí que todos estos sentimientos y sensaciones que experimentaba tenían nombre: *malestar docente*.

Me di cuenta que este malestar no sólo me ocurría a mí, sino que a otros docentes, de otras partes del mundo, desde hacía ya varios años, les pasaba algo similar y que, incluso, ya hasta se habían hecho investigaciones al respecto. Este descubrimiento me dio más tranquilidad, porque hasta antes de escuchar hablar sobre el tema pensaba que lo que me pasaba tenía que ver con mi falta de vocación, mi historia personal, mi mala suerte...

Recuerdo que en aquella sesión en la UAB, Imbernón sólo hizo una referencia general al malestar docente, ya que no era el tema principal de su exposición; sin embargo, despertó en mí tal interés que al terminar la clase le pedí más información sobre el particular y él comentó que en realidad el tema del malestar docente “ya había pasado de moda” y ya se habían realizado muchos estudios sobre el mismo, que la verdad ese tema “ya no llamaba mucho la atención” en España. Días después nos dio a todo el grupo una amplia bibliografía sobre formación docente que, por supuesto, incluía algunos textos sobre el malestar docente. Los comentarios de Imbernón me hicieron pensar que quizás el tema en cuestión “ya había pasado de moda” en España, pero que en México, y en Latinoamérica, era un tema que no sólo era necesario, sino hasta urgente explorar debido a las difíciles condiciones de vida y de trabajo para la población en general y para el magisterio en particular.

Fue después de la explicación de Imbernón sobre el malestar docente que pude recordar y entender mejor lo que años antes, en 1993, había escuchado en un curso de actualización que impartió la maestra Deolidia Martínez, psicóloga laboral argentina, quien en aquella época trabajaba en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco), autora del libro “El riesgo de enseñar”.

Las experiencias anteriores me motivaron a buscar literatura sobre el malestar docente, y a leerla con avidez, tratando de comprender mi propio malestar.

D) Mi labor como docente en la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco): la oportunidad de acompañar procesos grupales para favorecer la reflexión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Tener una mayor comprensión sobre el tema del malestar docente me ayudó a entender mi propio malestar y me permitió pensar en la importancia de promover la construcción de grupos de aprendizaje para favorecer la reflexión en otros educadores para que entendieran su propio malestar y buscaran formas de disminuir sus efectos.

Actualmente laboro en la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco (UPN-Ajusco) y las materias que imparto se ubican en el eje de procesos grupales cuyo fundamento teórico es la concepción operativa de los grupos, porque tengo la formación profesional como coordinador de grupos operativos. El propósito de las diferentes materias que se ubican en dicho eje es favorecer la construcción de grupos de aprendizaje en el que puedan reflexionar sobre diversas problemáticas a las que se enfrentan como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. Considero que el trabajo grupal, fundamentado en la concepción operativa de los grupos, es una herramienta útil que puede acompañar los procesos de formación de las y los educadores.

La razón por la cual consideré necesario hacer un estudio exploratorio y de intervención sobre el malestar docente con educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas se debe a que me percaté, en diversas experiencias de formación que ha impulsado la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco, que cuando ellos tienen la oportunidad de hablar libremente sobre algún tema suelen expresar una serie de lamentaciones, reclamos, protestas, pesares, etc., relacionadas con las condiciones precarias en las que realizan su labor educativa. Malú Valenzuela, una compañera maestra que también labora en la Academia de Educación de Adultos, ha percibido un fenómeno semejante en diversas experiencias en las que ha participado, en donde reiteradamente las y los educadores de personas jóvenes y adultas hacen una retahíla de quejas; ella, de manera ocurrente, dice que es como si pusieran a funcionar un “quejómetro” para ver quién expone el mayor número de quejas.

Considero que el escenario de las constantes quejas y las manifestaciones de enojo, coraje, decepción, desesperanza, desilusión, desmotivación, etcétera, como consecuencia de la sobrecarga de trabajo que les imponen las instituciones en las que están adscritos para alcanzar las metas de productividad, la falta de apoyo y reconocimiento a su labor, la precariedad del salario que reciben y su proceso de proletarización, las múltiples dificultades a las que se enfrentan cotidianamente por la carencia de materiales de apoyo, de espacios adecuados para llevar a cabo su trabajo educativo y, en suma, por la falta de interés y apoyo de las autoridades para resolver los acuciantes problemas educativos a los que se enfrentan cotidianamente, tienen un mismo telón de fondo: el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Ante estos hechos, pienso que la incorporación del tema del malestar docente en los programas de formación de la Academia de Educación de Adultos, les permite a las y los participantes la posibilidad de reconocer y pensar acerca de cómo se expresa en ellos el malestar docente, cuáles son sus causas y las posibles alternativas para disminuir sus efectos. Además, mediante el trabajo grupal, fundamentado en la concepción operativa de los grupos, no sólo se

favorece la recuperación y socialización de sus experiencias educativas, sino que les permite pasar de la queja en soledad al reconocimiento de la importancia de un proyecto compartido como educadores, y les posibilita transitar de la protesta aislada a la construcción de propuestas colectivas para mejorar sus condiciones de trabajo como educadores.

En 1997 el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) solicitó apoyo a la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco, para impartir un Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), cuyos destinatarios eran las y los técnicos docentes que trabajan en dicha institución. Una parte del personal del INEA había elaborado los programas y materiales de dicho Diplomado, con el apoyo de un equipo de docentes de la UPN-Ajusco. En la Academia de Educación de Adultos, con base en nuestra experiencia en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, hicimos algunos ajustes a la propuesta original del INEA, de la cual derivamos tres ejes: el psicopedagógico, el de ámbitos de la educación de adultos y el de sistematización de experiencias.

En mi caso personal me correspondió trabajar con contenidos del eje psicopedagógico. En el programa oficial del INEA figuraba el tema de la microenseñanza para desarrollar algunas habilidades docentes, en dos días de trabajo, para lo cual, como es de suponerse, se recomendaba la utilización de cámara para videogravar, la cual, dicho sea de paso, no proporcionaría ni el INEA ni la UPN por “falta de presupuesto” (sic), así que tuve que comprar la cámara para videogravar con mis propios recursos económicos.

Con base en lo anteriormente expuesto sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas, les propuse a las y los técnicos docentes del INEA que, en vez del tema de la microenseñanza, aprovecháramos las dos sesiones de trabajo para realizar un *taller de reflexión sobre el estrés docente*, haciendo algunas adecuaciones a lo que propone José Manuel Esteve (1995) en el capítulo “La inoculación del estrés: una técnica preventiva para la formación inicial de los profesores”, del libro “Los profesores ante el cambio social”, que escribí junto con Soledad Franco y Julio Vera.

Las y los técnicos docentes estuvieron de acuerdo en hacer dicho cambio porque las manifestaciones del malestar docente aparecían como una constante común y necesitaban un espacio para pensar sobre ellos mismos y tener una mayor comprensión acerca de aquellas situaciones que vivían –y sufrían- pero no alcanzaban a comprender.

Posteriormente, en el semestre de marzo a agosto de 2001, tuve la oportunidad de coordinar el seminario-taller “*Malestar Docente*” correspondiente al cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos que se imparte en la UPN-Ajusco, cuyos destinatarios fueron educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, en servicio, que laboran en diversas instituciones oficiales y en organizaciones no gubernamentales.

De ambas experiencias de formación profesional, sin duda provechosas para todos los que participamos en las mismas, se deriva una serie de elementos para seguir pensando sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas, lo cual es el motivo de esta tesis.

CAPÍTULO I

1 UNA APROXIMACIÓN AL TEMA DEL MALESTAR DOCENTE.

1.1	La aportación de Bernardino Ramazzini en el estudio de la relación entre salud y trabajo.....	36
1.2	El riesgo de enseñar.....	38
1.3	El malestar docente.....	42
1.4	La fobia escolar en las y los docentes.....	45
1.5	La culpabilidad en las y los docentes.....	47
1.6	El estrés.....	50
1.7	Estresores laborales.....	67
1.8	El estrés docente.....	70
1.9	El karoshi.....	73
1.10	El síndrome del burnout.....	74
1.11	Perspectivas en el estudio del síndrome del maestro “quemado”.....	79
1.12	Importancia del trabajo grupal para favorecer la reflexión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.....	79

"Es bonito ponerse el traje de *Supermán* o de *La Mujer Maravilla*, es muy gratificante para el narcisismo, pero es muy pesado, es muy frustrante no saber cómo resolver todos los problemas que ocurren en el salón de clases, es muy angustiante".

(Profesora de educación primaria que participó en el Taller introductorio al trabajo grupal, impartido en la UPN-Ajusco, de México, D. F., en 1992).

En el presente capítulo se hace una aproximación al tema del malestar docente, se explica en qué consiste, cuándo empezó a estudiarse, dónde se han realizado investigaciones sobre el mismo, cuáles son sus causas, sus manifestaciones, sus consecuencias y las posibles alternativas para disminuir sus efectos; asimismo, se explica por qué el trabajo docente pone en riesgo la salud de las y los educadores, qué es el estrés, cuál es la diferencia entre el eustrés y el distrés, cuáles son algunas de las consecuencias del estrés laboral crónico, entre ellas el fatal *karoshi*, y el síndrome del *burnout* o “quemarse” en el trabajo.

Desde la década de los ochenta se ha realizado una serie de investigaciones en distintos países, principalmente con docentes de educación básica, que han dado lugar a una amplia literatura sobre el tema del malestar docente; no obstante su importancia, en México las investigaciones sobre el particular son casi inexistentes y en el caso del malestar docente en educadores de personas jóvenes y adultas al parecer aún no hay trabajos de investigación concluidos y/o publicados. Ante esta situación, son bienvenidos los esfuerzos que hagamos sobre esta problemática quienes laboramos en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas. En tal virtud, considero que cobra singular interés el presente estudio que versa sobre la importancia del trabajo grupal como una estrategia para favorecer la reflexión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

1.1 La aportación de Bernardino Ramazzini en el estudio de la relación entre salud y trabajo.

El interés por estudiar la relación entre salud y trabajo no es reciente, el primer estudio sistemático en torno a la simbiosis entre salud y trabajo fue el realizado desde hace trescientos años por Bernardino Ramazzini^{*}, el fundador de la medicina laboral, en la pequeña ciudad europea de Modena (Italia). Entre las consecuencias de las aportaciones del médico italiano está la inclusión del derecho a la salud de los trabajadores en la legislación a nivel mundial.

En México, como un homenaje a Bernardini Ramazzini, se editó, en el año 2000, con motivo del tricentenario de la aparición de su obra cumbre en el tema, su libro *“Las enfermedades de los trabajadores. De morbis artificum diatriba”*. En dicha edición Jesús Kumate (2000) escribió lo siguiente:

“Como Ramazzini no era un médico esclavo de dogmas o doctrinas sino un observador agudo y sensible a los problemas de los enfermos su libro describe las experiencias a la cabecera de sus pacientes: el lugar de trabajo de más de 50 oficios/profesiones (...). Relata que intrigado por la rapidez con que procedía un plomero para destapar el drenaje de su casa, se enteró que sus colegas padecían de enrojecimiento conjuntival intenso que en ocasiones llevaba a la ceguera, atribuible a las emanaciones irritantes de los desechos humanos.

^{*} BERNARDINO RAMAZZINI (1633-1714).

“(…) nace en Capri, en una familia acomodada, el 4 de octubre de 1633, en el mismo año en que la Santa Inquisición condena a Galileo Galilei obligándolo a que abjurara de sus concepciones filosóficas y científicas (23 de junio de 1633). Después de haber comenzado sus estudios en la escuela jesuita de su provincia natal, estudia latín y griego y, a los 19 años, se traslada a Parma en donde continúa por tres años su curso de filosofía y luego de medicina. El 21 de febrero de 1659, a los 26 años, obtiene el reconocimiento doctoral en ambas disciplinas (...). En el año de 1671, a los 38 años, por solicitud del príncipe Alejandro del Este y de otros notables, se establece en Modena. Su fama se acrecienta y se manifiesta en sus confrontaciones con otros médicos (...) Durante los dieciocho años de actividad en la facultad de medicina de Modena su fama de médico, estudioso, profesor y escritor va creciendo en Italia y en el resto de Europa (...). En 1700, a los 67 años, el Senado Veneto lo llama a la segunda cátedra de medicina práctica de la Universidad de Padua. (...) El periodo paduano, no obstante la edad ya avanzada de Ramazzini, continúa siendo fecundo ya sea porque mantiene la actividad didáctica, o porque mantiene la producción científica. (...) El estado de salud de Ramazzini desde algunos años atrás venía empeorando. Tenía alteraciones cardíacas y la vista ya era muy reducida. Continúa en la enseñanza y, mientras él mismo estaba por retirarse de la universidad, muere, a los 81 años, el 5 de noviembre de 1714”. (Fuente de consulta: RAMAZZINI, Bernardini. (2000). *Las enfermedades de los trabajadores. De morbis artificum diatriba*. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco y Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. México. CARNEVALE, Francesco. (1982). *Prólogo del traductor de la obra al italiano*. pp. 13-17).

“Hizo su costumbre visitar los sitios de trabajo de sus pacientes por desagradable que fuera el lugar, el olor o las circunstancias (...) desde entonces todos los médicos al proceder a la historia clínica preguntamos, ¿en qué trabaja usted?, un recordatorio de *Aire, aguas y lugares*, de Hipócrates.

“Sorprende que los determinantes laborales registrados hace tres siglos, con las matices del progresos sean los mismos (...).”¹¹

El libro de Bernardini Ramazzini sobre “Las enfermedades de los trabajadores” consta de cuarenta y un capítulos, más un suplemento de doce capítulos. A lo largo de su obra habla acerca de qué se enferman los mineros, los alfareros, los pintores, los herreros, los boticarios, los sepultureros, las parteras, las nodrizas, los panaderos, las lavanderas, los carpinteros, los fabricantes de ladrillos, los marineros, los cazadores, los albañiles, etc.

En el apartado titulado “Disertación sobre las enfermedades de los intelectuales”, Ramazzini expresa lo siguiente:

“(...) como dice Ficino: ‘Por cuanto son activos con la mente y con el cerebro, son por lo tanto inactivos con el cuerpo’, los hombres de letras van todos al encuentro (...) de los efectos de una vida sedentaria.

“Los intelectuales sufren también de los disturbios propios de quienes están de pie, porque muchos de ellos, queriendo evitar los inconvenientes de la vida sedentaria, incurren el peligro opuesto: permanecer por muchas horas y también por jornadas enteras de pie en hojear libros, y trabajar en pie es todavía más dañino que trabajar sentados.

“Todos los hombres de letras en general tienen disturbios en el estómago (...).

“Por otro lado, poco a poco se vuelven débiles de la vista porque, leyendo y escribiendo con la mirada fija, no pueden evitarse dañarse de los ojos (...). No hay duda que en los que tienen la costumbre de escribir con caracteres muy pequeños se les acorta la vista hasta el momento en el que arriba la miopía, porque los ojos se acostumbran, de este modo, a ver sólo las cosas próximas y la retina se queda en una posición más alejada respecto a la pupila y se rigidiza de tal manera que se pierde la movilidad natural de los ojos.

“Los que pasan mucho tiempo en escribir y leer, a veces sufren también del disturbio contrario a la miopía, tanto que, con el paso del tiempo son obligados a mirar los objetos más alejados; éste es un defecto propio de la vejez. La posición curvada, con la cabeza hacia abajo, de quien escribe y lee, hace

¹¹ RAMAZZINI, Bernardini. (2000). *Las enfermedades de los trabajadores. De morbis artificum diatriba*. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco y Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. México. KUMATE, Jesús. “La edición de México en el tricentenario”, p. 8.

descender el humor cristalino hacia la pupila que queda cubierta hasta que se produce la ceguera.

“Los intelectuales, debiendo tener la cabeza y el pecho inclinados sobre los libros para leer y escribir, comprimen el estómago y el páncreas. Esta comprensión daña el estómago e impide que el jugo pancreático circule a través de sus conductos, por lo cual las funciones de las vísceras son alteradas (...).

“Éstas son en general las enfermedades de los intelectuales; algunos de ellos, sin embargo, van al encuentro de otros disturbios particulares, los oradores por ejemplo, los filósofos, que continuamente discuten en la escuela, los abogados en el foro y principalmente los profesores de la universidad de Padua que, después de haber impartido la cátedra, tienen la voz ronca, desde el inicio del invierno hasta el fin de la primavera, por instruir a los jóvenes estudiantes, se vuelven sufrientes de jadeo y de asma por el grave daño que tal ejercicio provoca en los pulmones; y se enferman de las mismas enfermedades también todos los demás trabajadores que utilizan la voz para desarrollar su propio trabajo”.¹²

Como se puede apreciar, existen ciertas repercusiones en la salud entre quienes realizan un trabajo predominantemente intelectual, entre ellos los docentes, cuya profesión implica, además de los anteriores, otros riesgos. como se explica en el siguiente apartado.

1.2 El riesgo de enseñar.

Desde la década de los ochenta diversos investigadores descubrieron que las difíciles condiciones laborales, psicológicas y sociales en las que las y los educadores realizan su trabajo repercuten en el deterioro de su salud física y emocional. El aumento de las ausencias de las y los docentes, mediante permisos temporales o bajas definitivas para buscar otro empleo, sacaron a la luz una situación que hasta ese momento permanecía oculta: el trabajo docente es una profesión de riesgo.

Afirmar que el trabajo docente es riesgoso parecería una exageración; es claro que trabajar en una mina, en una fábrica, en la industria termoeléctrica, siderúrgica o nuclear sí representa riesgos evidentes, pero ¿en una escuela? ¿con “*tantas vacaciones*”? cuando, aparentemente, “*los maestros no hacen*

¹² *Ibidem*, pp. 288-293.

nada". Pues sí, las condiciones en que se realiza el trabajo docente pone en riesgo la salud física y mental de las y los educadores.

Deodilia Martínez, psicóloga laboral argentina, quien se ha dedicado a investigar sobre el malestar docente, en su obra "El riesgo de enseñar", escribió:

"Sí, estamos cansados. Hace poco tiempo que hemos podido comenzar a "mirar" nuestra fatiga laboral. Antes estaba tapada, oculta por la culpa que nos producía decir que una tarea tan noble, tan espiritual, casi intangible... podía resultar pesada. ¿De qué podíamos quejarnos? Si trabajábamos menos tiempo que otros trabajadores y además teníamos más vacaciones. Pero, resulta que nuestra salud comenzaba a quebrarse y por un lado muy peligroso: los "nervios", el "stress", la "depre", la "locura". En otros casos, aparecieron con mucha frecuencia síntomas indicadores de que la carga de trabajo era excesiva y no podía soslayarse más el buscar la causa de alergias, úlceras estomacales, hipertensión arterial, tumores y fibromas. Más allá, las clásicas patologías del oficio, derivadas directamente de las malas condiciones de trabajo visibles: disfonías, varices, desviaciones de columna, dolores articulares, infecciones y parasitosis variadas".¹³

Deodilia Martínez (1992:54-56), con base en sus investigaciones, explica que hay una serie de situaciones que según la opinión docente crean estados de estrés, entre ellas están las siguientes:

Sobrecarga de trabajo que se manifiesta en la atención a muchos alumnos en poco espacio; ruido y desorden acústico; desorden de grupos numerosos; falta de reconocimiento económico y dificultades para ascender u obtener la plaza definitiva; falta de reconocimiento a pesar de trabajar en condiciones adversas.

Temor a perder la estabilidad laboral tanto por "no realizar bien" sus labores en sus aspectos formales como por estar expuesto a las críticas descalificadoras hechas desde parámetros alejados de la realidad y condiciones concretas en que realiza su trabajo; al ser mal calificados por no respetar los aspectos formales temen no lograr la estabilidad y el ascenso.

13 MARTÍNEZ Deodilia (1992). El riesgo de enseñar. México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro. pp. 57-58.

El aislamiento derivado de la escasa colaboración de sus compañeros, la competitividad ansiosa, la compulsividad por el control individual responsabilidades adjudicadas como cuidar los lugares de mayor riesgo de accidentes, etc.

Burocratización del trabajo que se refleja en la elaboración mecánica y apresurada de planillas y diversas formas de registros de datos, así como una cadena de controles que se ejercen desde la pirámide burocrática.

Conciencia de retribución inadecuada porque además de no recibir una remuneración profesional se ven obligados a realizar aportes “voluntarios-forzados” para la compra de materiales de enseñanza e instrumentos de trabajo que aunque son necesarios no les son provistos por el Estado o por los patrones privados; los recursos económicos que recibe son insuficientes para su subsistencia cotidiana, sienten impotencia y frustración permanente ante la imposibilidad de adquirir bibliografía actualizada o asistir a cursos de actualización de su interés que tienen un costo.

Una de las consecuencias de las condiciones en la que las y los docentes realizan su trabajo es la denominada *fatiga acumulada o residual*. De acuerdo con Deolidia Martínez (1992):

“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.

“Con frecuencia el primer síntoma de fatiga es la falta de descanso en el sueño (con o sin insomnio) (...). La rutina en que se desenvuelve afecta su vida familiar, sexual y social.

“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”.¹⁴

¹⁴ *Ibidem*, pp.59-60.

Una de las consecuencias de la fatiga residual, según Deolidia Martínez (1992), es la *inercia*, la cual impide que los sujetos atiendan sus problemas de salud ya que no les dan la suficiente importancia, además de que no los relacionan directamente con el trabajo que realizan. Postergar la atención médica por sentirse cansados al salir del trabajo o por evitar un largo tiempo de espera en los centros de salud puede provocar daños irreparables.

De acuerdo con Deolidia Martínez (1992):

“Esta inercia aparece muchas veces como un peligroso grado de insensibilidad al dolor físico, y el cansancio del individuo es tal que anula cualquier otro signo de alteración orgánica; la enfermedad avanza sin que el sujeto note ningún síntoma de su padecimiento. Lo único que desea es *lograr dormir* y si no lo consigue recurre al somnífero. Pero aun así no se recuperan las energías gastadas y tiene que reiniciarse la actividad cotidiana”.¹⁵

De acuerdo con la autora citada, la fatiga residual en el área de la salud mental se expresa casi siempre en formas depresivas.

“El docente comienza a abandonarse en su arreglo personal y descuida el cuidado de sus cosas, la casa, su ropa, etc. Se vuelve apático y desinteresado, se aísla y reduce su actividad social y sexual. Sólo desea descansar, dormir, relajarse... y no lo logra. Es frecuente que el maestro padezca de insomnio, que recurra a la automedicación con depresivos y/o ansiolíticos. A la fatiga que sigue acumulándose se le agrega la adicción a los psicofármacos o a otras drogas para llegar al alivio por medio de la evasión. En estas condiciones la producción intelectual del docente es casi nula y el cuadro depresivo se combina a veces con excitación y agresividad. En este punto el docente comienza a tener discusiones laborales y familiares que muchas veces incrementan su aislamiento. También en estos casos es frecuente que la persona sufra olvidos o accidentes por distracción.

“Si el estado depresivo del docente empeora puede ocurrirle una ‘fractura’ psíquica o ‘brote psicótico’, es decir, se produce una desconexión con la realidad inmediata que requiere de atención psiquiátrica urgente y muchas veces es necesario internar al paciente por un período prolongado, cuando la consulta y el tratamiento oportunos hubieran evitado el avance de la enfermedad”.¹⁶

¹⁵ *Ibidem*, pp. 60-61.

¹⁶ *Ibidem*, pp.61-62.

Como se puede apreciar, las condiciones en que se lleva a cabo la labor docente puede tener graves consecuencias en la salud física y mental de las y los educadores; el agotamiento físico y emocional, los cuadros depresivos, la frustración, la desesperación, la desesperanza, etc., influyen en las actitudes de las y los profesores en su labor cotidiana como diversas expresiones del denominado malestar docente, tema que se explica a continuación.

1.3 El malestar docente.

El *malestar docente* es un fenómeno que llamó la atención de las y los investigadores de algunos países de Europa y de los Estados Unidos de América en la década de los ochenta ante el creciente desánimo que surgió en las filas magisteriales, principalmente en las y los profesores de educación básica, como resultado de sus precarias condiciones de trabajo, el medio ambiente laboral que se tornaba cada vez más difícil y el desconcierto ante una serie de cambios en distintos ámbitos que obligaban a un replanteamiento del papel que venían desempeñando las y los docentes.

Las adversas condiciones de trabajo y las situaciones estresantes cotidianas producen, a largo plazo, un estrés laboral crónico que no sólo quebranta la salud física de las y los docentes, que se expresa a través de múltiples manifestaciones psicosomáticas, sino que también les produce una serie de sentimientos de impotencia, coraje, agobio, pesadumbre, desilusión, desmoralización, desesperación, frustración, fracaso, desazón, abatimiento, desesperanza, desánimo, pesimismo, consternación, etc., que se traducen en el trabajo cotidiano en actitudes de apatía, desidia, pereza, desinterés, desgano, fastidio, cinismo, insolencia, indiferencia, indolencia y maltrato hacia sus alumnos, entre otras manifestaciones; a este conjunto de sentimientos y actitudes se le denomina genéricamente *malestar docente*.

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

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

“La expresión ‘malestar docente’ es intencionalmente ambigua. La palabra ‘malestar’ se refiere según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua a una ‘desazón o incomodidad indefinible’. El dolor es algo determinado y que podemos localizar. La enfermedad tiene síntomas manifiestos. Cuando usamos la palabra ‘malestar’ sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué”.¹⁷

Así, el término malestar docente se utiliza para:

“Describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”.¹⁸

De acuerdo con Esteve (1995), las principales consecuencias del malestar docente podrían graduarse así:

- “1. 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.**
- 2. Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas.**
- 3. Desarrollo de esquemas de inhibición como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza.**
- 4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia (realizado o no).**
- 5. Ausentismo laboral, como mecanismo para cortar la tensión acumulada.**
- 6. Agotamiento como consecuencia de la tensión acumulada.**
- 7. Estrés.**
- 8. Ansiedad como rasgo.**
- 9. Devaluación del Yo. Autoculpabilización ante la incapacidad para tener éxito en la enseñanza.**
- 10. Neurosis reactivas.**
- 11. Depresiones.**
- 12. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental”.¹⁹**

17 ESTEVE Zarazaga, José Manuel. (1994). *El malestar docente*. 3ª. ed. Barcelona. Paidós. p.12.

18 *Ibidem*, pp.24-25.

19 ESTEVE J. M. FRANCO, S. y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona. Anthropos-UPN. p. 47.

En las investigaciones sobre el malestar docente se pueden distinguir dos grupos de factores (ESTEVE, 1995:23):

- a) *Factores de primer orden*, son aquellos que influyen directamente sobre la acción del profesor en su clase.
- b) *Factores de segundo orden*, son los que forman parte de las condiciones ambientales, del contexto en el que se realiza la docencia.

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

- “1. (...) ayudar a los profesores a eliminar el desconcierto (...).
- 2. (...) puede servir como una llamada de atención a la sociedad, padres, medios de comunicación y, sobretodo, a las administraciones educativas, para que comprendan las nuevas dificultades a las que se enfrentan los profesores (...) un elemento importante en el desarrollo del malestar docente es la falta de apoyo, las críticas y el dimisionismo de la sociedad respecto a la tarea educativa, intentando hacer del profesor el único responsable de los problemas de la enseñanza, cuando éstos, en muchas ocasiones, son problemas sociales que requieren soluciones sociales.
- 3. (...) diseñar unas pautas de intervención que superen el terreno de las sugerencias, sustituyéndolas por un plan de acción coherente, fundamentado en el análisis propuesto, y capaz de mejorar las condiciones en que los profesores desarrollan su trabajo. Para ello es preciso actuar simultáneamente en varios frentes: formación inicial, formación continua, dotaciones de material, reconsideración de la relación: responsabilidades-tiempo de dedicación-salario”.²⁰

A partir de los estudios sobre el malestar docente ha surgido una serie de estrategias que se proponen disminuir sus efectos, tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado.

En la *formación inicial* destacan tres líneas de actuación (ESTEVE, 1994:126-138).

²⁰ *Ibidem*, p. 21.

1. El establecimiento de mecanismos selectivos adecuados en el acceso a la profesión docente.
2. La sustitución de los *enfoques normativos* (que enfatizan el "deber ser" del "profesor ideal") por *enfoques descriptivos* que den cuenta de lo que pasa en la realidad de las aulas para que, a partir de ahí, los futuros docentes comprendan el conjunto de condicionantes que influyen en la interacción maestro-alumnos y puedan encontrar soluciones a los problemas que se les presenten.
3. La adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza.

En la *formación permanente* es necesario construir redes de comunicación entre los docentes que incluya no sólo el tratamiento de contenidos académicos, sino también metodológicos, personales y sociales, es decir, se requiere que las y los docentes puedan compartir y analizar los problemas a los que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas (en vez de acumularlos y esconderlos); de esta manera se pueden superar el aislamiento, la inhibición, la rutina y el inmovilismo.

Cabe señalar que las investigaciones sobre el *malestar docente* que se han realizado en diversos países se refieren principalmente a profesores/as de educación básica que laboran en un sistema escolarizado; sin embargo, considero que es útil y necesario indagar acerca del malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas e impulsar acciones que disminuyan sus efectos porque las condiciones labores, materiales, psicológicas y sociales en que realizan su labor son aún más difíciles que las que enfrentan los docentes de educación básica en sistemas escolarizados.

1.4 La fobia escolar en las y los docentes.

Relacionado con el tema del malestar docente se encuentra el de la *fobia escolar en las y los docentes*. Es común pensar y entender que en algunos

momentos las y los alumnos ya no quieren ir a la escuela, pero llama la atención que algo similar les ocurra a los docentes. Anny Cordié (1998), en su libro *Malestar en el docente*, expresa que:

“La situación escolar puede resultar generadora de angustia tanto para el alumno como para el maestro. Si ciertos niños presentan un rechazo escolar manifiesto, hay docentes que pueden verse embargados por una ansiedad similar cuando se encaminan hacia la escuela primaria o secundaria”.²¹

La autora citada expresa que:

“La fobia escolar de los docentes resulta muy fácil descubrir como síntoma: el docente ha dejado de ir a clase, casi siempre por una licencia por enfermedad otorgada en buena y debida forma, y declara angustiarse ante la perspectiva de volver e incluso haber tomado la firme decisión de no hacerlo”.²²

Anny Cordié, psicoanalista francesa, al relatar la experiencia que tuvo al trabajar con un grupo de diez mujeres maestras que habían sido canalizadas por el Consejo médico del Rectorado a la clínica Dupré, de la Fundación Salud de los estudiantes de Francia, en donde ella laboraba, para que pudieran hablar de los problemas que les planteaba la clase, con la expectativa de que reanudaran su actividad, comenta que las participantes relataron el pánico que les daba antes del momento de entrar a clases, una de ellas manifestó:

“La cosa puede empezar camino de la escuela o del colegio secundario: ‘La garganta se anuda... Vienen ganas de huir... de volver a casa’ (...). Sin embargo, estas profesoras no enseñan en zonas difíciles, no existen esa agresividad mayor ni esa violencia en los alumnos que en cambio se observan en otros contextos. Aquí lo que domina es la impresión de tener ‘demasiadas responsabilidades que asumir y ser incapaz de hacerlo’. De este sentimiento de incapacidad deriva una culpabilidad muy grande (...) Este miedo frente a los alumnos es un tema recurrente: ‘No se sabe hasta dónde pueden llegar si uno los deja’. Miedo, incapacidad, impotencia, sentimiento de ser desbordado y, sobre todo, no ser comprendido, sostenido y ayudado por las instancias responsables”.²³

Afortunadamente, las maestras que participaron en el grupo coordinado por Anny Cordié tuvieron la oportunidad de hablar y pensar acerca de su propia fobia escolar; sin embargo, la inmensa mayoría de las y los

²¹ CORDIÉ, Anny. (1998) *Malestar en el docente*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires. p. 15.

²² *Ibidem*, p. 17.

²³ *Ibidem*, pp. 25-26.

docentes no cuentan con espacios que les permitan reflexionar sobre los múltiples y contradictorios sentimientos que les genera el trabajo educativo que realizan, por lo que sus vidas se consumen entre la impotencia, la culpa, el temor, etc., lo cual los puede llevar a actuar defensivamente con sus alumnos con actitudes despóticas, autoritarias, represivas, etc., para ocultar sus propios miedos e inseguridades, pues como escuché en cierta ocasión en un programa de radio: “el autoritarismo es la máscara soberbia del miedo”.

1.5 La culpabilidad en las y los docentes.

Si bien es cierto que la culpabilidad es inherente al ser humano, en el caso de las y los docentes adquiere características muy específicas. A lo largo de mi experiencia laboral con educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas he constatado que la culpabilidad es un tema recurrente, tanto cuando hablan acerca de sus dificultades para cumplir con las metas de productividad* que les imponen las instituciones en las que laboran, como cuando se lamentan de que ya no pueden “dar más” a las personas a las que atienden porque – según ellos- les falta más preparación para hacer cabalmente su función de educadores.

A propósito de la culpabilidad en los docentes, Andy Hargreaves (1998) expresa lo siguiente:

“En su ensayo ‘The politics of guilt’, Alan Davies dice que ‘en el centro del sentimiento de culpabilidad está la autodecepción, la sensación de haber actuado de manera inconveniente, sin dar la talla, de haber traicionado un ideal, una norma o un compromiso personal’. El trabajo de Davies pone de manifiesto dos formas concretas de esa culpabilidad: la *culpabilidad persecutoria* y la *culpabilidad 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. En la enseñanza, la culpabilidad persecutoria

* De acuerdo con lo que expresaron la mayoría de las y los Asesores y Técnicos Docentes que participaron en la experiencia del Diplomado SIPREA y en la Licenciatura en Educación de Adultos que imparte la UPN-Ajusco, las metas de productividad en el INEA se traducen en la emisión del mayor número de certificados de estudios, independientemente de si realmente aprenden o no los estudiantes, es decir, el INEA sólo atiende el aspecto cuantitativo y deja en segundo término el aspecto cualitativo.

es la que acompaña las exigencias de rendición de cuentas y los controles burocráticos. Esa culpabilidad tiene que ver con las tareas antecedentes que no se han realizado. También prevé y examina el futuro, evaluando las acciones posibles para ver si se ajustan a las demandas y requisitos de las autoridades externas a la propia clase.

“La culpabilidad persecutoria es aquella que lleva a muchos profesores a concentrarse en completar los contenidos prescritos, en vez de dejarlos de lado o transformarlos para desarrollar materiales y enfoques propios más interesantes. Es la culpabilidad que inhibe la innovación en las materias ‘básicas’ por temor al descenso de las puntuaciones de las pruebas, de las que, en último término, se responsabiliza al profesor. Es la culpabilidad que estimula la aquiescencia manifiesta, aunque superficial, con innovaciones imprevistas o cuya validez y aplicación práctica son dudosas, cuando el diálogo abierto y la crítica constructiva de la innovación y los problemas que suscita podrían constituir un fundamento más productivo del cambio.

(...).

“La culpabilidad depresiva quizás alcance su máxima intensidad cuando nos damos cuenta de que podemos dañar o desatender a quienes están a nuestro cuidado, al no satisfacer sus necesidades o no prestarles suficiente atención.

(...).

“Quienes desempeñan profesiones asistenciales, imbuidos, como están, del impulso a reparar y reponer, se muestran especialmente predispuestos a la culpabilidad depresiva”.²⁴

El trabajo docente parece ser algo similar a la historia sin fin, es decir, parecería que la actitud de dar, de compartir, de desprenderse generosamente de saberes que tanto trabajo costó adquirir, de preparar clases, revisar tareas, calificar exámenes, es un cuento de nunca acabar. Hargreaves (1998) lo ilustra de la siguiente manera:

“La enseñanza puede transformarse en un proceso sin fin de constante donación . Lo que convierte a muchos en candidatos a la quiebra profesional.

“Las bolsas y las carteras que llevan los maestros, los montones de trabajo que llevan a casa, en el caso de que puedan disponer de algún momento para corregir algunos ejercicios o preparar algunas pruebas, sólo para regresar a la escuela con la mayor parte de ellos sin corregir, llevándolos otra vez a casa la tarde siguiente y la otra y la de más allá (como la carga del peregrino, éstas son las cargas simbólicas de la culpabilidad que los docentes llevan consigo). Cuanto mayor es la bolsa, ¡mayor la culpa! Uno de los casos más graves que conozco es el de un profesor con tantas bolsas que ¡tuvo que comprar otra

²⁴ HARGREAVES, Andy. (1998) *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. 2ª ed. Ediciones Morata. Madrid. pp. 168-169.

mayor para meter en ella las demás! Dejar atrás el trabajo es dejar atrás la atención a las personas y, con ello, las necesidades e intereses de los niños. Y esto resulta muy duro para los profesores”.²⁵

Una situación que también he observado en las y los educadores de personas jóvenes y adultas, con quienes he tenido la oportunidad de trabajar, es una tendencia a autodevaluarse, una dificultad de reconocer sus logros. Por una parte se ubican en el extremo de querer alcanzar una imagen del maestro ideal, omnipotente y omnisciente, imagen inalcanzable y persecuidora al mismo tiempo, que los culpabiliza al no alcanzar el “deber ser”; por otra parte, al no alcanzar aquella imagen idealizada entonces se colocan en el extremo opuesto, es decir, creen que no saben ni pueden hacer nada; transitan de la omnipotencia a la impotencia, perdiendo de vista un posible lugar de potencia que implicaría reconocer sus posibilidades y sus límites. Al perder de vista las múltiples determinantes de la complejidad de su quehacer docente asumen como una falla personal no alcanzar los objetivos que se proponen o que les impone la institución en la que están adscritos.

Al respecto, Anny Cordié (1998) advierte lo siguiente:

“Repetiremos muchas veces, a propósito de la función enseñante, la necesidad de distinguir entre ‘la impotencia’ y ‘lo imposible’. 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...”.²⁶

Como se puede apreciar, el trabajo que realizan las y los docentes no es fácil, constantemente están sometidos a una serie de presiones, es decir, están permanentemente estresados, por lo que a continuación se aborda el tema del estrés.

²⁵ *Ibidem*, p. 174.

²⁶ CORDIÉ, Anny. *Op cit.* p. 44.

1.6 El estrés.

Es común escuchar expresiones como: “me siento muy estresado”, “tengo mucho estrés”, “me estoy enfermando a causa del estrés”, etc. También suelen encontrarse anuncios que ofrecen servicios para “vivir sin estrés”, “eliminar el estrés” y expresiones similares; pero, ¿Realmente se puede vivir sin estrés?

Para empezar, es preciso aclarar que el estrés es una de las características de los seres vivos y el único lugar en donde se puede estar sin estrés es en la paz de los cementerios. Por eso, cuando vea un anuncio en el que le ayuden a “eliminar el estrés” desconfíe, puede tratarse de un curso para suicidas porque no se puede vivir sin estrés.

Existen diversas definiciones sobre el estrés, una de ellas es la de Hans Selye*, quien es considerado el pionero en las investigaciones sobre la fisiología del estrés. De acuerdo con Calvete y Villa (1997):

“(Selye) en su famosa obra ‘El estrés de la vida’ ofreció la que aún sigue siendo la definición más citada del estrés: ‘el estrés es la respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda, sea ésta causada por, o resulte en, condiciones agradables o desagradables’ (Selye, 1956, pág.74)”.²⁷

Por su parte, el estadounidense Walter Cannon, el otro gran pionero en las investigaciones sobre la fisiología del estrés, realizó estudios sobre la respuesta de estrés de los organismos al enfrentarse a situaciones amenazantes y formuló la respuesta de “lucha o huida”, es decir, ante una

* Hans Selye fue hijo del cirujano austriaco Hugo Selye. Hans Selye se tituló como médico cirujano; posteriormente hizo un doctorado en química orgánica en la Universidad de Praga. Después fue a la Universidad John Hopkins en Baltimore, Estados Unidos de América con una beca de la Fundación Rockefeller para un postdoctorado. En 1936, en Montreal Canadá, hizo experimentos con ratas de laboratorio a quienes sometía a un ejercicio físico extenuante: las hacía sostenerse por varias horas en un mismo nivel sobre un barril giratorio (lo cual es una forma de estrés). Al sacrificarlas y estudiar sus órganos internos encontró que tenían signos físicos producidos por el aumento de la actividad de las glándulas suprarrenales; asimismo, encontró atrofia en el sistema linfático, quien se encarga de fabricar las defensas del organismo, así como úlceras en el estómago; este conjunto de alteraciones fue denominado por Selye como estrés biológico. (Datos tomados de: Pérez Toledo Miguel Ángel. (1992). *Stress: vida o muerte. Cómo controlarlo*. 2ª. ed. Carisma ediciones. México. pp. 21-22).

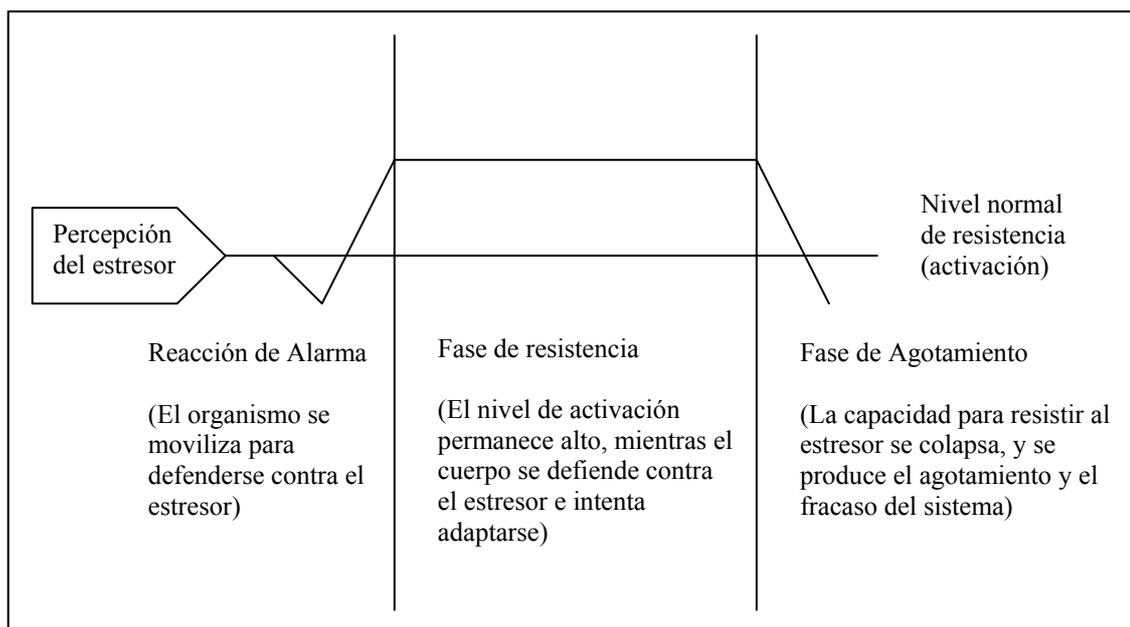
²⁷ CALVETE Zumalde, Esther y VILLA Sánchez Aurelio. (1997). *Programa “Deusto 14-16” II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Ediciones Mensajero. Bilbao. p. 16.

situación de peligro, el organismo responde para atacar a la amenaza o para huir de ella.

De acuerdo con Rodríguez Marín (1995):

“Aunque la respuesta de ‘lucha o huida’ es adaptativa y prepara al organismo para reaccionar rápidamente ante el peligro el estado de alta activación, si se prolonga, puede resultar perjudicial. La reacción de alarma ante el peligro perturba el equilibrio interno del organismo (homeostasis) lo cual provoca enfermedad. Posteriormente, Hans Selye retoma los planteamientos de Cannon y al investigar lo que ocurre cuando la situación de estrés se prolonga, descubrió que la ‘respuesta de lucha o huida’ corresponde a la primera de una secuencia de reacciones fisiológicas (alarma, resistencia y agotamiento o claudicación), de lo que llamó Síndrome General de Adaptación (SGA)”. ²⁸

En el libro escrito por RODRÍGUEZ Marín (1995:54) se muestra el esquema con el que Hans Selye (1956) representó las tres fases del Síndrome General de Adaptación: la *reacción de alarma*, la *fase de resistencia* y la *fase de agotamiento*.



Síndrome General de Adaptación (Selye, 1956).

²⁸ RODRÍGUEZ, Marín, Jesús. (1995). *Psicología social de la salud*. Editorial Síntesis. Madrid. p. 54.

Como se mencionó anteriormente, en la primera fase del Síndrome General de Adaptación (SGA), la *reacción de alarma*, se ubica la respuesta de “lucha o huida”, cuya función, de acuerdo con Rodríguez Marín (1995), es:

“... movilizar los recursos del organismo activándolo a través del sistema simpático-adrenal concretándose en ‘aumento de la TA, la frecuencia cardiaca, la glucogenolisis y la liposis, la disminución en la secreción de insulina y el aumento de la secreción de ACTH*, de hormona del crecimiento, de hormona tiroidea y de esteroides adrenocorticales’ (Valdés y Flores, 1985). Pero el organismo no puede mantener esta activación intensa durante mucho tiempo. Si el estrés sigue siendo intenso e inevitable y ese nivel inicial de activación se mantiene, el organismo puede morir”.²⁹

Si la situación estresante, aunque siga presente, no es tan grave como para producir la muerte la reacción fisiológica entra en la *fase de resistencia*.

“Durante esta fase el organismo intenta adaptarse al estresor (..) la activación fisiológica disminuye algo, manteniéndose por encima de lo normal. Podemos mostrar pocos signos externos de estrés pero nuestra capacidad de resistir a nuevos estresores está debilitada. De acuerdo con Seyle, una consecuencia de ello es que el organismo se torna crecientemente vulnerable a problemas de salud (úlceras, hipertensión, asma y enfermedades que siguen al daño del sistema inmune)”.³⁰

Si la presencia del agente estresor permanece o se repite entonces la activación fisiológica se prolonga y, en consecuencia, las reservas de energía del organismo para resistir van disminuyendo hasta alcanzar un punto en el que comienza la *fase de agotamiento*.

“En esta fase, la enfermedad se torna muy probable y puede ocurrir la muerte”.³¹

* “ACTH son las siglas, en inglés, de la Adreno-Cortico-Tropic-Hormone (Hormona Adreno-Cortico-Tropica), (una de las denominadas ‘hormonas del estrés’), que produce la hipófisis, constituye un ‘mensaje’ fisiológico que viaja a través del torrente sanguíneo hacia la corteza de la glándula suprarrenal, misma que, bajo el influjo de dicho mensaje produce la cortisona u otras hormonas equivalentes: los corticosteroides”. (Datos tomados de: Pérez Toledo Miguel Ángel. (1992). *Stress: vida o muerte. Cómo controlarlo*. 2ª. ed. Carisma ediciones. México. p.29).

²⁹ *Ibidem*, p. 55.

³⁰ *Ídem*.

³¹ *Ídem*.

El modelo de Selye es importante para la comprensión del estrés porque aporta una teoría general de las reacciones del organismo ante los diversos estresores; no obstante, tiene algunas limitaciones ya que se sitúa en el primero de los tres modelos teóricos sobre el estrés, mismos que se explicarán más adelante.

Por otro lado, ¿Podríamos pensar que toda situación estresante es perjudicial para los seres humanos? No necesariamente, pues habría que distinguir entre el distrés y el eustrés, como se explica a continuación.

1.6.1 Distrés y eustrés.

De acuerdo con el “Diccionario Anaya de la Lengua” (1981) la raíz latina *dis* puede expresar *separación*, *negación* o *contrariedad*, también puede *intensificar* el significado de los términos; asimismo, cuando deriva del griego *dus* significa *mal*, *trastorno* o *dificultad*.

Por lo tanto al hablar del *distrés* se habla del “estrés malo”.

Por otra parte, la raíz griega *eu* significa *bien*.

Así, al hablar del *eustrés*, se hace referencia al “buen estrés”.

López Rosetti (2000) señala que:

“...encontramos un estrés bueno y un estrés malo. El estrés bueno, también llamado eustrés, es aquel que nos ayuda a mantenernos alerta y en condiciones de enfrentar desafíos, y cuyo nivel de acción no genera trastornos en el organismo (...). Por otra parte, encontramos el estrés malo o distrés. En éste, la intensidad y la perdurabilidad de la activación originan un sinnúmero de alteraciones físicas y psicológicas.”

“Por tanto, el estrés es una cuestión de intensidad y de tiempo. Alguna vez fue felizmente comparado con una cuerda de violín: tiene un punto exacto de

tensión en el que suena correctamente, más allá del cual comienza a sonar desafinadamente y luego se rompe”..³²



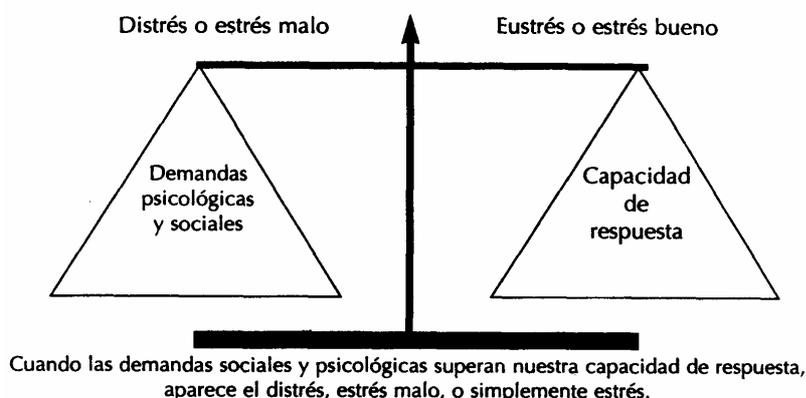
El estrés es como una cuerda de violín: si la tensión es excesiva, comienza a sonar mal y termina por romperse.

La cuerda del violín. (LÓPEZ Rosetti (2000:19).

López Rosetti (2000) explica que si se tuviera que definir al estrés con una sola palabra ésta sería “desequilibrio”, y el instrumento para medirlo sería “la balanza”.

“Sucede que, cuando las demandas psicológicas y/o las sociales exceden nuestra capacidad de respuesta, la balanza se inclina hacia el distrés o estrés malo. En cambio, si nuestras posibilidades de respuestas están a la altura de las circunstancias, la balanza se mantendrá en equilibrio, evitando que caigamos en el estrés. Claro está que, si nuestra capacidad de responder es aún mayor, inclinaremos la balanza más hacia el lado del eustrés o estrés bueno, aumentando nuestro bienestar y eficiencia” .³³

BALANZA DEL ESTRÉS



La balanza des estrés. (López Rosetti (2002:19).

³² LÓPEZ Rosetti, Daniel. (2000). *Estrés. Cómo entenderlo, entenderse y vencerlo*. Buenos Aires. Lumen. p.18.

³³ *Ibidem*, p. 21.

Es necesario recordar que las situaciones que se reconocen o se evalúan subjetivamente como estresantes varían de persona a persona, es decir, lo que para un sujeto puede ser estresante para otro puede no serlo.

Según Pérez Toledo (1992: 55-68) el estrés, o mejor dicho el distrés, puede provocar en el organismo enfermedades psicofisiológicas (o psicofuncionales), en las que existe daño en la función del órgano, y enfermedades psico-orgánicas (o estructurales), en las que la lesión es orgánica.

Las enfermedades psicofisiológicas pueden ser psíquicas o emocionales (de la mente) o somáticas (del cuerpo).

Las enfermedades psicofisiológicas emocionales, son, por ejemplo, la neurosis de angustia o ansiedad y la neurosis depresiva.

Las enfermedades psico-orgánicas, en las que se produce una lesión estructural de algún órgano, son, por ejemplo, la úlcera gástrica o duodenal; el infarto del corazón, la trombosis cerebral; la hipertensión arterial, etc.

Algunas de las enfermedades psicofisiológicas somáticas son: la colitis nerviosa y la migraña.

Es importante señalar que existen varios modelos para explicar el estrés, entre los que se encuentran los que se presentan en el siguiente apartado.

1.6.2 Modelos teóricos sobre el estrés.

Los estudios sobre el estrés se pueden agrupar en tres modelos:

1. Los modelos basados en la respuesta.
2. Los modelos basados en el estímulo.

3. Modelos basados en la interacción individuo-ambiente (Calvete y Villa, 1997:15).

En los modelos basados en la respuesta se considera que el estrés es la respuesta a un estímulo (estresor). El principal representante de este modelo es Hans Selye.

En los modelos basados en el estímulo se parte de la idea de que el estrés proviene del ambiente y la reacción del individuo a los estresores externos es la tensión. En estos modelos se distinguen dos enfoques: a) el de los estudios sobre los eventos vitales; b) el de los estudios sobre las características de los ambientes humanos y la tensión que puede generar en los sujetos expuestos a ellos.

En los estudios sobre los eventos vitales se toma en cuenta a los acontecimientos vitales como experiencias que desorganizan o amenazan con desorganizar las actividades cotidianas de los sujetos provocando un reajuste en sus conductas. Sobre esta base en la década de los setenta y ochenta se hicieron publicaciones en las que se incluían listados que buscaban asociar algunos acontecimientos vitales (por ejemplo, el matrimonio, la muerte de seres queridos, la pérdida del trabajo, etc.) con los síntomas de la salud física y mental de las personas.

En los estudios sobre las características de los ambientes se ubican los trabajos acerca del clima social en los equipos, en los que se considera que las situaciones conflictivas, la falta de claridad en los objetivos y la falta de cohesión puede tener efectos perjudiciales en el bienestar y la salud de los sujetos que interactúan en esos ambientes; asimismo, se encuentran los estudios sobre el estrés laboral que tratan de identificar aquellas condiciones y estímulos en los ambientes laborales que pueden estresar a las y los trabajadores.

Los modelos basados en la interacción individuo-ambiente pretenden integrar lo que en los modelos anteriores aparece como disociado. Estos modelos se fundamentan en la teoría cognitiva. De acuerdo con Calvete y Villa (1997):

“Dentro de esta línea el modelo más influyente es el enfoque transaccional de Richard Lazarus. Acorde con los modelos psicológicos cognitivos, Lazarus entiende el estrés como ‘una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar’ (Lazarus y Folkman, 1986, pág. 43)”.

En la obra “Estrés y procesos cognitivos” Lazarus y Folkman (1991) consideran que el estrés psicológico es el resultado de la relación entre el sujeto y su entorno el cual es evaluado como amenazante o que lo desborda en sus recursos y pone en peligro su bienestar. En la misma obra destacan que los estudios sobre el estrés tuvieron auge durante la segunda guerra mundial.

“La segunda guerra mundial tuvo un efecto movilizador en las teorías e investigaciones sobre el estrés (...) A los militares les interesaba conocer el efecto del estrés sobre el rendimiento en el combate; éste podía aumentar la vulnerabilidad de los soldados a las lesiones o a la muerte y debilitar el potencial de acción efectivo de combate de un grupo. Por ejemplo, observaron que los soldados quedaban inmovilizados o paralizados en momentos críticos en los que eran sometidos al fuego del enemigo o enviados a misiones de bombardeo (...). Con la llegada de la guerra de Corea se hicieron nuevos y diversos estudios (...) La guerra de Vietnam también contribuyó a la investigación sobre el estrés en el combate y sus consecuencias psicológicas y fisiológicas”.³⁴

Por otra parte, cabe señalar que desde un planteamiento psicoanalítico Cordié (1988) considera que una situación puede ser estresante y provocar un “desencadenamiento neurótico” cuando “toca” algún punto sensible de un sujeto y pone al descubierto un conflicto interno mantenido en silencio por mucho tiempo, a dicho elemento exterior se le denomina trauma. Anny Cordié (1998) advierte que:

“...el trauma *por sí solo* no es responsable de los trastornos psíquicos, no pensamos que las circunstancias de la vida pueden provocar ellas solas una

³⁴ LAZARUS S. Richard y FOLKMAN, Susan. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Tr. por María Zaplana. Ediciones Roca. México. pp. 29-30.

descompensación, sea la que fuere: olvidaríamos así el ‘terreno’ en el que se producen; los analistas preferimos hablar de ‘estructura’ subyacente”. ³⁵

Cordié (1988) explica que en una estructura hay un sistema que se caracteriza por una relación entre los elementos que la fundan, sin aportación de elementos exteriores, la estructura permanece con respecto a los términos que la componen.

Desde un planteamiento crítico hacia la ligereza en que se puede incurrir al responsabilizar al “estrés” como el desencadenante de los síntomas del sujeto, poniendo el énfasis en la coyuntura traumática que supuestamente hizo “estallar” su problemática (divorcio, accidente, pérdida del empleo o muerte de algún ser querido) en donde aparentemente el sujeto no es responsable de “su mal” porque todo se debe a la situación traumática, Cordié (1988) afirma que:

“El uso corriente de la noción de estrés favorece la ocultación de la problemática del sujeto así como del reconocimiento del síntoma en cuanto producción del inconsciente. Dicha noción habilita el abandono de la propia responsabilidad y abre el camino a toda clase de demandas de reparación: terapéuticas medicamentosas (...) múltiples tratamientos médicos que van desde la cirugía hasta las consultas reiteradas con variados especialistas”. ³⁶

Como podemos observar, existen distintas concepciones acerca del estrés y sus repercusiones en la salud física y mental de los sujetos, por lo que la problemática es más compleja de lo que se podría suponer a simple vista. Para hacerle frente al estrés existen distintas posibilidades como se explica a continuación.

1.6.3 Coping o enfrentamiento.

Existen distintas reacciones de los sujetos cuando se enfrentan a situaciones estresantes; a la manera como se afrontan dichas situaciones se les denomina estrategias de *coping* o enfrentamiento.

³⁵ CORDIÉ (1988). *Op cit.* p. 68.

³⁶ *Ibidem*, p. 69.

De acuerdo con López Rosetti (2000):

“Los psicólogos Lazarus y Folkman definen las estrategias de *coping* o enfrentamiento como ‘el conjunto de esfuerzos, conductas o pensamientos tendientes a manejar, tolerar, reducir o minimizar las demandas y conflictos, sean estos internos o externos’”.³⁷

Hay diversas estrategias de *coping* y *estilos de enfrentamiento*, entre las que se encuentran las siguientes:

“Las estrategias de *coping* directas o indirectas pueden ser clasificadas de distintas maneras. Los estilos de enfrentamiento más frecuentes son:

- 1. Búsqueda de apoyo social (estima, valoración y cuidado).**
- 2. Enfrentamiento activo del problema (soluciones interactivas).**
- 3. Evitar la fuente generadora de estrés (evitación)”.**³⁸

La búsqueda de apoyo social es recomendable porque cubre necesidades afectivas que son de gran utilidad para sobrellevar las circunstancias adversas, de ahí la importancia de establecer redes sociales, es decir, tener un conjunto de amigos, familiares o relaciones que, en tanto forman parte del entorno cercano, constituyen un invaluable apoyo.

Por otra parte, mediante el enfrentamiento activo del problema se busca modificar, cambiar o solucionar el problema a través de acciones interactivas directas.

La evitación de la fuente que genera el estrés es otro recurso que se utiliza para rechazar al elemento agresor.

Por supuesto que comúnmente se pueden utilizar las diferentes formas antes descritas, por lo que cuando se dice que alguien tiene determinado estilo de *coping* se hace referencia a que existe una tendencia a utilizar el mismo estilo de enfrentamiento, al menos en un primer momento.

³⁷ *Ibidem*, p. 93.

³⁸ *Ibidem*, p. 95.

1.6.4 Los pensamientos distorsionados que aumentan el estrés.

El tercer modelo del estrés, como se explicó en párrafos anteriores, se basa en la interacción individuo-ambiente y una de las teorías que lo fundamentan es la teoría cognitiva en la cual tienen un papel preponderante los *pensamientos distorsionados* en la producción del estrés porque mediante ellos se hace una interpretación errónea de la realidad, lo que provoca una serie de reacciones fisiológicas que lleva a los sujetos a manifestar determinadas conductas.

McKay, Matthew, *et al.* (1985) en su obra “Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés” (pp.36-37), señalan que existen al menos 15 tipos de *pensamientos distorsionados*:

1. Filtraje. Se toman en cuenta sólo los detalles negativos y se magnifican en tanto que no se filtran todos los aspectos positivos que también existen en dicha situación.

2.- Pensamiento polarizado. La realidad se percibe en blanco y negro, las cosas son buenas o malas. Se es una persona perfecta o fracasada. No hay posibilidad de un término medio.

3. Sobregeneralización. A partir de un simple incidente o de una parte de la evidencia se extrae una conclusión general. Si alguna vez ocurrió algo malo se espera que ocurra una y otra vez.

4. Interpretación del pensamiento. Es la tendencia a interpretar, o mejor dicho, a malinterpretar lo que hacen los demás, como si se fuese capaz de “adivinar” lo que los otros sienten y hacen con respecto a uno.

5. Visión catastrófica. Al enterarse de algún problema la persona cree que le puede pasar a ella y espera lo peor, es decir, teme que se produzca un desastre.

6. Personalización. Ocurre cuando la persona es muy auto referencial y cree que todo lo que la gente hace o dice se refiere a ella. También se la pasa comparándose con los demás.

7. Falacia de control. La persona puede sentirse controlada por el exterior, por lo cual se ve a sí misma como una víctima del destino, desamparado; cuando la falacia de control es interna la persona cree ser la responsable de la felicidad o sufrimiento de los demás.

8. Falacia de la justicia. La persona espera inútilmente que se le haga una supuesta justicia por algo que hizo y al no lograrlo se resiente.

9. Culpabilidad. Puede manifestarse de dos maneras: una de ella es cuando la persona deposita en los demás su propio sufrimiento, es decir, les echa la culpa de lo que le pasa; la otra manera es cuando se culpa a sí misma de todos los problemas ajenos.

10. Debería. La persona le impone a los otros, y se auto impone, una lista de normas rígidas sobre cómo deberían actuar; si los demás no actúan como ella supone que deberían hacerlo se enoja, y si ella transgrede dichas normas se siente culpable.

11. Razonamiento emocional. La persona cree que las cosas son como ella siente que son, por ejemplo, si *siente* como estúpida y aburrida una cosa, *debe ser* estúpida y aburrida.

12. La falacia del cambio. La persona espera que los demás cambien o cree que ella los puede hacer cambiar porque de ello depende que sea feliz.

13. Las etiquetas globales. Se tiende a generalizar a partir de una o dos cualidades y se hace un juicio negativo global.

14. Tener razón. Cree que sus opiniones y acciones son correctas y trata de probarlo continuamente. Considera que es imposible que se equivoque y se afana en demostrar que tiene razón.

15. La falacia de la recompensa divina. Cree que tiene derecho a cobrar algún día todo el sacrificio que ha hecho y la abnegación que ha mantenido, como si hubiera alguien que llevara las cuentas; cuando no llega la recompensa anhelada se resiente.

McKay, Matthew, *et al.* (1985) recomiendan que cuando una persona es consciente de una emoción angustiante o de un conflicto de relación, es el momento de prestar atención al pensamiento subyacente. Asimismo, sugieren analizar cuál es la premisa mayor de la cual se parte (la norma), cuál es la premisa menor (caso especial) y cuál es la conclusión que se deriva de ellas. Si hay un error en cualquiera de las dos premisas se llega a una conclusión falsa. Y ponen el siguiente ejemplo:

Toda crítica pretende herir (norma, premisa mayor).

Mi jefe acaba de criticarme (caso especial, premisa menor).

Estaba intentando herirme.

Para descubrir las distorsiones y reestructurar los pensamientos sugieren seguir cuatro pasos:

1. Nombrar la emoción.
2. Descubrir la situación o suceso.
3. Identificar las distorsiones.
4. Eliminar las distorsiones.

Lo anteriormente expuesto muestra cómo la respuesta ansiógena surge a partir de la interpretación subjetiva que hacen las personas acerca de la realidad, por lo que los pensamientos distorsionados juegan un papel trascendental. Como se mencionó anteriormente, lo que a una persona le puede causar estrés a otra no, es decir, es como la huella digital que es única en cada sujeto.

Por tal motivo uno de los instrumentos que pueden utilizarse para clarificar aquellos estresores que afectan la vida de las personas es, precisamente, la denominada *huella digital del estrés*.

1.6.5 La huella digital del estrés.

De acuerdo con López Rosetti (2000):

“La huella digital del estrés es el conjunto de estresores y síntomas que nos es propio o personal. Es, en definitiva, el conocimiento de las circunstancias que detectamos como estresantes o amenazantes, y de los síntomas físicos o psicológicos que nos producen.

Este instrumento nos permite, cuando estamos en presencia de una circunstancia que nos resulta particularmente estresante (estresor), detectar los síntomas (información) precoces que nos hagan tomar conciencia de nuestra situación de estrés y, en consecuencia, conduzcan a la adopción de conductas a la adopción de conductas destinadas a corregir la situación”.³⁹

Si tomamos en cuenta que el estrés en cada persona depende de la manera subjetiva de percibir la realidad, es decir, no tanto de lo que sucede, sino de lo que cree que sucede, entonces toda aquella circunstancia que sea percibida y evaluada desde lo racional y lo emocional como amenazante constituye un estresor, lo cual puede obligar a los sujetos a realizar ajustes y cambios en su conducta.

1.6.6 Estrés agudo y estrés crónico.

El estrés puede ser agudo o estrés crónico, dependiendo de la intensidad y la duración de la situación estresante.

De acuerdo con Pérez Toledo (1992):

“El estrés agudo se debe a una agresión violenta, pero breve, de los estímulos del ambiente: un ruido súbito como el de una puerta al golpear, una explosión

³⁹ *Ibidem*, p. 240.

o una emoción intensa con motivo de un accidente o una intervención quirúrgica; o también una mala o aun una buena noticia recibida de repente.

“La reacción del organismo ante esta agresión intempestiva y breve será rápida e intensa aunque a menudo las consecuencias molestas, leves o severas, son de corta duración. Sin embargo, aun así, a veces originará enfermedades diversas que pueden llegar a ser dramáticas como la úlcera de estrés, estados de shock, neurosis postraumática, diabetes por estrés”.⁴⁰

Se puede ejemplificar el estrés agudo con el relato de López Rosetti (2000:13-17) sobre una situación imaginaria que quizás pudo haber vivido *Lucy*, nombre que le puso el paleontólogo Donald Jonson, al australopiteco (de casi cinco millones de antigüedad) que descubrió en 1974 en la localidad etíope de Hadar.



Lucy. (López Rosetti, 2000:14).

En la ilustración se puede observar a *Lucy* que comía tranquilamente cuando de repente se encontró a un tigre que representó una terrible amenaza, de inmediato se estresó y se activó el sistema de alarma de *Lucy*: su pulso fue más rápido como consecuencia de la aceleración cardiaca que impulsó su sangre con fuerza a todos sus músculos, su respiración se acentuó y aumentó la entrada de aire a sus pulmones, la adrenalina incentivó las funciones de su cuerpo y alarmado captó de inmediato la situación de peligro. En cuestión de segundos su cerebro, sus músculos, su corazón, su presión arterial, su respiración y demás funciones se activaron al máximo para enfrentar el peligro. *Lucy* tenía al menos dos opciones: enfrentarse al tigre o huir; supongamos que

⁴⁰ PÉREZ Toledo, Miguel Ángel. (1992). *Stress: vida o muerte. Cómo controlarlo*. 2ª. edición. México. Carisma Ediciones. p. 56.

decidió huir a toda prisa. Tiempo después, a salvo del peligro, tranquilamente siguió alimentándose.

Por lo que respecta al estrés crónico Pérez Toledo (1992) señala que:

“El estrés crónico, por su parte, es aquel que persiste por un tiempo prolongado o es el que resulta de la repetición durante meses e incluso años de pequeños o de grandes ataques aislados de estrés (...). El estrés crónico puede ser generado por un sinnúmero de problemas recurrentes del ambiente: las desavenencias conyugales, las malas relaciones en el trabajo, el ambiente ruidoso de la ciudad o del ambiente de trabajo, los problemas económicos, las dificultades de tránsito en las calles de las grandes ciudades, escuchar noticieros radiofónicos o televisivos plagados de violencia, malas nuevas, etc”.

“La respuesta de estrés se perpetúa progresivamente y genera los consiguientes trastornos psicológicos y fisiológicos como fatiga, desgano, angustia, tendencia depresiva, alteraciones diversas como dolores de cabeza y de espalda, digestiones pesadas, impotencia sexual, hasta generar la aparición de enfermedades más estructuradas de tipo psicofisiológico o bien de tipo psico-orgánico”.⁴¹

El estrés crónico se puede ilustrar con el siguiente dibujo y relato del libro de López Rosetti (2000.13-17).



Charly. (LÓPEZ Rosetti. (2000:16).

⁴¹ *Ibid.*, p. 60.

El dibujo representa a *Charly* que mira la ciudad a través de la ventana mientras fuma un cigarrillo. Ese día fue muy agitado para él, después de continuas desveladas se levantó temprano para ir a trabajar, de prisa se aseó y se vistió mientras escuchaba las noticias sobre la violencia urbana; sin desayunar salió rumbo a su trabajo en medio de un tráfico anárquico y el estrépito de las bocinas, todas las presiones a las que se enfrentó le provocaron tensión muscular en sus hombros, cuello y columna.

Al llegar a su oficina se encontró con documentos urgentes a los que tenía que dar una respuesta inmediata y un sin fin de pendientes. Después de una serie de interminables reuniones *Charly* estaba agotado, apenas si había alcanzado a comer su *fast food*. La tensión laboral era fuerte.

Una airada discusión elevó su presión arterial, aumentó ligeramente la tensión de sus manos, otra vez sintió una molestia en su pecho y su garganta. A la mitad de su intensa jornada de trabajo, en medio de múltiples problemas que exigían respuestas a la mayor brevedad posible, hizo momentáneamente un alto en su agitada vida cotidiana, encendió un cigarrillo mientras observaba el ritmo acelerado de la ciudad.

Las obligaciones cotidianas lo tenían exhausto, sintió el mismo vértigo de los últimos tres días, los sonidos se hicieron cada vez más lejanos, su visión se nubló, sorprendentemente cayó al suelo...

La ambulancia llegó demasiado tarde: su vida se interrumpió repentinamente.

A diferencia de *Lucy*, que se encontró con un tigre que representó una amenaza temible y breve que puso en peligro su vida produciéndole un estrés agudo, *Charly* vivió cotidianamente una serie de tensiones menores, pero constantes; el estrés crónico al que estaba sometido fue minando lenta e implacablemente su vida hasta que, repentinamente, se extinguió definitivamente.

En el caso de las y los educadores de personas jóvenes y adultas también se ven sometidos diariamente al estrés crónico debido a las características de la ciudad de México (tener que recorrer grandes distancias para llegar al trabajo, grave contaminación atmosférica, deficiente servicio público de transporte, embotellamiento vehicular, ruido excesivo, sobrepoblación, violencia urbana, etc.); asimismo, las precarias condiciones de vida, de trabajo y las presiones para el logro de metas de productividad constituyen diversas fuentes de tensión.

1.7 Estresores laborales.

Si bien es cierto que el estrés se produce en los diferentes ámbitos en los que transcurren las vidas de los seres vivos se habla del estrés laboral para referirse a aquel que se genera en el ámbito laboral, producido por distintos tipos de estresores laborales entre los que se encuentran, de acuerdo con Peiró (1991), los siguientes:

- a) **Estresores del ambiente físico**, como la iluminación, el ruido, los ambientes contaminados, las temperaturas extremas, el peso de sus uniformes o instrumentos de trabajo.
- b) **Estresores de la tarea**, como *la carga mental del trabajo*, es decir, la movilización de energía y la capacidad mental que se pone en juego al desempeñar una tarea; *el control sobre la tarea*, esto es, cuando las actividades que se realizan no corresponden a los conocimientos que se tienen para llevarlas a cabo.
- c) **Estresores de la organización**, como el *conflicto* y la *ambigüedad de rol*; el *conflicto de rol* se produce cuando hay diferencias entre lo que espera el profesional y la realidad de lo que le exige la organización; la *ambigüedad de rol* ocurre cuando no se tiene claro lo que se tiene que hacer, los objetivos del trabajo y la responsabilidad que conlleva. Dentro de los estresores de la organización también se encuentran la *jornada*

de trabajo excesiva, las relaciones interpersonales, la promoción y el desarrollo profesional.

De los estresores mencionados anteriormente se pueden destacar dos que son claramente identificables en educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas: el conflicto y la ambigüedad de rol.

De acuerdo con Peiró (1991):

“Decimos que un miembro organizacional está expuesto a conflicto de rol cuando sobre él recaen expectativas encontradas de algún tipo. O dicho de otro modo, cuando se le demandan cosas contradictorias o que no pueden ser cumplidas a la vez, o bien se le pide que realice cosas sin facilitarle los medios necesarios o se le sobrecarga de tareas sin concederle el tiempo suficiente. En términos generales padecer conflicto de rol significa recibir órdenes contradictorias de algún tipo o en alguna medida”.⁴²

Peiró (1991) señala que existen cinco tipos de conflicto de rol:

“El factor I CONFLICTO MEDIO-FIN, es aquel tipo de conflicto fruto de situaciones en las cuales 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. El conflicto medio-fin que hace referencia a una incongruencia entre las demandas y los medios disponibles constituye un tipo de disfunción habitual (...).

“El factor II CONFLICTO INTER-EMISORES EN GENERAL, es aquel tipo de 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 (...).

“El factor III CONFLICTO INTER-EMISORES ENTRE DEMANDAS DE SUPERIORES E INFERIORES, es un tipo de 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 (...).

“El factor IV CONFLICTO PERSONA-ROL RELATIVO AL NIVEL DE AUTORIDAD Y RESPONSABILIDAD, es un tipo de conflicto que se produce cuando la persona que desempeña un rol estima que en el nivel de autoridad o

⁴² PEIRÓ, José Ma. et al. (1991). *El estrés de enseñar*. Ediciones Alfar. Sevilla. p. 83.

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 (...).

“El factor V CONFLICTO PERSONA-ROL RELATIVO A LA TAREA, 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 (...).”⁴³

A estos diversos tipos de conflictos se enfrentan cotidianamente las y los educadores de personas jóvenes y adultas, sobre todo las y los técnicos docentes que laboran en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) quienes reciben órdenes imposibles de cumplir porque no se les proporcionan los medios y recursos necesarios; se les sobrecarga de trabajo; se enfrentan a situaciones contradictorias e incompatibles porque mientras las autoridades educativas les exigen que alcancen desproporcionadas metas de productividad y privilegian el aspecto cuantitativo, como elevar el número de certificados de estudios emitidos, las y los estudiantes les demandan que atiendan sus necesidades y ritmos de sus procesos de aprendizaje; a pesar de que tienen una gran responsabilidad como educadores y educadoras no se les reconoce la autonomía profesional que requieren y no tienen suficiente tiempo para realizar su trabajo educativo de manera apropiada.

Por lo que respecta a la ambigüedad de rol, Peiró (1991) dice lo siguiente:

“Decimos que una persona miembro de una organización está expuesta a ambigüedad de rol cuando carece de la suficiente información claramente formulada para llevar a cabo su papel en la organización de un modo adecuado. Dicho de otra forma: Para desempeñar cualquier rol en una organización su ocupante requiere saber con claridad qué se espera de él cómo se espera de él el cumplimiento de su tarea; cuando el ocupante del rol no dispone de la suficiente información sobre estos aspectos diremos que padece ambigüedad de rol. Desde este punto de vista la ambigüedad de rol es un indicador en alguna medida de la claridad con que se formulan objetivos, tareas, etc. de forma específica para cada miembro y/o de la claridad con que esta información se transmite y es comprendida a lo largo de los canales de comunicación establecidos en la organización”.⁴⁴

⁴³ PEIRÓ, José Ma. *et al.* (1991). *El estrés de enseñar*. Ediciones Alfar. Sevilla. pp. 85-86.

⁴⁴ *Ibidem*, p.94.

Es común que cuando las y los educadores de personas jóvenes y adultas empiezan a trabajar en alguna institución no reciben la información ni la formación suficientes para desempeñar su labor; en el mejor de los casos se les explica cómo llenar formularios y realizar trámites administrativos, pero no hay programas de formación permanente que les permitan tener mayor claridad sobre su papel como educadores y la importancia de las funciones que realizan.

1.8 El estrés docente.

El estrés docente es un problema que viven y sufren cotidianamente las y los docentes en general aun cuando las prisas dificulten pensar sobre ello, pero lo cierto es que repercute no sólo en las y los docentes sino también en los educandos, en el trato hacia los padres de familia y en la forma de relacionarse con los otros colegas.

De acuerdo con Calvete y Villa (1997):

“La problemática del estrés de los profesores se ha perfilado como una importante área de estudio en los últimos años. Desde los trabajos iniciales de Khristina Maslach en California y Herbert Freudenberger en Nueva York se han publicado cientos de estudios sobre el estrés docente, sus causas y las formas de afrontarlo (Freudenberger y Richelson, 1980; Maslach, 1978). Asimismo, han tenido lugar importantes conferencias internacionales y simposiums sobre el tema”.⁴⁵

Los mismos autores señalan que:

“(...) el estrés docente es un tema relativamente nuevo si circunscribimos su aparición, al menos con suficiente importancia, a las dos últimas décadas. Kyriacou (1987) ha subrayado tres aspectos que han contribuido a despertar el interés por el estrés en los diversos países.

- 1. La abundante evidencia acerca de cómo las situaciones de estrés laboral prolongadas pueden conducir a problemas de salud mental y física.**
- 2. Un interés general por mejorar la calidad de vida laboral de los profesores.**

⁴⁵ CALVETE Zumalde, Esther. VILLA Sánchez Aurelio. (1997). *Programa “Deusto 14-16”. II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Ediciones Mensajero. Bilbao. p. 11.

3. La creencia de que el estrés del profesor puede dañar significativamente las relaciones que éste mantiene con sus alumnos así como la calidad de la enseñanza y la labor docente.⁴⁶

¿Cómo afecta el estrés a las y los profesores?

De acuerdo con Travers y Cooper (1997:40), las reacciones emocionales de los maestros frente al estrés pueden manifestarse a través de depresiones, ansiedad, indefensión, inseguridad, vulnerabilidad e incapacidad, incomodidad general, irritabilidad, cansancio emocional, resentimiento contra la administración, autoconcepto negativo y baja autoestima.

Además, el estrés docente lleva en muchos casos al ausentismo, al deseo de abandonar el trabajo y a la jubilación anticipada, es decir, a diversas formas de renuncia ante la gran presión a la que están expuestos los y las docentes, es una forma de huida, de escape, es quizás un recurso necesario para la sobrevivencia.

De acuerdo con Calvete y Villa (1997):

“Numerosos estudios han encontrado importantes asociaciones entre el estrés de los profesores y diversos indicadores de salud. Por ejemplo, Hammen y DeMayo (1982) obtuvieron una alta correlación entre el estrés de los profesores y los síntomas depresivos. Blase (1984) descubrió que los maestros de escuela, que tenían dificultades en el afrontamiento del estrés laboral, tendían a manifestar con mayor frecuencia dolores de cabeza, trastornos del sueño y depresión. Kyriacou y Pratt (1985) encontraron una asociación entre el estrés subjetivo y diversos síntomas psicológicos, especialmente en el área de la ansiedad, depresión y síntomas somáticos. Seidman y Zager (1991) observaron que numerosos problemas físicos y psicológicos (Ej., nerviosismo, dolores de cabeza y de estómago, resfriados, sentimientos de soledad, depresión y dificultades domésticas) se relacionaban con las medidas de burnout de los profesores”.⁴⁷

Por su parte, Kyriacou (2003) señala que entre los síntomas comunes del estrés en el trabajo están los siguientes:

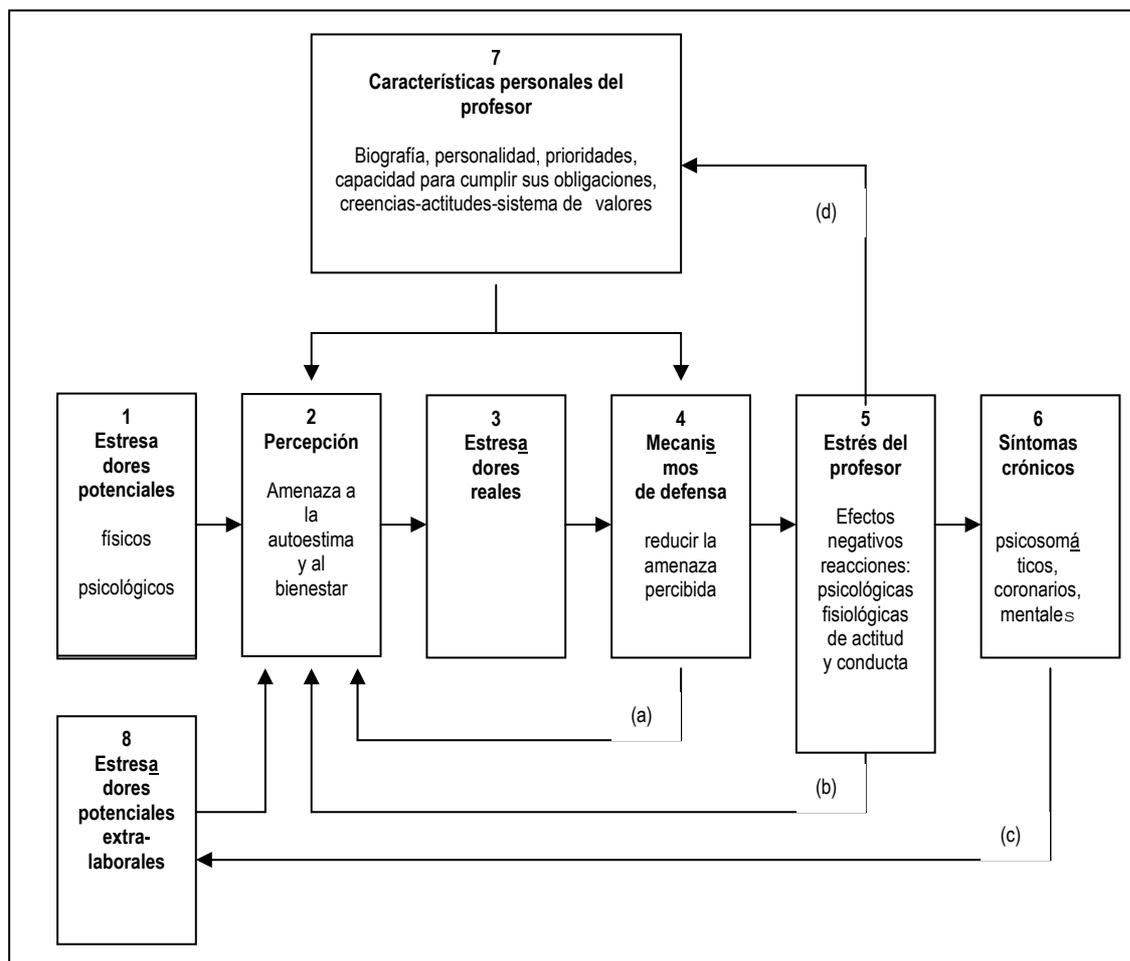
“Irritabilidad. Depresión. Intranquilidad. Humor inestable. Aspecto poco saludable. Dolor estomacal. Malestar general. Obsesión compulsiva por el

⁴⁶ Ídem.

⁴⁷ CALVETE Zumalde, Esther. VILLA Sánchez Aurelio. (1997). *Op cit.* pp. 33-34.

trabajo. Tensión. Facilidad para llorar. Insomnio. Pérdida del apetito sexual. Cansancio. Tics nerviosos. Llagas bucales. Indigestión. Ataques de pánico".⁴⁸

El mismo autor propone el siguiente modelo del estrés del profesor:



Modelo del estrés del profesor (Kyriacou, 2003:27)

Como se puede apreciar en el esquema, en el ambiente en el que transcurre la vida de las y los profesores, hay una serie de estresores potenciales, tanto físicos como psicológicos (1); sin embargo, la percepción de ellos como amenazantes a la autoestima y al bienestar (2) los convierte en estresores reales (3); ante el estrés producido se ponen en marcha una serie de mecanismos de defensa para reducir la amenaza percibida (3) y éstos pueden influir en sus procesos de percepción (a); el estrés en el profesor tiene efectos negativos y produce una cadena de reacciones psicológicas, fisiológicas, de actitud y conducta (5); el alto nivel de estrés y los síntomas asociados de

48 KYRIACOU, Chris. (2003). *Antiestrés para profesores*. Tr. por Alicia Fuentes Calle. Ediciones Octaedro. Barcelona. p. 21.

enfermedad también pueden afectar el proceso de percepción al sentirse el sujeto más sensible y vulnerable. El estrés del profesor puede generar síntomas crónicos psicosomáticos, coronarios y mentales con lo cual hay una mayor probabilidad de que los estresadores potenciales extra-laborales (8), al percibirse como amenazantes, se conviertan en estresadores reales. Por otra parte, en el estrés del profesor influye una serie de condiciones (d) como sus características personales, su biografía, su personalidad, sus prioridades, su capacidad para cumplir sus obligaciones, sus creencias, actitudes y sistema de valores, las cuales a su vez influyen en la percepción de los estresadores potenciales como amenazas y entonces se convierten en estresadores reales y así, sucesivamente, los diferentes aspectos del proceso de generación del estrés en el profesor se van retroalimentando.

Como se dijo en párrafos anteriores, el estrés, en tanto respuesta del organismo a las demandas del ambiente, también se genera en el trabajo y se le denomina estrés laboral, cuando éste se hace crónico puede tener al menos dos consecuencias: una fatal, que es el karoshi o muerte por agotamiento en el trabajo, y el síndrome del burnout que afecta severamente la salud de las y los trabajadores, como se explica a continuación.

1.9 El karoshi.

El karoshi es un fenómeno que se ha manifestado en Japón como consecuencia de su frenético ritmo laboral que ha logrado un gran desarrollo económico a un precio muy alto: las muertes repentinas de sus trabajadores por accidente vascular (trombosis cerebral) y ataques cardíacos, provocados por la fatídica mezcla de hipertensión arterial y estrés.

El karoshi es la muerte por exceso de trabajo.

De acuerdo con Pérez Toledo (1992):

“Las víctimas son ejecutivos y supervisores de nivel medio, entre los 30 y los 50 años de edad.

“Un reporte reciente del Ministerio de Salud japonés considera al karoshi como la segunda causa de muerte (después del cáncer) entre los trabajadores japoneses. Hiroshi Kawahito, abogado del Consejo de Defensa de Víctimas del Karoshi estima que cada año ocurren 30 mil muertes por los efectos del exceso de trabajo”.⁴⁹

Como podemos apreciar a través del drama que viven los trabajadores japoneses, el exceso de trabajo puede llevar directamente a la muerte. Y no vale la pena arriesgar la salud y la vida en aras de un pretendido bienestar económico.

1.10 El síndrome del burnout.

El *síndrome del burnout* se puede traducir al español como síndrome de “quemarse”, y más coloquialmente como “tronar” “quebrarse” o “poncharse” en el trabajo.

De acuerdo con Gil-Monte y Peiró (1997:13), los primeros estudios sobre el síndrome del burnout se ubican en 1974, a partir de los trabajos de Freudenberguer en los Estados Unidos de América.

Herbert Freudenberguer notó que un grupo de personas entusiastas y dinámicas que trabajaron en tareas de desintoxicación tuvieron tiempo después cambios en sus conductas y se mostraban fatigadas y apáticas.

Con el síndrome de “quemarse” en el trabajo se alude a la experiencia de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral que surge en los profesionales que trabajan en contacto directo con personas en la prestación de servicios.

El concepto de “quemarse” en el trabajo, según Gil-Monte y Peiró (1997). se utiliza para:

⁴⁹ PÉREZ Toledo, Miguel Ángel. (1992). *Stress: Vida o muerte. Cómo controlarlo*. 2ª. ed. Carisma ediciones. México. p. 73.

“explicar el proceso de deterioro en los cuidados y atención profesional a los usuarios de las organizaciones de servicios (organizaciones de voluntariado, sanitarias, de servicios sociales, educativas, etc.)”.⁵⁰

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

“una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización) y hacia el propio rol profesional (falta de realización personal en el trabajo), así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado (Maslach y Jackson, 1981). Esta respuesta ocurre con frecuencia en los profesionales de las organizaciones de servicios (médicos, maestros, funcionarios de prisiones, policías, trabajadores sociales, etc.) que trabajan en contacto directo con los usuarios de tales organizaciones (pacientes, alumnos, presos, indigentes, etc.)”.⁵¹

El proceso de deterioro de las condiciones de vida y de trabajo de las y los educadores también se ve reflejado en el cine. No es casual que en las películas que han surgido en las últimas décadas aparezca la imagen del *docente desencantado*.

Armando Meixueiro Hernández y Gloria B. De la Garza Solís (2000:29-38) proponen cuatro categorías de la figura docente en el cine: dos que aparecen casi simultáneamente en la década de los treinta y cuarenta, y otras dos que arriban al escenario en los ochenta, también de manera simultánea.

Las figuras docentes en el cine a las que se refieren los autores citados son:

El *docente castrante*, que aparece en las películas como *Cero en conducta*, de Jean Vigo (Francia, 1993); *Los 400 golpes*, de Truffaut (Francia, 1959); y en cintas más recientes como: *Pink Floyd, the Wall*, de Parker (G. B., 1982); *Matilda*, de Danny De Vito (E. U., 1996) y *Locuras de muchachos* (Suecia, 1996).

⁵⁰ GIL-Monte, Pedro y PEIRÓ, José Ma. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid. Síntesis. p. 13.

⁵¹ *Ídem*.

El *docente apóstol*, que se representa en filmes como: *Río Escondido*, del “Indio” Fernández (México, 1947); *Semilla de maldad*, de Brooks (E. U., 1955) y *Simitrio*, de Gómez Muriel (México, 1960); *Al maestro con cariño*, de Clavell (G. B., 1967). Otros filmes más recientes son: *Apóyate en mí*, de Avildsen (E.U., 1989), *Mentes peligrosas*, de Smith (E. U., 1995) y *Matilda* (E.U., 1996).

El *docente crítico*, que se puede ver en las películas *Con ganas de triunfar*, de Menéndez (EU., 1987); *La sociedad de los poetas muertos*, de Weir (E.U., 1989); *Mente indomable*, de Gus Van Sant (E.U., 1997); *Patch Adams*, de Tom Shadyac (E.U., 1998); *Sarafina, el sonido de la libertad*, de Darle J. Roodt (Sudáfrica, 1992) y *Triunfo a la vida*, de Herek (E.U., 1995).

El *docente desencantado* (en la era del vacío) se representa en las películas *La historia oficial*, de Argentina y Luis Puenzo (Argentina, 1985); *Dulce Emma*, de István Szabó (Hungría, 1992) y *La belleza de las cosas*, de Bo Widerberg (Suecia, 1995).

De acuerdo con Meixueiro y De La Garza (2000), en la figura del *docente desencantado*:

“(…) se encuentra el maestro que después de vivir múltiples dificultades en su profesión, pierde la fe en la educación y la enseñanza”.⁵²

“(…) deserta de la escuela, en forma real o simbólica, porque deja de creer en lo que hace. Cuando renuncia a la enseñanza lo hace con amargura, porque no tiene voluntad para seguir luchando. Si continúa dando clases, se vuelve indiferente y frío con los alumnos, enseña con desgano, se expresa de manera despectiva acerca de los colegas y las autoridades escolares, pero se somete a la inercia institucional”.⁵³

Como se mencionó anteriormente, una película en la que se ilustra la imagen del docente desencantado es *Dulce Emma*. De acuerdo con Meixueiro y Ramírez (2000):

⁵² 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*. Ediciones Taller Abierto/Universidad Pedagógica Nacional/Centro de Estudios Superiores en Educación. México. p. 35.

⁵³ *Ibidem*, p. 37.

“Dulce Emma de István Szabó (Hungría, 1992) es una cinta que muestra agriamente el desencanto en la docencia: Emma es una profesora de ruso en Budapest, vive con muchas carencias en una pensión de maestros con su amiga Bobe, y sufre los cambios generados por la caída del socialismo. Las dificultades que enfrenta son innumerables: cambios de los programas, indiferencia y apatía de los alumnos, abusos de autoridad, pobreza, falta de recursos, etcétera. (...) La profesora Emma va desertando de la educación, mientras que su amiga Bobe acaba prostituyéndose. La escena del sueño en el que la protagonista va cayendo por un risco, rodando desnuda y golpeándose sin control, es una terrible metáfora de su vida”.⁵⁴

Tenochtitlan Lucina Salcido Ríos (2001), describe así los cambios que sufrió la Dulce Emma:

“(...) inicialmente dulce, posteriormente desconcertada y finalmente decepcionada y fracasada (...)”.⁵⁵

Como se puede apreciar, en la película se observa el proceso de deterioro que sufre la maestra Emma, quien pasa de la dulzura de sus primeros años de trabajo al desconcierto ante los vertiginosos cambios sociales, económicos y políticos, la creciente proletarización docente, la falta de apoyo de las autoridades educativas, la decepción, la sensación de impotencia y fracaso, como rasgos del burnout que en este caso tiene un desenlace fatídico.

Las repercusiones de las condiciones de vida y de trabajo en la salud no sólo afecta a las y los docentes de educación básica, también influye en el deterioro de la salud de las y los investigadores de educación superior que se supone tienen mayores ingresos económicos y un mejor estatus profesional, sobre todo quienes están inscritos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Hugo Aboites, profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-Xochimilco) de la ciudad de México, Distrito Federal, publicó un artículo periodístico titulado “Estrés e investigación. ¿Vale la pena arriesgar la salud por la productividad científica?” y en él escribe lo siguiente:

“Hace unos días en la UAM corrió rápidamente la noticia de que un compañero académico como nosotros (de edad madura, estresado y

⁵⁴ MEIXUEIRO Hernández Armando y RAMÍREZ Beltrán, Rafael Tonatiuh (coordinadores). (2000) *Educación y cin: Maestra Vida*. Ediciones Taller Abierto/Universidad Pedagógica Nacional/Centro de Estudios Superiores en Educación. México. pp. 36-37.

⁵⁵ SALCIDO RÍOS, Tenochtitlan Lucina. “Dulce Emma”. Ciclo El maestro en el cine de los noventa. 18 de mayo al 19 de junio de 2001. Universidad Pedagógica Nacional. México. p. 11.

participante en los programas de estímulo) había sufrido un infarto en su oficina. No es la primera vez que ocurre y los huecos de los que se están yendo son cada vez más numerosos”.⁵⁶

Aboites (2001) también hace referencia a una tesis de maestría en ciencias de la salud en el trabajo de la UAM-Xochimilco, elaborada por Margarita Vázquez Fernández de Lara, en 1999, que se titula “Daños a la salud asociados a los programas de estímulos académicos del colegio de postgraduados en ciencias agrícolas”. De acuerdo con tal estudio:

“(…) 80 por ciento de la población estudiada (124 de 156 investigadores) participa en el SNI o en los programas institucionales, y la gran mayoría (94 de los 156 casos) participa en ambos programas ¿Qué ocurre con la salud?

“Los datos son verdaderamente impresionantes. De la población estudiada, una tasa de 41 de cada cien (es decir, casi uno de cada dos investigadores) sufre de trastornos psicosomáticos, conocidos como estrechamente relacionados con las tensiones del quehacer académico (migraña, cefalea tensional, síndrome ácido péptico y enfermedad isquémica del corazón. Por otro lado, los trastornos mentales (irritabilidad, ansiedad, depresión, trastornos del sueño) aparecen también prácticamente en uno de cada dos investigadores (40 de 100). Otras enfermedades, tales como la insuficiencia vascular periférica (várices y hemorroides) resultado de un trabajo eminentemente sedentario, fatiga crónica y padecimientos dorso lumbares muestran tasas más bajas, pero nada despreciables, ya que implican que uno de cada cuatro trabajadores académicos sufre de alguno de estos trastornos”.⁵⁷

Hugo Aboites (2001) termina su artículo haciendo una serie de preguntas:

“Desde el punto de vista ético y de estricta justicia laboral ¿cabe exigir un costo tan elevado en salud, relaciones familiares, calidad de vida y decesos prematuros a cambio de un aumento discutible o muy probablemente marginal en la productividad científica nacional? ¿se vale el cambalache de salud por productividad? ¿qué va a ocurrir en el futuro con una planta de investigadores crecientemente enferma?”⁵⁸

⁵⁶ ABOITES, Hugo. “estrés e investigación. ¿Vale la pena arriesgar la salud por la productividad científica? Periódico *La Jornada*. México, 14 de mayo de 2001. Sección Lunes en la Ciencia. Número 176. p. 2, 2ª. Col.

⁵⁷ *Ídem.*

⁵⁸ *Ídem.*

Como se pueda advertir, el estrés docente afecta a las y los educadores, en mayor o menor medida, independientemente del nivel en que se ubiquen, de ahí la importancia de realizar estudios sobre este tema.

1.11 Perspectivas en el estudio del síndrome del maestro “quemado”.

En el síndrome del maestro “quemado” se pueden distinguir dos perspectivas: la *clínica* y la *psicosocial*.

De acuerdo con Gil-Monte y Peiró (1997), en la perspectiva clínica se le considera al síndrome del burnout como un estado al que se llega como resultado de la fatiga emocional, física y mental, sentimientos de impotencia e inutilidad, sensaciones de sentirse atrapado, falta de entusiasmo por el trabajo y la vida en general, y baja autoestima.

Por otra parte, en la perspectiva psicosocial se le concibe como el agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal que pueden presentarse en las personas que trabajan con otros sujetos en cualquier tipo de actividad; más que un estado se le considera un proceso.

En este caso se entiende por agotamiento emocional a aquella situación en la cual los trabajadores tienen la sensación de que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo.

1.12 Importancia del trabajo grupal para favorecer la reflexión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Como se expuso a lo largo de este capítulo, las difíciles condiciones físicas, psicológicas y sociales en que las y los docentes realizan su trabajo afectan su salud física y emocional por lo que se requiere impulsar, urgentemente, medidas que contribuyan a disminuir, si no es que se pueden evitar, los efectos del malestar docente en las y los educadores en servicio.

De acuerdo con Ortiz Oria (1995), es común observar que:

“Los profesores rehuyen hablar de sus problemas en la intervención didáctica y evitan una comprobación por parte de terceros de su actuación, desempeñando un rol docente autosuficiente. Nadie sabe qué es lo que pasa en la clase del vecino, configurada en reducto íntimo de difícil acceso.

“Tal disposición de autosuficiencia y aislamiento favorece la acumulación de problemas y la rutinización del trabajo; dificultando la difusión de las innovaciones, la mejora de la enseñanza y la satisfacción profesional”.⁵⁹

Kyriacou (2003:97-126), en su obra “Antiestrés para profesores”, señala que las acciones más comunes que utilizan las y los profesores para contrarrestar el estrés son de dos tipos: las estrategias de acción directa o “estrategias para la resolución de problemas” en las que identifican las causas de su estrés y emprende acciones para superarlas; y las estrategias paliativas o “de control emocional” que no tratan de manera directa con las causas del estrés sino que intentan reducir sus consecuencias emocionales.

Entre las acciones directas menciona las siguientes:

- Ataque directo.
- Reforzar la capacidad de actuación.
- Adaptarse a la situación.
- Eliminar la causa del estrés.
- Buscar la ayuda de los compañeros.

Entre las acciones paliativas se encuentran las siguientes:

- Reducir la experiencia de estrés.
- Entenderse a sí mismo.

⁵⁹ ORTIZ Oria, Vicente (1995) *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca. Amarú Ediciones. p.173.

- Técnicas mentales.
- Técnicas físicas.
- Una vida personal saludable.
- Desarrollar sus propias acciones de defensa.

En relación con la búsqueda de ayuda de los compañeros, que es una de las acciones directas, Kyriacou (2003) expresa que:

“Un estudio de Punch y Tuetteman (1996) señalaba otro modo de reducir el estrés gracias al apoyo de los compañeros. Tenía que ver con las muestras de admiración y reconocimiento mutuo. Si uno siente que su trabajo es importante y que es respetado, eso hace disminuir la carga de estrés implícita en el trabajo. Es como si la sensación de estar implicado en algo digno de reconocimiento fuera lo bastante fuerte como para neutralizar cualquier emoción negativa que pudiera aparecer (...). Este punto puede ayudar a explicar por qué los profesores son tan sensibles a lo que ellos consideran críticas injustas o falta de reconocimiento por una parte de la sociedad. Del mismo modo que el sentirse respetado y admirado puede mitigar el estrés, las críticas injustas y la falta de reconocimiento pueden intensificarlo”.⁶⁰

Por lo tanto, en la *formación permanente del profesorado* es necesario construir redes de comunicación que incluyan no sólo el tratamiento de contenidos académicos, sino también metodológicos, personales y sociales. Es decir, se requiere que las y los docentes puedan compartir y analizar los problemas a los que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas (en vez de acumularlos y esconderlos); de esta manera se pueden superar el aislamiento, la inhibición, la rutina y el inmovilismo.

Es importante favorecer que las y los educadores de personas jóvenes y adultas construyan grupos de aprendizaje en donde puedan reflexionar unos con otros -y a veces pese a otros- acerca de los problemas a los que se enfrentan cotidianamente en su quehacer docente.

⁶⁰ KYRIACOU, Chris. *Op cit.* p. 126.

El trabajo grupal favorece la posibilidad de compartir y confrontar los esquemas referenciales de las y los participantes, así como reflexionar acerca de sus temores, esperanzas, escenas temidas y deseadas, mitos, metáforas, creencias, etc.

Recuerdo a una profesora de educación primaria que, al participar en el *Taller Introductorio al Trabajo Grupal*, que tuve la oportunidad de impartir como curso de actualización en la UPN-Ajusco, en 1992, expresó:

"Se pueden sacar fotocopias de los libros y pasárselas a los otros compañeros, pero no se pueden sacar fotocopias de las vivencias".

Precisamente, toda aquella riqueza que hay en las y los educadores de personas jóvenes y adultas, todo aquel cúmulo de vivencias que se tienen en la labor educativa cotidiana, aquellos problemas que surgen en el trabajo docente pueden convertirse en objeto de estudio para reflexionar sobre ellos a la luz de la teoría, mediante experiencias grupales teórico-vivenciales que les permitan pasar "la teoría por la carne".*

El hecho de que las y los profesores se reúnan en grupos con el propósito de mejorar su práctica escolar presenta, de acuerdo con Miguel Fernández Pérez (1988), ventajas de tres tipos:

- a) Constituye una obvia *ayuda psico-profesional* al cambio educativo previsto por cada uno de los profesores en el aislamiento, a veces psicológicamente insostenible, de su soledad profesional y personal.
- b) Representa una *ayuda técnico-profesional* evidente: se contrastan puntos de vista, se comunican ideas e iniciativas, se comparte o construye conjuntamente material didáctico innovador, documentación bibliográfica, etc.
- c) Significa una posibilidad de *mayor solidez científica*, al poder diseñar, por ejemplo, alternativas de intervención pedagógica con más variables, al disponer de una mayor base de confirmación acerca de la eficacia (general

* La expresión "pasar la teoría por la carne" la escuché por primera vez de Carlos Schenquerman, en 1987, en las clases que daba en la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC), institución privada que formaba Coordinadores de Grupos Operativos, en la década de los ochenta, en la ciudad de México, D. F.

o diferenciada, según los casos) de determinada metodología didáctica, etc.". ⁶¹

Además, el trabajo grupal es importante porque como afirmaba Carlos Schenquerman, el grupo es un espacio privilegiado en el cual el sujeto, con otros, pero a veces "pese a otros", deberá aprender a rescatar su singularidad, a tolerar las diferencias, a conocer sus formas de intersección y encuentro con los otros; al asumirse el sujeto como protagonista de la historia que constituye en el grupo irá cobrando conciencia de su propia historia singular y de su colectiva historia social.

En relación con la formación del profesorado, Francisco Imbernón (1994:80) señala que el profesorado, como todo adulto que aprende, necesita partir de la práctica para volver a ella en un proceso de cambio, y lo que se origina en ese proceso de partir de la práctica y regresar a la misma es complejo por lo que las soluciones genéricas son de poca ayuda para salvar la multitud de obstáculos que se encuentran; sin embargo, es precisamente en la reflexión acerca de los obstáculos, en la implicación y en la confrontación con los compañeros y en el contexto como el profesorado puede encontrar las vías de innovación de su práctica.

Como se mencionó en párrafos anteriores, en la formación de docentes predomina un enfoque normativo en el que se enfatiza el "deber ser" y se gasta mucha energía psíquica tratando de sostener la imagen de un maestro que está "más allá del bien y el mal", justo y ecuánime, que soporta estoicamente todas las situaciones por difíciles que parezcan. Se trata, en suma, de sostener la imagen sonriente del "maestro feliz". No obstante, detrás de ese maestro "modelo", detrás de esa "fachada", de ese "monumento a la felicidad", hay un sujeto con dudas y certezas; con temores y deseos; insatisfacciones y satisfacciones; un sujeto que tiene conflictos, contradicciones y ambivalencias; que disfruta con la sensación de gratificación narcisista de ser "idealizado", pero carga con la angustia que le puede producir darse cuenta de que no es como el "modelo", como el "ideal" que -como toda figura idealizada- es

⁶¹ FERNANDEZ Pérez, M. (1988) *La profesionalización docente*. Editorial Escuela Española. Madrid. pp.126-127.

inalcanzable. Recuerdo a una maestra de educación primaria que cuando acudió al curso de actualización "Taller Introductorio al trabajo grupal", que impartí en la UPN-Ajusco, en 1993, expresó:

"Es bonito ponerse el traje de *Supermán* o de *La Mujer Maravilla* , es muy gratificante para el narcisismo; pero es muy pesado, es muy frustrante no saber cómo resolver todos los problemas que ocurren en el salón de clases, es muy angustiante".

Precisamente, J. M. Esteve nos relata, en su ya clásica obra "El Malestar Docente" (1994:150), que es común que los docentes, para mantener una identidad profesional idealizada, ocultan sus problemas, sus limitaciones, rehuyen hablar de sus problemas en clase, los esconden, los niegan, y -señala el autor- aparece una nueva fuente de tensión: *"el miedo a ser desenmascarado"*.

Por lo tanto, es necesario reconocer que detrás de un modelo acartonado existe un sujeto que sufre, llora, ama, odia, se alegra, goza, se angustia, se entristece, sonrío, se emociona, siente...vive. Reconocer las posibilidades y las limitaciones, compartirlas con otros docentes, intercambiar, compartir y confrontar experiencias, tolerar la herida narcisista de reconocer que "no se sabe todo", reconocer la carencia, la falta, la incompletud, y a partir de ahí buscar el conocimiento, es más útil que aferrarse a una "completud imaginaria", propia de los orígenes, de aquellos momentos tan lejanos, de aquel "paraíso perdido", en el que el sujeto se encontraba plácidamente instalado en el lugar del "Yo-Ideal".

La importancia de la intersubjetividad en los procesos educativos nos la recuerda Daniel Gerber (1981) con las siguientes palabras:

"(...) las técnicas pedagógicas, no obstante su importancia, ocupan un lugar secundario en la enseñanza ya que no pueden superar aquellas cuestiones inconscientes del educador, que poseen una fuerza mayor que todas las intenciones conscientes del mismo".⁶²

⁶² GERBER, Daniel. (1981) "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", en: *Cuadernos de Formación Docente*. N° 15. Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México. México. p. 43.

Y como escribió la maestra Rosa María Zúñiga Rodríguez (1991):

"Quizá lo primero debiera consistir en que los educadores pudieran admitir sus propias interrogantes y por ello aceptar estar cruzados por el deseo, las emociones y la irracionalidad, y que justo con ellos, atravesándolos, realizan su tarea educativa. Mientras no sea así, una parte fundamental del ser humano queda escindida de la escuela".⁶³

Como se puede apreciar, el trabajo grupal es una estrategia importante en la formación permanente de las y los educadores porque favorece la construcción de espacios para recuperar, socializar y reflexionar sobre sus prácticas educativas cotidianas; asimismo, puede promover la reflexión colectiva sobre el malestar docente que las y los educadores viven en soledad. Compartir, cooperar y co-pensar con otros sobre problemáticas comunes les puede permitir pasar de la queja en soledad a la posibilidad de construir un proyecto colectivo de lucha por mejores condiciones de trabajo, transitar de la protesta a la propuesta, de una actitud pasivo-dependiente a retomar un papel activo y protagónico en la transformación de la realidad.

En lo personal, considero que el trabajo grupal, fundamentado en la concepción operativa de los grupos, es una herramienta útil que puede apoyar y acompañar los procesos de formación permanente para favorecer la reflexión sobre el malestar docente de las y los educadores de personas jóvenes y adultas, razón por la cual en el próximo capítulo se explica ampliamente dicha concepción.

⁶³ ZUÑIGA Rodríguez, Rosa María. (1991) "El deseo, fuente de la búsqueda del saber y el saber como fuente de placer", en: *Revista Cero en Conducta*. Números 23-24, Ediciones Educación y Cambio. México. pp. 40-41.

CAPÍTULO II

2 LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS

2.1	La concepción operativa de los grupos.....	89
2.2	La teoría de los grupos operativos: conceptos básicos.	97
2.3	El proceso grupal.....	123
2.4	Algunos fenómenos intra e intersubjetivos en los procesos grupales.	130
2.5	Algunas críticas a los planteamientos teóricos de los grupos operativos.....	143
2.6	Alcances y límites del trabajo grupal desde la concepción operativa de los grupos.	145
2.7	Usos y abusos en la aplicación de la técnica de los grupos operativos.	148

"Se pueden pasar fotocopias de los libros (...), pero no se pueden pasar fotocopias de las vivencias".

(Profesora de educación primaria que participó en el Taller Introductorio al Trabajo Grupal, que tuvo la oportunidad de impartir como curso de actualización en la UPN-Ajusco, en 1992).

La concepción operativa de los grupos es el fundamento del eje de procesos grupales de los programas que ofrece la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (México).

El "Taller de reflexión sobre el estrés docente" y el "Seminario-taller Malestar Docente", cuyos destinatarios fueron educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, son dos experiencias de formación que se recuperan y analizan en esta tesis.

La concepción operativa de los grupos fue el referente teórico para la coordinación de los grupos de aprendizaje en ambas experiencias por lo que en el presente capítulo se hace una amplia exposición de la misma.

2.1 La concepción operativa de los grupos.

La concepción operativa de los grupos es una concepción amplia de la teoría y la práctica de los grupos. Se fundamenta en una concepción de psicología social, de la que se deriva la corriente de los grupos operativos, e incorpora aportaciones de la orientación psicoanalítica de los grupos así como del análisis institucional. Como se puede apreciar, si bien es cierto que una parte importante de la concepción operativa de los grupos es la corriente de los grupos operativos dicha concepción no se reduce al manejo instrumental de una técnica específica.

2.1.1 Condiciones sociopolíticas que permitieron la incorporación del pensamiento grupal en México.

Para ubicar el contexto en el que surge y se desarrolla la concepción operativa de los grupos en México es necesario tener en cuenta las aportaciones de Ángel Díaz Barriga (1993), quien en su libro “Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial”, hace las siguientes consideraciones:

La década de los sesenta fue particularmente importante para la incorporación del pensamiento grupal en México.

La crisis social provocó un profundo malestar en la sociedad que en gran parte se expresó a través de los movimientos de los ferrocarrileros, los maestros y los médicos, en 1958 y 1965, y tuvo un punto culminante en el movimiento estudiantil-popular que concluyó trágicamente el 2 de octubre de 1968* en la Plaza de las Tres Culturas, en Tlatelolco, en la ciudad de México, D. F. Esta efervescencia de la participación popular permitió que emergieran los colectivos como un fenómeno de la sociedad actual.

Fue en un contexto sociopolítico marcado por la participación social e incorporación de algunos cuadros del movimiento estudiantil de 1968 como funcionarios en algunas universidades y en el gobierno en el que se llevó a cabo la Reforma Educativa en México, lo que contribuyó a la incorporación de diversas concepciones y prácticas grupales.

2.1.2 El debate educativo en México en la década de los setenta.

Díaz Barriga (1993), señala que en el pensamiento educativo de finales de la década de los sesenta había un cierto tipo de paradigma vinculado al

* El 2 de octubre de 1968 es una fecha trágica en la historia de México porque fue cuando el ejército mexicano y demás fuerzas represivas del Estado masacraron a cientos de estudiantes, y pueblo en general, mientras realizaban un mítin pacífico en la Plaza de las Tres Culturas (Tlatelolco) en la ciudad de México, D. F. El movimiento popular-estudiantil luchaba por las libertades democráticas y el Estado autoritario, encabezado por Gustavo Díaz Ordaz, ahogó en sangre los anhelos de libertad y democracia del pueblo de México. Cada año se hacen manifestaciones para recordar a los mártires del 68 y una de las consignas es: ¡2 de octubre no se olvida!

conocimiento positivista de las ciencias del comportamiento y que tal situación se profundizaría con la invasión a México, en la década de los setenta, del pensamiento educativo tecnocrático-eficientista que se originó en los Estados Unidos a través del cual se pretendía renovar a las instituciones educativas mediante la incorporación de un modelo educativo que se definía como “científico”. En aquel momento, en la educación había una avidez de transformación y búsqueda de nuevas propuestas para mejorar la educación. Precisamente fue en esta coyuntura de cambios en la educación en donde se ubica la incorporación de las propuestas grupales.

En este escenario de búsqueda de cambios en la educación fue en el que surgieron distintas propuestas para trabajar con grupos. Al principio se incorporaron tendencias vinculadas con la dinámica de grupo de Kurt Lewin por su visión industrial de la sociedad que estaba acorde con la modernización eficientista que se buscaba en aquel momento.

2.1.3 El exilio de argentinos y uruguayos y su influencia en la incorporación de la concepción operativa de los grupos en México.

El escenario descrito en el punto anterior era el predominante cuando llegaron las y los emigrantes argentinos y uruguayos, muchos de los cuales eran exiliados, que salieron de sus países debido a la situación política provocada por las represivas dictaduras que dominaban en sus países del Cono Sur.

Algunos de los exiliados argentinos y uruguayos eran psicoanalistas, otros habían sido discípulos de Enrique Pichon-Rivière, otros fueron docentes o alumnos de la Escuela Privada de Psicología Social que fundó Pichon-Rivière en Buenos Aires, Argentina. Esta fue la razón por la cual su llegada influyó decisivamente en la incorporación de la concepción operativa de los grupos en México. Esta propuesta teórica y técnica tuvo un singular impacto en algunas instituciones de educación superior.

Inicialmente fueron dos las instituciones que recibieron la influencia de esta propuesta de trabajo grupal:

- a) El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (CISE-UNAM), que era un Centro de Formación Pedagógica de Profesores Universitarios, en donde Cayetano de Lella tuvo un papel importante en la difusión de la obra del Dr. Enrique Pichon-Rivière con el propósito de mejorar la calidad del personal docente de la UNAM. Testimonio del trabajo realizado son, entre otros, las publicaciones en su Revista "Perfiles Educativos" en la que se pueden encontrar valiosos artículos de Carlos Zarzar Charur, Rafael Santoyo, Octavio Chamizo, Ma. del Pilar Jiménez, Rodrigo Páez Montalbán, por mencionar algunos.

- b) Las licenciaturas -en particular la de Psicología- de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), en México. D. F., donde fue fundamental la aportación de Armando Bauleo para la incorporación de la concepción operativa de los grupos porque coincidió con un momento en el que se estaban gestando cambios en la institución. En la UAM-X, a través de los años, se han abierto distintas líneas de investigación. Un producto importante, entre otros, es la elaboración del Proyecto de Maestría en Psicología Social (Área Grupal e Institucional) en diciembre de 1979, cuyo coordinador fue Gregorio Kaminsky; su replanteamiento y reelaboración dio origen al diseño del Proyecto de Maestría en Psicología Social en Grupos e Instituciones, en noviembre de 1988, cuya coordinadora fue Margarita Baz; actualmente la UAM-X imparte la Maestría en Psicología Social en Grupos e Instituciones y el Doctorado en Ciencias Sociales, en el Área de Grupos e Instituciones.

Además de estas instituciones públicas en las que se difundió la obra pichoniana, surgieron dos instituciones privadas que tenían como propósito explícito la formación de coordinadores de grupos operativos: La Escuela

Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC) y el Taller de Aprendizaje e Investigación en Grupo Operativo (TAIGO).

La fundación de ambas instituciones privadas es relatada por Luis Tamayo Pérez en su artículo “Acerca de la historia de los grupos operativos”, publicado en la Revista “Psicología y Sociedad” de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Luis Tamayo, después de hablar de las aportaciones de Armando Bauleo, en la UAM-X, y de Cayetano de Lella en el CISE de la UNAM, expresa que por aquellos tiempos Marcos Bernstein, quien era un docente reconocido de la Escuela de Pichon, llegó a México y dio algunas pláticas en el CISE y otra en la casa de Carlos Schenquerman, quien ya desde antes, pero con mayor vigor después de la visita de Bernstein, formó grupos de estudio que eran coordinados por él con el propósito de aprender a coordinar grupos operativos. Después de algunos años, a principio de la década de los ochenta, Schenquerman decidió abrir la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC). Sin embargo, debido a problemas que surgieron en EIDAC, derivados del manejo político-institucional, a los pocos meses de iniciada hubo una renuncia masiva de docentes, coordinadores, observadores y estudiantes. De este desprendimiento surgió el Taller de Aprendizaje e Investigación en Grupo Operativo (TAIGO).

EIDAC y TAIGO son -hasta donde se tiene información- las dos únicas instituciones privadas que formaban coordinadores de grupos operativos, en un período académico de cuatro años en donde además de participar como integrantes de los grupos operativos las y los estudiantes realizaban, en el tercer y cuarto año, prácticas supervisadas de observación y coordinación de grupos.

TAIGO siguió la línea de trabajo de grupo operativo de acuerdo con los planteamientos de Pichon-Rivière.

EIDAC, por su parte, a partir de un replanteamiento de la teoría y la técnica de los grupos operativos y en virtud de -como expresa Carlos Schenquerman (1987b)- “ser fieles al espíritu de Pichón-Riviere y no a su letra”, es decir, a partir de “poner a trabajar la teoría” confrontándola con la práctica y enriqueciéndola con nuevas aportaciones, ha arribado a la construcción de una propuesta diferente: los Grupos Elaborativos de Simbolización.

Tanto EIDAC como TAIGO han realizado múltiples experiencias de coordinación de grupos con distintas poblaciones en diferentes ámbitos de intervención.

Las experiencias llevadas a cabo por instituciones públicas, como el CISE de la UNAM y la UAM-X, y privadas como EIDAC y TAIGO, no son las únicas. Diversos profesionales como Jaime Winkler, Juan Tubert, Horacio Foladori, entre otros, han desarrollado experiencias grupales desde la concepción operativa de los grupos.

Como se mencionó en párrafos anteriores, a finales de la década de los años sesenta y principios de los setenta había una afección de transformación y búsqueda de nuevas propuestas para mejorar la educación. La Reforma Educativa que se produjo a principios de la década de los años setenta contribuyó a la incorporación de diversas concepciones y prácticas grupales, entre ellas la concepción operativa de los grupos que tuvo un importante impacto en algunas instituciones de educación superior.

2.1.4 Concepción de psicología social.

Enrique Pichon-Rivière (1983), creador de la teoría y la técnica de los grupos operativos, expresa que la psicología social en la que fundamenta su teoría se inscribe en una crítica de la vida cotidiana, es decir, aborda al sujeto inmerso en sus relaciones cotidianas; concibe al ser humano como:

“un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan”. ⁶⁴

Pichon-Rivière (1983) considera que el sujeto es producido en una praxis y que en él se sintetiza la interacción entre sujetos, grupos y clases. Pichon plantea que el campo operacional y privilegiado para el estudio del objeto de la psicología social es el grupo porque posibilita la indagación acerca del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo).

2.1.5 Concepción de la didáctica.

A partir de sus planteamientos teóricos Pichon-Rivière (1983) hace aportaciones a la Didáctica a la que considera como:

“una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa), sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa)”.⁶⁵

Como se mencionó anteriormente, en el trabajo con las y los educadores de personas jóvenes y adultas se retoman elementos de la concepción operativa de los grupos para favorecer la construcción de grupos de aprendizaje porque se pretende que ellos, entre otras cuestiones:

- * Obtengan información relacionada con la teoría de los grupos (tarea informativa) y, además,
- * Tengan la posibilidad de construir un grupo de aprendizaje en el que puedan:
 - Desarrollar aptitudes (tarea formativa) como la escucha y la observación de las actitudes de sí mismos(as) y de sus compañeros(as); y,

⁶⁴ PICHON-RIVIÈRE, Enrique. (1983). *El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Nueva Visión. Buenos Aires. p. 206.

⁶⁵ PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Op. cit.*, p. 208.

- Modificar algunas actitudes (tarea formativa), tales como:
 - a) Transitar de la dependencia hacia el docente, que se expresa en la expectativa de que sea éste quien le diga qué hacer, al reconocimiento de que son ellos mismos quienes tienen que construir colectivamente el conocimiento.
 - b) Cambiar la actitud pasivo-dependiente de sólo recibir la información que le proporcione el docente a una actitud activa de búsqueda de la información que le interese de acuerdo con las necesidades de su propia práctica educativa.
 - c) Dejar de ser sólo un espectador y depositario de información, a tener una actitud activa y protagónica en la construcción de su propio conocimiento en un grupo de aprendizaje.
 - d) Pasar de tener una actitud individualista y de competencia, a reconocer la importancia del trabajo colectivo y cooperativo con otros sujetos que enfrentan situaciones problemáticas comunes en sus prácticas educativas, así como el reconocer y tolerar las diferencias que existen como parte de la diversidad.

2.1.6 Concepción de aprendizaje.

En relación con la noción de aprendizaje que subyace en sus planteamientos Pichon-Rivière (1983) expresa que entiende al aprendizaje como:

“la apropiación instrumental de la realidad, para modificarla”.⁶⁶

La noción de aprendizaje está íntimamente vinculada con el criterio de *adaptación activa a la realidad*, entendida como la relación dialéctica mutuamente modificante y enriquecedora entre sujeto y medio.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 211.

2.1.7 La técnica operativa de los grupos.

De acuerdo con Pichon-Rivière (1983), la técnica operativa de grupo, independientemente de sus objetivos (diagnóstico institucional, aprendizaje, creación artística, planificación, etc.) tiene como fin que las y los participantes en el grupo aprendan a pensar en una co-participación del objeto de conocimiento, considerando que el pensamiento y el conocimiento son producciones sociales. A partir de la participación de las y los integrantes en el abordaje de las dificultades que se presentan en los diferentes momentos de la tarea grupal se movilizan estructuras estereotipadas que surgen para controlar las ansiedades que se generan ante los cambios pero constituyen obstáculos para la comunicación y el aprendizaje.

2.2 La teoría de los grupos operativos: conceptos básicos.

La teoría de los grupos operativos fue creada por el Dr. Enrique Pichon Rivière quien incorporó en su propuesta grupal las aportaciones del psicoanálisis y del marxismo, así como planteamientos de diversos enfoques sobre los grupos. A continuación se explicarán algunos conceptos básicos de la teoría y la técnica de los grupos operativos.

2.2.1 Grupo.

Una pregunta que surge frecuentemente en los cursos sobre los grupos es, precisamente, ¿Qué es un grupo? Existen múltiples definiciones sobre los grupos que derivan de diferentes teorías. En el caso de los grupos operativos una definición clásica es la de Enrique Pichon-Rivière (1983), quien define al grupo como:

"El conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, y articuladas por su mutua representación interna, que se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad".⁶⁷

⁶⁷ *Ídem.*

Estas personas interactúan a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.

La definición anterior es la que aparece por lo general en diversos trabajos sobre grupos operativos. Sin embargo, Carlos Schenquerman (1987), uno de los discípulos del Dr. Enrique Pichon-Rivière, a partir de un replanteamiento teórico y técnico de los grupos operativos propone la siguiente definición:

“Grupo es la materialidad objetivada de un proceso que intentan llevar a cabo un conjunto de sujetos quienes compartiendo un tiempo y un espacio determinados a priori en su continuidad y su constancia, en el que cada uno es medio en el proyecto del otro, se unen para apropiarse de un objetivo que les es común y les da sentido a su praxis, este objetivo determinará la dirección del proceso y la consecución del mismo se denominará meta. El sujeto del conjunto con sus acciones individuales producirá al grupo requiriendo una constante conciencia crítica para llegar a la transformación del proceso y de sí mismo evitando las posibilidades de disolución, dispersión o fragmentación, así como de ser fagocitado por el todo. Se tratará, en fin, de ser uno con todos superando el ‘nosotros’ que oculta al sujeto”.⁶⁸

Esta definición –según Schenquerman- cuestiona y rompe con la de Enrique Pichon-Rivière. Es el resultado de “poner a trabajar” su teoría, de ser fiel al espíritu de Pichon, pero no a su letra. No obstante, la definición de Carlos Schenquerman es sólo una propuesta para pensar sobre ella y generar otras ideas.

Existen varios puntos a destacar en las definiciones de ambos autores. Algunas diferencias en los términos parecerían no tener tanta importancia, pero sí la tienen porque detrás de las palabras hay implicaciones teóricas diferentes.

La definición de Pichon-Rivière empieza considerando al grupo como:

“El conjunto restringido de personas...”.

⁶⁸ SCHENQUERMAN, Carlos. (1987b). *Ficha de trabajo N° 1, 4ª parte*. (Primer año). Documento de trabajo de circulación interna (mimeo). Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC), México.

La definición de Carlos Schenquerman dice que:

“Grupo es la materialidad objetivada de un proceso que intenta llevar a cabo un conjunto de sujetos...”.

Por otra parte, aparece la idea de *proceso*, es decir, de cambio con una dirección, que *intenta llevar a cabo*, puesto que no siempre se logra construir un grupo por la simple reunión de las personas ni por la mejor buena voluntad de cada una de las partes porque existen procesos subjetivos e intersubjetivos que pueden favorecer u obstaculizar la constitución de un grupo; pero, la diferencia a destacar entre ambas definiciones es que mientras en una se habla de *personas* en la otra de *sujetos*, lo cual marca una diferencia.

De acuerdo con Ferrater Mora (1978):

“El término latino *persona* tiene, entre otros significados, (...) el significado de "máscara". Se trata de la máscara que cubría el rostro de un actor al desempeñar su papel en el teatro, sobre todo en la tragedia. *Persona* es el "personaje", y por eso los "personajes" de la obra teatral son *dramatis personae*. A veces se hace derivar *persona* del verbo *persono* (infinitivo *personare*), "sonar a través de algo" de un orificio o concavidad-, "hacer resonar la voz", como la hacía resonar el actor a través de la máscara. El actor "enmascarado" es, así, alguien "personado", *personatus*".⁶⁹

Por otra parte, el término "sujeto" tiene el siguiente origen:

*Sujeto del latín **subjectum**, participio pasado de **subjicere** (poner debajo).*

Desde una perspectiva psicoanalítica, no se hablaría, en sentido estricto, de "personas" (que hace alusión a la "máscara" exterior), sino más propiamente dicho de sujetos (que están detrás de la "máscara"); sujetos psíquicos marcados por el conflicto (de dos tendencias en pugna) y por la escisión que la represión psíquica produce ante este conflicto. La represión psíquica se produce por la necesidad de los seres humanos de reprimir aquellos

⁶⁹ FERRATER Mora. (1978). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. 8ª ed. Sudamericana, Buenos Aires. p. 328.

contenidos que si aparecieran en la conciencia provocarían dolor, displacer, y a los cuales se les rechaza para evitar dicho displacer, dando así origen a los procesos inconscientes.

Otro aspecto de las definiciones de ambos autores que es conveniente destacar es la parte final. La definición de Enrique Pichon-Rivière (1983) termina de la siguiente manera:

“(...) Estas personas interactúan a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles”.

Por su parte, Carlos Schenquerman (1987b) finaliza así su definición de grupo:

“(...) El sujeto del conjunto con sus acciones individuales producirá al grupo requiriendo una constante conciencia crítica para llegar a la transformación del proceso y de sí mismo evitando las posibilidades de disolución, dispersión o fragmentación, así como de ser fagocitado por el todo. Se tratará en fin de ser *uno con todos*, superando el ‘nosotros’ que oculta al sujeto”.

También es necesario destacar que Pichon-Rivière (1983) habla de “mecanismos de asunción y adjudicación de *roles*”, mientras que Carlos Schenquerman (1989) hace una crítica a la teoría de los roles, misma que se explicará más adelante (Ver, en este mismo capítulo, el punto 2.6 “Algunas críticas a los planteamientos teóricos de los grupos operativos”).

Por otra parte, es importante subrayar la importancia de la expresión “*ser uno con todos*” superando “el ‘nosotros’ que oculta al sujeto”.

En el planteamiento que hace Carlos Schenquerman (1987b) se pretende superar la idea de que la finalidad de los grupos sea formar un “nosotros”, y “ponerse la camiseta” del “mismo equipo”. Si bien es cierto que es necesario que dentro del proceso de constitución de un grupo haya un momento de *fusión* en el que las y los integrantes se sientan parte de *un todo*, y que este momento es básico, fundamental, también es cierto que se requiere que las y los

integrantes del grupo no se queden “atrapados”, “encapsulados” en la “ilusión grupal” de sentirse “completos”, con la sensación de que “ya no les falta nada”. El momento de fusión les permite reconocerse y sentirse dentro de un “nosotros” y producir una sensación de omnipotencia, de completud: es un momento cálido, reconfortante, gratificante, “apapachador”; sin embargo, es improductivo si no se logra superar porque existe el riesgo de que detrás de un “nosotros” se pierda de vista a los sujetos que constituyen el grupo; se corre el riesgo de que se diluyan, se tapen, se oculten las diferencias; y, precisamente, lo que enriquece los procesos grupales son las diferencias, las distintas aportaciones de los sujetos participantes.

Reconocer las diferencias, tolerarlas, trabajar con ellas, implica un proceso que no es fácil, pero es parte de la finalidad del trabajo en grupos desde la perspectiva que plantea Carlos Schenquerman (1987b) quien también expresa que en el planteamiento de lograr un “nosotros”, como finalidad de otras propuestas grupales, subyacen supuestos ideológicos en cuanto a la intención de subordinar lo singular a lo fusional, abrochando al sujeto de manera alienada al cuerpo-grupo que contribuyó a crear.

Con las definiciones de grupo presentadas anteriormente queda claro que el grupo es “un punto de llegada” y no un “punto de inicio”, es decir, no se inicia siendo grupo, sino que, en todo caso, se puede llegar a ser grupo a través de un proceso en donde se requiere la participación del conjunto de sus integrantes en torno a un objetivo común.

En el caso de las y los educadores de personas jóvenes y adultas es común escuchar expresiones como: “Trabajo con ‘x’ número de grupos”. Pero, ¿En realidad son grupos? ¿Realmente se favorece la construcción de grupos? No en todos los casos.

2.2.2 Los grupos operativos.

Los grupos operativos son grupos centrados en la *tarea*, en donde los sujetos *operan* para lograr un objetivo común. Parten de la idea de Enrique Pichon-

Rivière (1983) de que *a mayor heterogeneidad de sus miembros y mayor homogeneidad en la tarea hay una mayor productividad.*

Según Carlos Schenquerman (1987b), en Pichon-Rivière surgió la idea de los grupos operativos al ver el trabajo que llevaban a cabo los comandos que realizaban acciones coordinadas para lograr un fin común como colocar algún explosivo o dinamitar una torre de energía eléctrica; estas personas tenían que realizar una acción que requería la *co-operación* de todos porque lo que hiciera cada uno era vital para lograr sus propósitos; así, cada uno cumplía un rol diferenciado, complementario y funcional; cada uno con sus aportaciones, con sus esfuerzos, con sus acciones, hacía posible el logro de un objetivo común.

Carlos Schenquerman (1987b), expresa que ignora la razón por la cual Pichon-Rivière (1983) denominó a su propuesta “grupos operativos” y no “grupos comandos”, pero en cualquier caso lo celebra porque el término “comandos” podría evocar a los comandos militares que formaron parte del aparato represivo de la feroz dictadura militar en Argentina.

2.2.3 Tarea explícita y tarea implícita.

Como se dijo en el punto anterior, los grupos operativos son grupos centrados en la tarea.

Por *tarea* se entiende a aquello que convoca a las y los participantes en un grupo a reunirse alrededor de un mismo trabajo grupal.

La *tarea explícita* está representada por el o los objetivos que se pretenden lograr y por lo cual los integrantes se reúnen en un tiempo y espacio determinados. La tarea explícita es el *para qué* se reúnen; puede ser para aprender teoría o práctica o ambas.

La *tarea implícita* consiste en la elaboración de las ansiedades y la superación de los obstáculos que surgen en el proceso de construcción de un grupo de aprendizaje y en el abordaje de la tarea explícita.

Si bien es cierto que todos los implicados en un grupo tienen la responsabilidad de trabajar tanto en la tarea explícita como en la implícita, la primera recae más en los integrantes del grupo y la segunda en el equipo técnico de coordinación del grupo.

Por ejemplo, en el caso del seminario-taller “Introducción al aprendizaje grupal”, que se ubica en el eje de procesos grupales, en el primer semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos, la tarea explícita es que las y los participantes se apropien de elementos teóricos y metodológicos relacionados con la teoría de los grupos fundamentados en la concepción operativa de los grupos y los vinculen con sus prácticas educativas cotidianas. Y la tarea implícita consiste en favorecer la construcción de un grupo de aprendizaje en el que las y los estudiantes que participan en la experiencia se expresen en un clima de libertad y confianza, para lo cual es necesaria la elaboración de las ansiedades que se generan durante el proceso grupal.

2.2.4 Nivel manifiesto y nivel latente.

De acuerdo con Pichon-Rivière (1983) en los grupos se pueden distinguir dos niveles: el *manifiesto* y el *latente*.

El *nivel manifiesto* se ubica en el plano de lo explícito, de lo directamente observable, de lo que se percibe a través de los sentidos.

El *nivel latente* se refiere al plano de lo implícito, de lo no-dicho, de aquello que no se manifiesta directamente, pero se encuentra presente aunque no se “vea” y puede favorecer u obstaculizar el proceso grupal; en el nivel latente se encuentran las ansiedades, las fantasías, los deseos, etc.

Cabe señalar que en los grupos operativos de aprendizaje no se pretende trabajar con contenidos inconscientes -que son más propios de los grupos terapéuticos, cuyo objetivo es la cura- sino que se trabaja lo latente, que se ubica en la instancia preconsciente-consciente, porque su objetivo no es la cura sino el aprendizaje; aunque, como señala José Bleger (1977), psicoanalista argentino que trabajó con Pichon-Rivière, *un aprendizaje bien realizado tiene efectos terapéuticos colaterales*.

Por lo que respecta al trabajo en educación de personas jóvenes y adultas, en el nivel manifiesto lo que se observa al iniciar un proceso grupal es un conjunto de estudiantes reunidos en la misma aula intercambiando experiencias.

En el nivel latente, lo que se percibe es la *ansiedad persecutoria* -sobre todo en las primeras sesiones- que se expresa en la dificultad para hablar, en la vergüenza, en el temor a equivocarse, a cometer errores, a “no decir cosas inteligentes”, entonces se les “traba la lengua”, se les hace “un nudo en la garganta”, “las palabras se atorán”, etc.

Y no es para menos: se enfrentan a una forma de trabajo desconocida para ellos. Están ante la presencia de un coordinador y una observadora que realizan funciones distintas a las que hacen comúnmente los docentes, como escuchar, observar, hacer anotaciones en el cuaderno e intervenir sólo cuando hay algún obstáculo que dificulte el trabajo. Se encuentran ante otros educadores que aunque realizan un trabajo similar les son desconocidos; además, los contenidos los “tocan” directamente porque los invitan a interrogarse sobre ellos mismos y la forma en que trabajan con sus propios grupos.

Por el contrario, en las últimas sesiones lo que generalmente predomina es la *ansiedad depresiva* ante el término de la experiencia grupal compartida, sobre todo cuando durante el proceso grupal se generan estrechos vínculos afectivos.

Precisamente, parte de la labor del coordinador del grupo es favorecer que las y los participantes se sientan con la libertad, seguridad y confianza para expresar lo que sienten y pensar sobre ello; de este modo podrán elaborar las ansiedades que se producen en el proceso grupal y ampliar los márgenes de comprensión de sí mismos y de los demás.

No es obvio señalar que las ansiedades referidas no sólo las sienten las y los estudiantes, sino que también están presentes en el/la coordinador(a) y en el/la observador(a).

2.2.5 Roles.

En la concepción clásica de los grupos operativos (Pichon-Rivière, 1983) se pueden distinguir dos tipos de roles:

- a) Los prescritos, que corresponden a los de *coordinador(a)* y *observador(a)*; y
- b) Los adscritos, que son los roles de *líder de tarea*, *saboteador*, *portavoz* y *chivo expiatorio*.

El rol de *líder de tarea* lo cumple aquel que dirige sus esfuerzos a la consecución de la tarea grupal.

El rol de *saboteador* lo juega aquel que es líder de la resistencia al cambio: es la contrapartida del líder de tarea. Esto no quiere decir que todo cambio sea “bueno” y toda resistencia al cambio sea “mala” y que el líder sea “bueno” y el saboteador “malo”, pues no tiene una connotación moral. El líder de tarea puede estar haciéndose cargo de los deseos de cambiar y el saboteador de los aspectos resistenciales del cambio que hay en un grupo; sin embargo, el deseo de cambiar y el temor al mismo pueden coexistir al mismo tiempo y, aunque se manifieste en dos partes separadas en el grupo, en realidad pueden estar en cada uno de los y las integrantes del grupo.

El rol de *portavoz* lo cumple aquel miembro del grupo que con lo que expresa, a través del lenguaje verbal o no-verbal, da cuenta, enuncia y denuncia - aunque no lo tenga claro conscientemente- algo que ocurre en el nivel latente. El rol del portavoz se produce por el entrecruzamiento del momento por el que atraviesa el grupo, es decir, la historia del grupo (la “horizontalidad”) y lo que ocurre en la propia historia del sujeto (su “verticalidad”).

Por ejemplo, en la experiencia grupal con educadores de personas jóvenes y adultas el rol de portavoz se observa cuando en una de las primeras sesiones un estudiante expresó: “Me da vergüenza hablar, me pongo muy nervioso, me sudan las manos, la lengua se me paraliza”. ¿Quiere decir que sólo él sentía vergüenza para hablar? ¿Él sería el único “vergonzoso”? No, él sólo fue el portavoz de algo que estaba latente en el grupo, en este caso la ansiedad persecutoria. Lo más probable es que en una parte de cada uno(a) de las y los demás estudiantes también había un sentimiento de vergüenza para hablar sólo que él, por sus características personales, lo pudo expresar en ese momento. El coordinador de grupo tiene varias posibilidades, una de ellas es manifestar que lo que dice la persona que habló (lo llama por su nombre) quizás no sólo le pase a él (sentir vergüenza, etc.), sino que probablemente también esté presente en cada uno de los demás porque se enfrentan a una situación desconocida que les asusta y se preguntan cómo los ven los demás, etc.

El rol de *chivo expiatorio* se produce cuando hay una depositación masiva de aquellos aspectos negativos, indeseables, desagradables, ansiógenos de las y los demás integrantes del grupo en otro(a) que pasa a ocupar el lugar del chivo expiatorio.

Aquí se puede apreciar el “*Esquema de las tres D*” (Rivière, 1983):

- a) El *Depositante* (aquel o aquellos/as que depositan los aspectos “negativos”, que hay en ellos/as, en otro/a participante);

- b) Lo *Depositado* (los aspectos desagradables, indeseables, ansiógenos que se depositan); y,
- c) El *Depositario* (el que ocupa el lugar de chivo expiatorio, al que le depositan los aspectos “negativos” que hay en las y los demás).

El mecanismo que predomina es el de la proyección. Dos refranes populares ilustran claramente este mecanismo: “Es más fácil ver la paja en el ojo ajeno que la viga en el propio”, y “Lo que no quieres ver, en tu casa lo has de tener”.

En el caso del surgimiento de los chivos expiatorios se pueden distinguir dos movimientos:

1. Depositación masiva de los aspectos negativos, indeseables, desagradables, ansiógenos, en alguien (chivo expiatorio); y,
2. Segregación del “chivo expiatorio”, para que no “contamine” a las y los demás.

Cabe señalar que aunque el que ocupa el lugar de chivo expiatorio aparece como el más “débil” en realidad es el más “fuerte”, porque es el que se hace cargo de los problemas que hay en las y los demás -sin negar los que pueda haber en él/ella-.

Cuando en un grupo se “chiva” a alguien es necesario que el o la coordinadora favorezca la reflexión sobre qué le ocurre a cada uno de los demás, por qué se produce la depositación, qué es lo que se proyecta y se deposita en él o ella, para que cada uno de los y las integrantes del grupo se haga cargo de lo que le corresponde, es decir, es necesario “horizontalizar”, “repartir” la depositación.

Es importante apuntar que cuando en un grupo se produce una bipolarización entre el líder de tarea y el saboteador -líder de la resistencia al cambio-, lo que en ese momento aparece como dos partes separadas y opuestas del mismo grupo, son en realidad dos partes que hay en cada uno de las y los integrantes

del grupo; es decir, en cada uno puede haber una parte que quiere cambiar y al mismo tiempo otra parte que no quiere cambiar, que le cuesta trabajo hacerlo, por las ansiedades que se generan frente a los cambios.

Es necesario señalar que los sujetos implicados en un grupo pueden no ser conscientes del rol que están jugando, es decir, no se proponen intencionalmente, conscientemente, estar en el rol de chivo expiatorio, saboteador, portavoz o líder de tarea. Cada quien juega el rol que puede jugar de acuerdo con su propia historia y con el momento por el que atraviese el grupo, en una circunstancia determinada y en un contexto específico.

2.2.6 Pretarea, Tarea y Proyecto

Enrique Pichon-Rivière (1983) plantea que en los grupos operativos se pueden distinguir tres momentos: *Pretarea*, *Tarea* y *Proyecto*.

En la *pretarea* aparecen técnicas defensivas para no entrar en tarea, mismas que forman parte de la resistencia al cambio. En la *pretarea* hay confusión, indiscriminación, no se tiene clara la tarea, los objetivos aparecen confusos; predomina un “como si”, una simulación, una disociación, las y los integrantes del grupo hacen “como si” trabajaran en la tarea.

En el momento de *tarea* se produce el abordaje del objeto de conocimiento y la elaboración de las ansiedades que surgen frente al cambio; se logra la ruptura y superación de las pautas disociativas y estereotipadas, repetitivas, que provocan estancamiento en el aprendizaje de la realidad y deterioran la comunicación.

El momento de *Proyecto* es un momento de síntesis; en él se genera una planificación en un intento de trascender el “aquí” y el “ahora” y se produce una visión prospectiva del grupo.

2.2.7 Ansiedades básicas.

De acuerdo con Pichon-Rivière (1983), todo cambio genera resistencias al cambio y en el proceso de aprendizaje -en tanto que implica cambios- también surge dicha resistencia que se manifiesta a través de la aparición de dos miedos básicos:

- “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”..⁷⁰**

La resistencia al cambio se expresa en las dificultades en la comunicación y el aprendizaje. La rigidez y el estereotipo obstaculizan el pensamiento y la acción grupal.

El planteamiento de Pichon-Rivière (1983) acerca de los miedos básicos que surgen ante al cambio se fundamenta en las aportaciones de la psicoanalista inglesa Melanie Klein. De una manera general, y con el riesgo de caer en una visión simplista de las aportaciones kleinianas, se puede decir que Melanie Klein (SEGAL, 1975) plantea que en los primeros años de vida, en la relación del bebé con su madre, se pueden diferenciar dos posiciones: una esquizoparanoide y otra depresiva.

Se cree que en la posición esquizoparanoide el bebé hace una disociación entre una “mamá buena” y una “mamá mala”. La mamá que alimenta, que da calor, seguridad, confianza, es la “mamá buena” y como la relación directa del bebé con la madre es a través del pecho entonces éste se representa como un “pecho bueno”. En cambio, cuando la mamá no está presente, cuando el pecho no se presenta de inmediato, se genera frustración y angustia en el bebé; como se supone que en el nivel inconsciente no hay ausencia, sino que todo es presencia, entonces, la ausencia de la madre se representa como presencia,

⁷⁰ PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Op. cit.* p. 210.

pero de una madre “mala”, de tal manera que el bebé se relaciona con un “pecho malo” que “ataca”, “daña”, “destruye”, esta situación moviliza ansiedades en el bebé y mecanismos defensivos de disociación, proyección, introyección, idealización, etc. Luego entonces, no se percibe a la madre como unidad, sino como una madre “buena” y otra “mala” que hace daño.

Posteriormente, y a partir del reconocimiento de que las partes “buenas” y “malas” en realidad forman parte de una misma madre, surge la posición depresiva. Aparece la culpa por las fantasías de agresión hacia la madre que se creía “mala” y el temor a que se destruya, y entonces hay un movimiento de reparación hacia el objeto amoroso “dañado”.

De acuerdo con el planteamiento de Pichon-Rivière (1983), en el *miedo al ataque* subyace una *ansiedad paranoide*, y en el *miedo a la pérdida* una *ansiedad depresiva*; ambas coexisten y co-operan como parte de la resistencia al cambio.

En el trabajo educativo cotidiano es posible observar expresiones del miedo al ataque y miedo a la pérdida en múltiples situaciones.

Es común que las y los estudiantes sientan ansiedad cuando pasan al pizarrón, frente al grupo, a exponer algún tema o a contestar un examen oral. Sentados en su pupitre y sin participar se sienten más seguros. Al pasar al frente pierden el lugar en el que se sentían seguros y al exponer tema también se “exponen” a las miradas (persecutorias) del grupo y a los cuestionamientos del docente (también persecutorio), es decir, es como si se enfrentaran a un “monstruo de mil ojos”; el temor puede ser a “no saber” las respuestas a las preguntas que les formulen, a quedar en evidencia y a “hacer el ridículo” ante las y los demás.

Una situación similar se observa cuando las y los educadores de personas jóvenes y adultas reciben la indicación de trabajar con un método diferente al que conocen. Es común que hagan la siguiente disociación entre lo “bueno” (el método conocido), y lo “malo” (el método nuevo, desconocido, que genera incertidumbre). Además de ser “malo” el método novedoso genera ansiedad

porque se desconoce si funcionará o no y se cree que si se trabaja con él quizás no se obtengan los resultados esperados y a quien le reclamarán será a él como educador. En este caso suele aplicarse aquel refrán de “más vale malo por conocido que bueno por conocer” y siguen la recomendación de Celestin Freinet, que hace en su libro sobre *Los dichos de Mateo*: “No te sueltes de las manos hasta no haber tocado con los pies”.

2.2.8 El equipo técnico de coordinación.

Como ya se dijo anteriormente, en el trabajo con grupos operativos se requiere de un equipo técnico de coordinación el cual está constituido por un(a) coordinador(a) y un(a) observador(a), quienes tienen funciones específicas y complementarias. Ambos cuentan con un Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO) que han construido e incorporado a lo largo de su formación como coordinadores de grupos de aprendizaje, que les permite tener una mayor comprensión del proceso grupal. El equipo técnico de coordinación favorece los procesos de comunicación y aprendizaje, y acompaña al grupo a lo largo de su proceso.

De acuerdo con Enrique Pichon-Rivière (1983), el/la coordinador(a) cumple con una función de co-pensar(a). Su tarea es la de reflexionar con el grupo sobre la relación que establecen los integrantes entre sí y con la tarea grupal. Cuenta con dos herramientas básicas: el señalamiento (que opera sobre lo explícito, al expresar lo que está “a flor de piel”, a la vista de todos) y la interpretación (que es una hipótesis acerca del acontecer implícito) para explicitar aquello que no aparece como manifiesto a las y los integrantes del grupo, pero que funciona como obstáculo para el logro del objetivo grupal.

El equipo técnico de coordinación, a partir de su ECRO compartido, detecta las situaciones latentes significativas (emergentes) que aparecen en lo explícito y remiten a formas implícitas de interacción. Precisamente, a través de la interpretación se puede hacer explícito lo implícito para modificar el campo

grupal y posibilitar, a partir del autoconocimiento, la re-estructuración de las relaciones entre las y los integrantes del grupo y la tarea.

Existen varias formas de trabajo grupal desde la concepción operativa de los grupos, dependiendo del estilo de quien coordine, una de ella consiste en dividir la sesión grupal en dos momentos complementarios:

- a) Un primer momento de información teórica, a través de una clase o mediante lectura de material bibliográfico; y,
- b) Un segundo momento, en el que las y los participantes re-trabajan la información del primer momento, relacionando lo que piensen y sienten en el “aquí” y “ahora”, con lo que les sucede en sus prácticas educativas cotidianas, es decir, en el “allá y entonces”.

En el primer momento el/la coordinador(a) da información teórica y responde preguntas. En el segundo momento su función cambia: no da información teórica ni responde preguntas, su función es escuchar e intervenir sólo cuando lo considere conveniente, cuando haya algún obstáculo que dificulte la tarea grupal.

La función del/la observador(a) es tomar nota de lo que ocurre en cada una de las sesiones. Escribe la crónica del grupo; también registra los sentimientos que se le generan durante la sesión (sentimientos contratransferenciales), así como las hipótesis que le van surgiendo acerca del acontecer grupal. Su presencia es silenciosa, es decir, no interviene verbalmente en las sesiones. Después de la sesión grupal reordena sus notas, reflexiona sobre lo que ocurrió en el grupo y se reúne con el/la coordinador(a) para reconstruir la crónica del grupo y complementar las anotaciones de ambos. Asimismo, el/la coordinador(a) y el/la observador(a) comparten y confrontan lo que ocurrió en el grupo y lo que les pasó a cada uno de ellos/ellas durante el desarrollo de la sesión, los pensamientos que les surgieron, las hipótesis que plantearon, los sentimientos que se desencadenaron ante alguna situación, hacia algún(a) o

algunos(as) integrantes, hacia el grupo o la institución; es decir, reflexionan acerca de sus sentimientos contratransferenciales.

La posibilidad de reflexionar acerca de sus contratransferencias es importante porque permite “poner en palabras” lo que les ocurre cuando trabajan con los grupos, y disminuyen o evitan las posibilidades de que lo “actúen” con actitudes que los lleve a “salirse” de su función técnica y provoque alteraciones contraproducentes en el proceso grupal.

En la reunión del/la coordinador(a) y el observador(a) también se piensa sobre los *emergentes temáticos* (puntos de la teoría que no quedaron suficientemente claros y sobre los que es necesario seguir trabajando), y sobre los *emergentes dinámicos* (aspectos latentes del grupo que surgieron en la sesión grupal); estos aspectos dan sentido a lo que Pichòn-Riviere (1983) llama una *didáctica de emergentes* porque precisamente dichos emergentes permiten reorientar y redefinir las acciones a seguir, tanto en el contenido de las próximas clases como en la “línea de trabajo” que se seguirá de acuerdo con el momento en el que se encuentre el grupo.

Si la función del/la coordinador(a) es la de ser un co-pensor(a) del grupo, esto es, “pensar con” el grupo y no “pensar por” el grupo, la función del/la observador(a) es la de ser un(a) “co-co-pensor(a)”.

La función del/la observador(a) es de suma importancia en el trabajo de coordinación de grupos. Con las anotaciones de cada una de las sesiones grupales, el/la coordinador(a) y el/la observador(a) elaboran una “devolución” que no es una síntesis de acontecimientos sino que pretende ser una historia significada del grupo.

En la última sesión se lee una “devolución”, se realiza una evaluación y un “cierre” del proceso grupal.

Existen otras modalidades sobre la función del/la observador(a). En algunas experiencias en las que se trabaja desde la concepción operativa de los

grupos, el/la observador(a) presenta verbalmente, al inicio de cada sesión, una “devolución” de lo que ocurrió en la sesión anterior. En la última sesión también presenta una “devolución final” sobre todo el proceso grupal.

2.2.9 El/la coordinador(a) en el lugar del "Sujeto Supuesto Saber".

El “Sujeto supuesto Saber” (SsS) es un planteamiento de Jacques Lacan (Braunstein, 1987) que hace referencia al lugar que ocupa el/la psicoanalista en una relación de análisis y está directamente relacionado con el fenómeno de la transferencia. La necesidad de ubicar al/la analista en el lugar del “Sujeto supuesto Saber” surge de la angustia que se genera en el paciente ante el “no saber” lo que le sucede, de ahí la necesidad de que haya alguien que “sepa” lo que le ocurre, y si ese alguien se presenta como psicoanalista entonces la transferencia se establece: “él/ella *sabe* lo que me pasa”.

Lo que el/la paciente no sabe es que el/la analista tampoco sabe lo que le pasa y, en cambio, el/la paciente sabe más de lo que cree que sabe. En realidad, parte de la labor de análisis consiste en que la o el paciente reconozca aquello que sabe, lo cual no es tan fácil porque implica confrontarse con un saber “sobre el que no se quiere saber” porque está íntimamente relacionado con la historia del sujeto y con aspectos dolorosos, que cuesta trabajo reconocer y que por el propio funcionamiento del aparato psíquico dichos contenidos displacenteros se reprimen y se envían al inconsciente. Pablo España, en una de sus clases en el Círculo Psicoanalítico Mexicano (1994) explicaba que parte de la labor del psicoanalista es “prestar oreja”, es decir, tener una actitud de escucha y “prestarle la oreja” al/la paciente para que se escuche a sí mismo(a) de otra manera y piense sobre lo que le ocurre.

En la relación médico(a)-paciente también el/la primero(a) ocupa el lugar del “Sujeto supuesto Saber”. Cuando se siente un dolor o un malestar y se ignora a qué se debe entonces se puede producir angustia por el desconocimiento de aquello que pasa en el interior del cuerpo y existe la necesidad de que alguien *sepa* lo que acontece.

Se visita al médico(a) porque de antemano se supone que él/ella *sabe* cómo curar, de lo contrario no se iría a consultarlo(a). Y en ocasiones cuando el/la médico(a) “pone en palabras” lo que el paciente siente físicamente, cuando da una explicación del tipo “no se preocupe, el dolor que siente se debe a ‘x’ razón porque lo que le está pasando a su organismo es esto o aquello, y si toma estas medicinas se curará” pareciera como si por el hecho de saber a qué se deben los síntomas disminuyera la ansiedad por aquello que se desconocía (y por lo tanto producía susto) y puede haber una sensación de “sentirse curado”, aun sin tomar la medicina.

En la relación educativa sucede algo similar. Ante los ojos de las personas adultas que asisten a un círculo de estudios el educador de jóvenes y adultos es quien “sabe” y esperan pasivamente a que él les diga qué es lo que “deben” hacer para que puedan aprender.

Que el educador de jóvenes y adultos ocupe el lugar del “Sujeto supuesto Saber” puede llevar a que también ocupe un lugar de poder con el riesgo de hacer un uso despótico y arbitrario del mismo. Esto se puede observar en las actitudes de algunos “educadores” que regañan y maltratan a los estudiantes. La tendencia a “infantilizar” a las personas adultas, a regañarlos, parece formar parte de una deformación profesional que se expresa de múltiples formas en la vida cotidiana de las escuelas.

Daniel Gerber (1983), en su artículo “El papel del maestro: un enfoque psicoanalítico”, advierte cómo la posición que ocupa el docente -y en nuestro caso el educador de personas jóvenes y adultas- en el lugar del “Sujeto supuesto Saber” lo puede conducir a la creencia ilusoria de que tiene un poder propio por lo que él/ella mismo(a) “es”, cuando en realidad es la existencia de una estructura de relaciones con el/la otro(a) la que determina la vigencia del fenómeno de poder. Gerber (1983) señala que muchos problemas en la relación maestro-alumno se originan en la exigencia del maestro -aun sin darse cuenta- de que el/la alumno(a) le confirme su saber y su poder, es decir, exige que el/la alumno(a) funcione como un espejo que le devuelva una imagen de educador(a) ideal, de perfección, con la cual pueda satisfacer un ideal

narcisista y condiciona al alumno(a) a ser un instrumento que lo afirme en su autoestima.

En el trabajo de coordinación de grupos también el equipo técnico de coordinación -el/la coordinador(a) y el/la observador(a)- ocupan el lugar del “Sujeto supuesto Saber”. Ellos/ellas son las/los que supuestamente saben lo que pasa o va a ocurrir en el grupo, y se puede pensar que si no hablan no es porque no sepan qué decir sino porque “es parte de la técnica” y están esperando “el momento oportuno” para intervenir.

En realidad, para llevar a cabo un trabajo de coordinación de grupo es necesario ubicarse en el lugar del “Sujeto supuesto Saber” porque esta condición forma parte de la capacidad de contención, de sostenimiento que debe cumplir el equipo técnico de coordinación; pero es importante no quedarse en dicho lugar (que tiene su parte gratificante para el narcisismo). Lo recomendable es ir desmontando, paulatinamente, dicho lugar y ampliar los márgenes de comprensión y reconocimiento de los saberes del propio grupo. Este movimiento de descentralización no siempre es fácil porque se puede caer en la tentación de quedarse “cristalizado” en el lugar del “Sujeto supuesto Saber” y desde ahí ejercer un poder que pervertiría los fines del trabajo grupal.

Tener un saber implica también tener un poder. Lo criticable sería que un(a) coordinador(a) se entronizara en un lugar central, que ambicionara tener un poder ilimitado y quisiera ejercer la función de “líder” para beneficio propio.

Desde la concepción operativa de los grupos -a diferencia de otras corrientes de trabajo grupal- el coordinador es un “anti-líder” y todas las depositaciones de liderazgo que le hace el grupo tendrá que devolvérselas al grupo para que piensen sobre por qué lo ponen en ese lugar; esto requiere una constante consciencia crítica y una descentralización para no ocupar el lugar en el que las y los participantes insisten en colocarlo para que tenga una función directiva tradicional y evitar la ansiedad de tener que hacerse responsables de su propio trabajo. En esta forma de trabajo grupal, decía Pichon-Rivière (1983): “*el líder debe ser la tarea*”, esto es, aquello que los convoca a trabajar como grupo. Por

otra parte, es preciso señalar que el único poder que el coordinador debe tener es el de denunciar las pugnas de poder que se generan en el interior del grupo, para que sean analizadas.

Para que un coordinador de grupo esté en mejores condiciones de realizar su trabajo es necesario:

1. Tener claridad y saber diferenciar entre autoridad y autoritarismo (nada más contraindicado que una persona autoritaria, dictatorial y represiva para coordinar un grupo de aprendizaje).
2. Analizar constantemente el propio narcisismo* Un/a coordinador(a) con un narcisismo demasiado débil, que se ame poco a sí mismo, puede ser fácilmente avasallado por los grupos. Por el contrario, un(a) coordinador(a) “sobrenarcisizado” que siempre quiera ocupar el lugar central porque crea que es “lo máximo”, “lo sabe todo”, “nadie lo merece” y quiera coordinar grupos para tener “súbditos incondicionales” y un auditorio cautivo que le admire y aplauda, evidentemente no estaría en condiciones de coordinar un grupo, al menos desde la concepción operativa de los grupos. Analizar el propio narcisismo implica el reconocimiento de lo que se tiene y de lo que no se tiene, el reconocimiento de la falta, la carencia, la incompletud, es decir, la claridad de los alcances y límites como sujetos.
3. Analizar, reflexionar, sobre los “puntos ciegos” que existen en la propia estructura de personalidad como sujetos, esto es, aquellos puntos que cuando son “tocados” provocan un desequilibrio general en el sujeto, una descompensación, un bloqueo en el pensamiento, en el afecto y en la acción, una parálisis, una sensación de “perder la cabeza”, “no saber qué hacer”, etc.

* De acuerdo con LAPLANCHE y PONTALIS (1979), se entiende por *narcisismo*, en su acepción general, como *el amor a la imagen de sí mismo*, en alusión al mito de Narciso.

Según que en todos los sujetos existen “puntos ciegos” en su personalidad que forman parte de la propia historia singular y es responsabilidad de cada quien analizar lo que le ocurre. En el caso de un coordinador(a) de grupo se recomienda, en caso necesario, tener un espacio personal en donde analizar lo que le pasa a él (o ella) como sujeto psíquico porque en el momento de coordinar un grupo, sobre todo en los momentos más difíciles y “tormentosos”, se deberá tener especial cuidado en no perder “la cabeza”, es decir, la función pensante porque es la única posibilidad de dar un “golpe de timón”, para no estrellarse contra los obstáculos que se encuentren en la travesía, y estar en mejores condiciones de arribar a nuevos horizontes.

Como se puede apreciar, para cumplir con la función de coordinación de un grupo se requiere una formación teórico-metodológica que integre los aspectos teóricos y vivenciales, como parte de una formación inicial y actualización permanente, vinculando las experiencias con otras aportaciones teóricas y con los propios descubrimientos que se hagan en el transcurso de las propias prácticas. El espacio de supervisión técnica y, en su caso, el espacio de análisis propio para cada uno(a) de las y los integrantes del equipo técnico de coordinación es recomendable.

2.2.10 La supervisión técnica.

Además de la reunión del/la coordinador(a) con el/la observador(a), es de gran importancia que haya una reunión de *supervisión técnica*, en el que un(a) supervisor(a) técnico(a), que cuente con una amplia formación y experiencia en la coordinación de grupos operativos, escuche la crónica del grupo que presenten el coordinador(a) y la observador(a); las hipótesis que formulen acerca del acontecer grupal; sus sentimientos contratransferenciales (hacia los miembros del grupo, hacia el grupo en su conjunto y hacia la institución); sus sentimientos intertransferenciales -que se generan en la relación de trabajo entre el/la coordinador(a) y el observador(a)-; sus dudas; sus inquietudes; sus dificultades; en fin, lo que hayan realizado, pensado y sentido durante la sesión grupal.

El/la supervisor(a) técnico(a) -desde una distancia y escucha diferente- aporta al equipo técnico de coordinación elementos que les permita analizar lo que aconteció en la sesión grupal, lo que le ocurrió al coordinador(a) y observador(a), en tanto sujetos implicados en un trabajo grupal, así como las posibles líneas de trabajo que se puedan seguir en la coordinación del grupo.

La reunión de supervisión técnica es un apoyo fundamental para el equipo técnico de coordinación porque aporta elementos valiosos para una mayor comprensión de los procesos grupales. La supervisión técnica representa también una triangulación muy útil porque permite compartir y confrontar puntos de vista del supervisor(a) técnico(a), del coordinador(a) y del/la observador(a).

Otra posibilidad de supervisión técnica, que puede funcionar en algunas experiencias, al menos así lo hemos intentado en la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco, es que diferentes equipos técnicos de coordinación se reúnen y realicen una especie de *supervisión técnica cruzada* de tal manera que se pueden supervisar entre sí; desde luego que resultaría más conveniente contar con un(a) supervisor(a) técnico(a) especializado.

En condiciones óptimas, en los grupos operativos se cuenta con un(a) coordinador(a), uno o varios(as) observadores(as) y un(a) supervisor(a) técnico(a); no obstante, en la práctica, no siempre se tienen tales recursos por lo que es necesario hacer una serie de adecuaciones. Además, se necesita la formación de más y mejores recursos humanos que permitan realizar un trabajo más amplio desde la concepción operativa de los grupos.

2.2.11 El encuadre, el método y las reglas.

En la primera sesión, el/la coordinador(a) debe colocar el *encuadre* que es el punto de partida del trabajo con grupos.

Por *encuadre* se entiende al conjunto de *constantes* que deben permanecer a lo largo del trabajo grupal. Las *constantes* (encuadre) permiten hacer una lectura de lo *variable* (el proceso).

Las constantes que se mantienen a lo largo del proceso grupal, es decir, la duración del trabajo grupal (tiempo, número de sesiones, horarios); al lugar en donde se realizarán las sesiones (espacio, lugar, aula); los objetivos que se pretenden lograr; los contenidos que se trabajarán; la metodología que se utilizará; las funciones del/la coordinador(a), del/la observador(a), de las y los integrantes del grupo; las reglas; la forma de evaluación; los honorarios (si los hay), entre otros aspectos.

La colocación del encuadre cumple al menos una triple función:

1. Establece las “reglas del juego”.
2. Disminuye la ansiedad que surge ante una situación desconocida porque al explicitar las reglas se marcan puntos de referencia para que las y los participantes sepan cómo se va a trabajar.
3. Permite hacer una *lectura* del proceso grupal.

Por ejemplo, en el seminario-taller “Introducción al trabajo grupal”, en el primer semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos, por lo regular la sesión se divide en dos partes: en la primera se proporciona información teórica relacionada con los grupos, ya sea mediante la exposición del tema o a través de alguna técnica grupal; en la segunda parte de la sesión cambian las funciones y la forma de trabajar. Un ejemplo de colocación del encuadre en la segunda parte de la sesión es el siguiente:

Buenos días , yo soy fulano de tal (se dice el nombre) y voy a coordinar este grupo. En esta segunda parte de la sesión no responderé preguntas ni daré información. Mi función será escuchar lo que ustedes digan e intervenir cuando lo considere conveniente.

Mi compañera de trabajo es... (se dice el nombre del/la observador/a). El/ella será el/la observadora en este grupo; será una presencia silenciosa, es decir, estará aquí pero no hablará porque su función será tomar nota de lo que ustedes y yo digamos. Después de cada sesión el/ella y yo nos reuniremos para comentar acerca de lo que pasó en el grupo por lo que las notas que escriba en su cuaderno serán útiles para entender mejor el proceso del grupo

La función de ustedes será decir todo lo que se les ocurra en relación con lo que escucharon en la primera parte de la sesión, relacionándolo con sus experiencias como educadores de personas jóvenes y adultas.

Ahora les voy a pedir que se presente cada uno de ustedes, en el orden en que gusten, y digan su nombre, en dónde trabajan y qué expectativas tienen en relación con este seminario-taller.

En esta colocación del encuadre hay varios elementos que es necesario destacar porque tienen que ver con el método y las reglas que se utilizan.

Cuando se dice al grupo que *digan todo lo que se les ocurra en relación con lo que escucharon en el primer momento de la sesión vinculándolo con experiencias como educadores de jóvenes y adultos*, se hace referencia a que *digan*, es decir, lo expresen a través de la palabra, no que lo “hagan”, esto significa que se puede decir “estoy tan enojado con fulano que me dan ganas de aventarlo por la ventana” pero lo que se prohíbe es que efectivamente lo aviente por la ventana.

Otro elemento es cuando se dice *digan todo lo que se les ocurra*, se está aludiendo a la regla fundamental del psicoanálisis de la *asociación libre* de ideas; sin embargo, en este caso sólo se retoma en parte la regla en cuestión porque el propósito no es “psicoanalizar” a nadie ni mucho menos; además, hay un límite en la consigna cuando se dice “*digan todo lo que se les ocurra en relación con lo que escucharon en la primera parte de la sesión, vinculándolo con sus experiencias como estudiantes*”, es decir, no tendrán que decir “todo lo que se les ocurra”, sino sólo aquello que se relacione con lo que escucharon y con sus experiencias como estudiantes.

Dependiendo del grupo y de la situación también se pueden expresar otras reglas como la de *discreción* que consiste en pedirles que lo que digan en el grupo no salga de ese espacio.

Debido a que las reglas son límites que atentan contra la omnipotencia del *ello* -que busca manifestarse de una u otra manera- y a toda regla impuesta puede subyacer el deseo de transgresión, se recomienda enunciar también la *regla de restitución* que consiste en explicarles que si por alguna razón alguno(a) de las y los participantes dice afuera algo de lo que ocurrió en el grupo deberá traerlo en la próxima sesión y compartirlo con las y los demás. La regla de restitución es una forma de permitir la recuperación de la información, en caso que se transgreda la regla de discreción, para que no se distorsione la información y se pueda “trabajar” lo que sucede dentro del grupo. Además, cuando en algún subgrupo hay un secreto se pueden generar sentimientos de culpabilidad en quienes lo salvaguardan porque ellos “saben algo que los demás no saben”, aunque suele ocurrir que un secreto en el grupo (como en las familias) puede ser algo que “nadie sabe que todos saben”.

Además de las reglas mencionadas existe otra que es necesario que el equipo técnico de coordinación tenga presente: la *regla de abstinencia* que tiene una doble vertiente: una es abstenerse de influir en el grupo para que hagan lo que el/la coordinador(a) quiera que hagan, lo que sería una forma de manipulación, así como abstenerse de que piensen como uno quiere que piensen; la otra, más específicamente, se refiere a la prohibición para el equipo técnico de coordinación de establecer con las y los participantes cualquier tipo de relación diferente de los fines para lo cual se fue contratado; esta regla permite poner un límite a la emergencia de deseos edípicos infantiles.

Generalmente, después de la colocación del encuadre y la presentación de cada participante se produce un... *silencio*... y, posteriormente, hay intentos de regresar a una forma de trabajo tradicional, conocida, que les dé más seguridad porque esta forma de trabajo diferente les resulta un tanto desconocida y, en consecuencia, les genera ansiedad.

Los intentos de retornar a una forma de trabajo tradicional se expresan a través de hacer preguntas (aun cuando se les acabe de decir que no se responderán preguntas); pedirle al coordinador que les diga qué es lo que tienen que hacer;

solicitarle que les haga preguntas a cada uno de los y las participantes del grupo, etc.).

Otra forma de reacción es a través del enojo y el reclamo declarando que “esta forma de trabajo no sirve para nada”, “nada más estamos perdiendo el tiempo”, mejor que el coordinador “dé una clase”, o para acabar pronto, mejor “que se vaya”, etc.; todas estas situaciones son expresiones de la dificultad de trabajar de una manera distinta a la tradicional, a la que se está acostumbrado. Lo que digan las y los integrantes del grupo, el discurso grupal que surja, es la materia prima, la base para que el/la coordinador(a) construya hipótesis acerca de lo que ocurre en el grupo en el nivel latente y, a través de sus intervenciones, facilite la elaboración de las ansiedades al dar elementos para favorecer en los participantes “insights”, esto es, “prendidas de foco”, “caída de veintes” y una mayor comprensión de lo que les ocurre como sujetos cuando trabajan en grupo.

2.3 El proceso grupal.

En el punto anterior se comentó que una de las finalidades de la colocación del encuadre en la primera sesión grupal es la de posibilitar la lectura del proceso grupal debido a que el encuadre marca un límite entre un “afuera” y un “adentro” del grupo.

Existen varias formas de hacer una lectura de un proceso grupal, una de ellas es a partir de las denominadas *etapas sartreanas*.

David Rosenfeld (1976) en su libro “Sartre y la Psicoterapia de Grupos” explica que el filósofo francés, en su obra “Crítica de la Razón Dialéctica”, hace una interpretación del proceso que siguió la Revolución Francesa y establece una serie de etapas, mismas que son retomadas por Rosenfeld como referencia para entender los procesos grupales y hacer una lectura “horizontal” de los grupos, es decir, del proceso grupal.

De manera general, los momentos o etapas sartreanas son los siguientes: *serialidad, fusión, juramentación, fraternidad-terror y organización.*

2.3.1 Momento de serialidad.

Un conjunto de personas en un mismo lugar con un objetivo común no constituye, necesariamente, un grupo porque las personas pueden estar en un momento de *serialidad*.

Un ejemplo típico de este momento es el de la fila de personas que esperan un autobús; aunque estén en el mismo lugar, al mismo tiempo, con el objetivo de subirse al mismo autobús no por eso forman un grupo. Lo mismo puede decirse de las personas que viajan en el “Metro” (subterráneo) en el mismo vagón, o de las personas que están reunidas en un auditorio para escuchar una conferencia.

El momento de serialidad también puede ilustrarse con algunos versos de la canción “Ciudadanos” del cantautor catalán Joan Manuel Serrat cuando al referirse a los ciudadanos que habitan en las grandes urbes dice “**Anónimos y desterrados, en el ruidoso tumulto callejero**” o cuando expresa que las personas “**se cruzan y entrecruzan sordos e indiferentes, a salvo en sus caparazones (...) ¿A quién le importarán tus deudas y tus deudores y los achaques de los mayores...?**”.

Algunas características del momento de serialidad son las siguientes:

- Las personas viven en una “pluralidad de soledades”.
- Aunque estén juntas no existe ningún tipo de vínculo entre ellas.
- Están en una situación de anonimato.
- Son intercambiables, cualquiera puede irse sin que los demás lo tomen en cuenta.

-No existe comunicación entre ellos, en tal caso predomina un “diálogo de sordos”.

El momento de serialidad prevalece en las primeras reuniones de lo que posteriormente -posiblemente- constituya un grupo.

En las experiencias con educadores de personas jóvenes y adultas suele ocurrir que al inicio sólo se hablen entre quienes ya se conocen, los que trabajan en la misma institución; no obstante, paulatinamente, se relacionan con sus otros compañeros(as); poco a poco van reconociendo y apropiándose de *su* espacio para, entre todos, ir construyendo un nuevo grupo.

Al principio les cuesta trabajo hablar entre ellos(as) y se producen “monólogos” o “diálogos de sordos”, no se escuchan ni retoman las aportaciones de las y los demás, sino que cada quien habla como si estuviera solo y dirige la mirada y su discurso hacia el coordinador. Poco a poco, durante el transcurso de las sesiones, se escuchan, retoman sus comentarios, se preguntan y se miran entre ellos(as) en un proceso de reconocimiento mutuo de formar parte de un mismo grupo que están construyendo entre todos.

2.3.2 Momento de fusión.

Un momento superador de la serialidad es el momento de *fusión*, que puede surgir ante la aparición de un “tercero” que resulta amenazante para los demás.

Lograr un momento de fusión no es tan fácil como podría suponerse porque, por una parte, puede existir el deseo de “estar juntos” y, por otra parte, de manera simultánea, el miedo a estar “demasiado juntos”.

Estar juntos, “hacerse fuertes” unos con otros, puede estar en la intención de cada uno de las y los integrantes del grupo, pero al mismo tiempo al estar muy juntos se pone en riesgo la individualidad y ante la fantasía de “diluirse” en los demás en una especie de “sentimiento oceánico” surge una actitud defensiva

de poner “tierra de por medio”. El deseo de juntarse y el temor a quedar “atrapado” en los demás se generan en la transición de la serialidad a la fusión.

Cuando se logra arribar a un momento de fusión aparece una sensación de completud, de omnipotencia, de sentirse bien con las y los demás. Un rasgo característico es la aparición del “*nosotros*”; pueden surgir expresiones como “nosotros pensamos”, “nosotros sentimos”, etc., como si realmente fuese posible que todos pudieran pensar y sentir lo mismo, es decir, pareciera que se borrarán, aparentemente, las diferencias y se viviera en un idilio, en una “ilusión grupal”.

Un ejemplo claro del momento de fusión lo podemos encontrar en el canto cristiano que dice: “**Como gotas de agua que se funden en el mar los cristianos un sólo cuerpo formarán**”.

El momento de fusión es un momento necesario en el proceso de constitución de un grupo, más aún, puede ser un momento muy cálido, agradable y acogedor; pero es un momento improductivo porque se “borran” las diferencias, que es parte de la riqueza de los grupos, y se “estandariza” el pensamiento porque “todos” piensan y “sienten” lo mismo.

Desde la función del coordinador del grupo de aprendizaje es necesario cumplir con la *función materna*, entendida como todo aquello que dé confianza, seguridad, apoyo, etc., y con la *función paterna*, entendida como todo aquello que prohíbe, separa, corta, limita, introduce la Ley, etc., es decir, es importante *dar confianza y marcar límites*.

El coordinador del grupo de aprendizaje debe favorecer, con su actitud y sus intervenciones, que una “pluralidad de soledades”, típica de un momento de serialidad, devenga en grupo. Pero es de su responsabilidad también, desde el punto de vista técnico, promover que el grupo no se detenga en un momento de fusión, sino que avance hacia otros momentos grupales.

Es común que en un momento de fusión surjan expresiones como “en este grupo nos sentimos muy bien”, “estamos encantados”, “este es el grupo con el que siempre había soñado”, “podríamos pasar la vida juntos”, etc., es como si no les faltara nada, con una sensación de completud, como en la relación simbiótica del bebé con su madre.

En estos casos, el coordinador, con sus intervenciones, al señalarles lo que les falta, al mostrarle que hay mucho afecto en el grupo, pero poca productividad, al invitarlos a poner el afecto en la tarea (objetivo del grupo), al manifestarle que no se trata de formar un “club de amigos”, sino un grupo de aprendizaje, etc., representa a la función paterna por lo que sus intervenciones son rechazadas, se convierte en el “aguafiestas” que rompe con el encanto, con la “ilusión grupal”, con la “unidad imaginaria” del grupo. No obstante, el/la coordinador(a), a través de sus intervenciones tendrá que favorecer la superación del momento de fusión, de “completud imaginaria” porque es precisamente a partir del reconocimiento de la incompletud, de la falta, de la carencia, como se avanza hacia la búsqueda del conocimiento.

2.3.3 Momento de juramentación.

Este momento surge cuando, después de haber pasado por un momento de fusión, aparece la posibilidad de perder lo que se logró construir con tanto esfuerzo; existe el riesgo de que se deshaga lo que tanto trabajo costó unir.

La posibilidad de perder lo logrado en el momento de fusión se puede expresar a través de fantasías de dispersión, de fragmentación, de “despedazamiento”, lo que genera ansiedad (como en aquellos momentos anteriores al “Estadio del Espejo” -referido por Jacques Lacan (1949)- cuando se supone que el bebé tiene la sensación de tener un “cuerpo despedazado”, lo que le produce ansiedad, por eso cuando observa su imagen completa reflejada en un espejo le produce júbilo).

Ante la ansiedad producida por las fantasías de dispersión surge, como medida defensiva, el momento de *juramentación*. Lo que se jura es un vínculo, con el que se busca trascender el momento presente para seguir unidos más allá del tiempo y el espacio.

El momento de juramentación puede verse claramente cuando se encuentra próxima la finalización de algún curso o experiencia que tuvo una especial significación afectiva; entonces, las y los integrantes intercambian direcciones y números telefónicos, se hacen promesas y juramentos de que se escribirán, hablarán por teléfono o seguirán “en contacto”, en un intento de conservar el vínculo establecido.

También puede ocurrir que un grupo atraviese por alguna situación difícil que ponga en riesgo la continuidad del mismo y entonces se intercambien direcciones, se hablen por teléfono, se comuniquen de alguna manera, para asegurarse de que todos están bien o tomen alguna medida para continuar con el grupo en otro tiempo y lugar para preservar la unión aun en los momentos difíciles.

2.3.4 Momento de fraternidad-terror.

Si en el momento de juramentación surgía el temor ante la posibilidad real de dispersión del grupo, en el momento de fraternidad-terror el miedo se “re-inventa” y se revierte hacia el interior del grupo; en este caso, lo que mantiene los lazos de unión del grupo es el temor o, mejor dicho, el terror a las consecuencias en caso de que alguien quiera separarse del grupo. La lógica que se sigue en un momento de fraternidad-terror es la siguiente: “todos somos hijos(as) del mismo grupo, por lo tanto todos somos hermanos(as), si alguien intenta ser diferente, si piensa diferente a las y los demás, entonces será un(a) traidor(a) al grupo y, en consecuencia, toda la furia de las y los hermanos caerá sobre él”.

En un momento de fraternidad-terror se “prohíbe” ser diferente, y si alguien intenta pensar con su propia cabeza entonces le será cortada. Las personas se mantienen unidas por temor a ser castigados en caso de querer ser disidentes. Predomina un terror que -paradójicamente- une y no separa. Ejemplos de este momento se pueden ver en algunas pandillas, en grupos políticos y en las mafias, en donde todos son una “familia” que son dirigidas por algún “padrino” y se paga caro desertar de la “familia” porque de inmediato se convierte en “traidor” que debe ser “eliminado” porque “sabe demasiado”.

2.3.5 Momento de organización.

Este es el momento al que tendría que aspirarse a arribar dentro de un grupo, es el momento del grupo propiamente dicho.

David Rosenfeld (1976), señala que J. P. Sartre expresaba que “el grupo no es”, sino que se construye a través de un proceso. Por su parte, Carlos Schenquerman (1982), manifiesta que “*el grupo no es un punto de partida sino un punto de llegada*”. En las primeras sesiones no se empieza siendo grupo, sino que se puede llegar a constituir un grupo a través de un proceso que no es fácil recorrer, con ires y venires, altas y bajas, avances y retrocesos.

De acuerdo con Schenquerman (1987b), en el momento de organización, en oposición a los momentos de fusión y de fraternidad-terror, no sólo se reconocen las diferencias sino que se toleran, se trabaja sobre ellas y se valora la diversidad por el potencial de enriquecimiento para el grupo. Las y los integrantes del grupo son complementarios y no suplementarios; se favorece la capacidad de escucha, la capacidad de espera, la tolerancia a la frustración; existe un rescate de la singularidad de las y los participantes en el grupo; se intenta ser “uno con todos”; se reconoce la diversidad; y, por todo lo anteriormente dicho, el momento de organización es un momento altamente productivo.

No es obvio decir que cuando un grupo llega a un momento de organización no se acaba ahí, sino que puede haber momentos de “retroceso”, que forman parte del mismo proceso grupal, por lo que se requiere de las múltiples acciones de cada uno de los integrantes del grupo y de una constante consciencia crítica para seguir trabajando en el momento de organización.

2.4 Algunos fenómenos intra e intersubjetivos en los procesos grupales.

A lo largo del proceso grupal surge una serie de fenómenos tanto intrasubjetivos (que se producen en el interior del aparato psíquico de cada uno de los y las integrantes del grupo) como intersubjetivos, que se activan en la relación con los otros sujetos.

Desde los primeros momentos del grupo se producen, y están presentes en el nivel latente aunque no se perciban en el nivel manifiesto, una serie de fenómenos psicológicos, tales como: transferencias, proyecciones, identificaciones, resistencias, fantasmaticaciones, entre otros. A continuación veremos en detalle cada uno de ellos.

2.4.1 Las transferencias.

Desde el momento en que las y los integrantes del equipo técnico dicen: “Yo soy fulano(a) de tal” pueden surgir ideas como “se ve que este(a) tipo(a) sabe” o “se ve que este(a) tipo(a) no sabe”, y aquí opera el prejuicio: “si es muy joven, entonces no sabe”, “si es anciano, tiene barba blanca, usa bastón y lentes, entonces sí sabe”.

Cuando cada participante se presenta también surgen apreciaciones como: “Me cae bien, me parece simpático(a)” o por el contrario “me cae mal, se ve que es una tipa(o) pesada(o)”. Los personajes del presente (desconocidos) remiten a personajes del pasado (conocidos) y esto provoca que se comporten con las personas del presente como si *realmente* les estuvieran hablando a los

personajes del pasado. Hay personas que nada más de verlas nos caen bien o nos caen mal, sin haber cruzado palabras con ellas; esta reacción se debe al fenómeno de la *transferencia*.

Enrique Pichon-Rivière (1983) se refiere a la transferencia cuando expresa: “*Todo encuentro es un reencuentro*”, es decir, cuando vemos a una persona por primera vez es como si la estuviéramos viendo por segunda vez porque nos remite a personajes de nuestro mundo interno.

Cuando se inicia una forma de trabajo grupal distinta a la tradicional se produce ansiedad por tratarse de una situación desconocida, entonces el displacer que se genera tiende a eliminarse y aquello que aparece como “desconocido”, y por lo tanto ansiógeno, se “recubre” con las experiencias anteriores y aparece como algo “conocido”. En consecuencia, en la nueva situación de aprendizaje en donde hay la posibilidad de construir una nueva historia con otros participantes a los que no se conoce (o aunque se conozcan se relacionarán con ellos de una manera distinta en la experiencia grupal), los contenidos, el lugar... todo, *se recubre* y la nueva situación desconocida se convierte en una situación conocida, en la que hay *viejos escenarios, en donde transcurren viejos personajes, repitiendo viejas historias* (SCHENQUERMAN, 1987a), es como si el pasado irrumpiera en el presente y lo recubriera; esta situación produce una tendencia a *repetir* las mismas conductas en situaciones nuevas, se trata de una *tendencia a la repetición*, a la *estereotipia*, que es precisamente uno de los puntos a superar desde la concepción operativa de los grupos.

La *transferencia*, de acuerdo con el “Diccionario de Psicoanálisis” de Jean Laplanche y J. B. Pontalis (1979):

“Designa, en psicoanálisis, el proceso en virtud del cual los procesos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica.

Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad".⁷¹

Si bien es cierto que la transferencia fue descubierta y trabajada en el campo psicoanalítico Freud (1914) aseguraba que se manifiesta en cualquier relación humana. En su clásico texto "Sobre la Psicología del Colegial" (1914), dedicado a sus maestros de secundaria, Freud ilustra cómo la ambivalencia afectiva (sentimientos de amor y odio) que acompaña a la transferencia que se siente hacia los padres se orienta hacia la figura de los maestros a quienes se les transfiere "el respeto y la veneración ante el omnisciente padre de nuestros años infantiles". A los maestros, al igual que a los padres de la infancia, también se les ama y se les odia, se les venera y se les critica, se les admira pero también se les quisiera destruir para ocupar su lugar; en fin, hacia ellos hay un interjuego de tendencias cariñosas y hostiles.

Según Raúl Anzaldúa* la transferencia es una "repetición" entendida en una doble acepción: como volver a hacer algo que ya se hacía en el pasado y como una "re-petición", es decir, una nueva petición para que las y los otros se comporten en una situación actual de la misma manera en que lo hicieron otros personajes en el pasado.

Hay dos tipos de transferencias: una positiva (sentimientos tiernos, amorosos y eróticos) y una negativa (sentimientos hostiles y agresivos).

Asimismo, se pueden distinguir cuatro formas de transferencias:

- a) *Transferencia central*, hacia la o el coordinador del grupo, la o el docente, etc., esto es, alguien que ocupe un lugar central.
- b) *Transferencia lateral*, hacia las y los otros integrantes del grupo.
- c) *Transferencia hacia el grupo* como totalidad.

⁷¹ LAPLANCHE J. y PONTALIS J. B. (1979). *Diccionario de psicoanálisis*. Tr. de Fernando Cervantes Jiménez. 2ª reimpresión. Labor, Barcelona. p. 459.

* Comunicación personal, 1993.

- d) *Transferencia hacia el mundo exterior*, que puede estar representado por la institución.

Didier Anzieu (1993), en su obra “El Grupo y el Inconsciente”, expresa que existen diferencias entre trabajar con grupos restringidos (compuestos por una media de ocho a doce personas) y con grupos amplios (alrededor de veinticinco a sesenta participantes).

En relación con los grupos amplios señala que en el período inicial, frecuentemente, en la transferencia se distinguen dos características: el silencio de la mayoría de los participantes y el “despedazamiento” de las transferencias individuales. El silencio se debe por una parte a motivos manifiestos -el excesivo número de miembros para que puedan hablar todos- y por otra parte a motivos inconscientes generada por la *angustia de devoración*, que se intensifica más que en los grupos pequeños y que se traduce en la ecuación “*hablar=devorar*”. Por otra parte, cuando algunos hablan expresan una transferencia central hacia el/la coordinador(a) o una transferencia hacia el grupo; después, pueden intervenir otros(as) generalmente reaccionando hacia las y los que ya hablaron (transferencia lateral). La multitud de transferencias amplifica el carácter de división de la situación y la angustia correspondiente.

Anzieu (1993) señala también que de acuerdo con Bejàrano la transferencia positiva suele concentrarse en los grupos pequeños y la transferencia negativa en los grupos amplios y que en éstos la fijación de las angustias de despedazamiento, devoración y destrucción, así como también las angustias paranoides y depresivas, mantiene a las y los participantes del grupo en un nivel de regresión muy arcaico.

2.4.2 La contratransferencia.

Ligado al fenómeno de la transferencia se encuentra el de la *contratransferencia* que, de acuerdo con Laplanche y Pontalis (1979), es el

conjunto de sentimientos y reacciones automáticas e inconscientes que surgen en el psicoanalista, principalmente ante la transferencia del analizado.

En el trabajo educativo también se generan sentimientos contratransferenciales en la relación educador-educando. En algunas ocasiones hay estudiantes que caen bien o mal “nada más porque sí”. Obviamente, esta situación no es casual y tiene que ver con la propia historia de las y los educadores en tanto sujetos psíquicos.

En la coordinación de grupos de aprendizaje también suele ocurrir que alguno o ambos integrantes del equipo técnico de coordinación (coordinador/a y observador/a) sientan rechazo o fascinación, amor u odio, simpatía o antipatía hacia algún(a) integrante del grupo sin saber exactamente por qué; en este caso, es responsabilidad del/la coordinador(a) o del/a observador(a) reflexionar sobre qué le pasa, con el propósito de que no “actúe” su contratransferencia, sino que la analice, tienda un puente hacia la construcción de una hipótesis y haga una posible interpretación.

2.4.3 La proyección.

De acuerdo con el “Diccionario de Psicoanálisis” de Laplanche y Pontalis (1979), la proyección es...

“B) En sentido propiamente psicoanalítico, operación por medio de la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseos, incluso "objetos", que no reconoce o que rechaza de sí mismo. Se trata de una defensa muy arcaica que se ve actuar particularmente en la paranoia, pero también en algunas formas de pensamiento "normales", como la superstición”.⁷²

En el trabajo con los grupos los mecanismos de proyección se pueden observar en diversas situaciones.

⁷² *Ibidem.* p. 318.

En los primeros momentos grupales, por lo regular, prevalecen silencios en los que subyacen ansiedades persecutorias y predomina el miedo al ataque, el temor a exponerse ante los demás y ser destruido-devorado-despedazado-aniquilado por los otros.

Ante la situación de confrontación con otros sujetos, otros saberes, otra forma de trabajo, se produce una escisión, una división entre lo bueno (lo conocido) y lo malo (lo desconocido); aquello que es “malo” se proyecta en las y los otros, a quienes se les percibe de manera persecutoria.

Una situación que se observa en los grupos en los que participan educadores de personas jóvenes y adultas es el temor a ser cuestionados, criticados, calificados o mejor dicho “descalificados”, evaluados o más específicamente “devaluados”. Las ganas de calificar a las y los demás -que quizá forme parte de una deformación profesional- se revierte en el temor a ser calificados o, peor aún, descalificados por los otros participantes y, ante esta ansiedad, se producen prolongados silencios.

Otra situación en la que se expresa el mecanismo de la proyección es en la depositación masiva de aquellos deseos, cualidades y sentimientos que rechazan los demás miembros del grupo y lo “proyectan” en algún integrante que pasa a ocupar el lugar del “chivo expiatorio”, a quien se le responsabiliza de todo lo “malo” que pasa en el grupo. En este caso, las intervenciones del coordinador tendrán que orientarse hacia la “repartición”, es decir, la “horizontalización” de la depositación para que cada quien se haga cargo de aquellas partes que son suyas y reflexione sobre sí mismo.

2.4.4 La identificación.

De acuerdo con Laplanche y Pontalis (1979), la identificación es un:

“Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el

modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones".⁷³

Es importante resaltar que la identificación de un sujeto con otro no es global, sino parcial, con determinado rasgo relacionado con la propia historia singular.

2.4.5 Las resistencias.

De acuerdo con el "Diccionario de Psicoanálisis" de Laplanche y Pontalis (1979):

"Durante la cura psicoanalítica, se denomina resistencia a todo aquello que, en los actos y palabras del analizado, se opone al acceso de éste a su inconsciente. Por extensión, Freud habló de resistencia al psicoanálisis para designar una actitud de oposición a sus descubrimientos, por cuanto éstos revelaban los deseos inconscientes e infligían al hombre una "vejación psicológica".³⁷

Dicho sea de paso, a lo que se refiere Freud cuando habla de la resistencia al psicoanálisis porque inflige al hombre una "vejación psicológica" es a lo que escribió en su artículo "Una dificultad del psicoanálisis" (1917) en donde expresa que el narcisismo, el amor propio de la Humanidad, ha sufrido tres grandes ofensas por parte de la investigación científica:

La primera fue la "ofensa cosmológica", propinada por Nicolás Copérnico que desplazó a la Tierra -y con ella al ser humano- del centro del Universo.

La segunda ofensa fue la "biológica" y fue producida por Carlos Darwin quien le quitó al ser humano el privilegio de ser de "origen divino", a "imagen y semejanza del Creador" para ubicarlo como parte de una especie entre otras especies de animales.

⁷³ *Ibidem.* p. 191.

³⁷ *Ibidem.* p. 399.

Expulsado del centro del Universo primero y del centro de la Tierra después sólo le quedaba refugiarse en sí mismo, en el dominio consciente de sus actos, pero Sigmund Freud (1917) le propinó a la Humanidad el tercer agravio, la ofensa “psicológica”, provocada a través de dos tesis básicas: que la sexualidad no puede ser totalmente dominada por el ser humano y que existen procesos anímicos *inconscientes*; estas afirmaciones equivalen a afirmar que “el Yo no es dueño y señor de su propia casa”.

Por otra parte, volviendo al tema de cómo se expresa la resistencia en las y los integrantes de los grupos, Didier Anzieu (1993) señala que en los grupos amplios se producen situaciones regresivas e inquietantes que generan resistencias expresadas a través de defensas pasivas como la no implicación, el desinterés, la presencia solamente física, la huida del pensamiento, entre otras.

Las resistencias se manifiestan mediante defensas detrás de las cuales se encuentran “*fantasmas*” que es necesario develar, en caso necesario, mediante las intervenciones del/la coordinador(a).

2.4.6 La fantasmaticación en los grupos.

En el “Diccionario de Psicoanálisis”, de Laplanche y Pontalis (1979), se da la siguiente definición de *Fantasma*:

"Escenificación imaginaria en la que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente.

El fantasma se presenta bajo distintas modalidades: fantasías conscientes o sueños diurnos, fantasmas inconscientes que descubre el análisis como estructuras subyacentes a un contenido manifiesto, y fantasmas originarios".⁷⁴

⁷⁴ *Ibidem.* p. 142.

El *fantasma* es una escena imaginaria en la que participan varias personas y el sujeto está presente en la escena, generalmente, a manera de espectador y no de actor.

En un proceso grupal pueden agitarse diferentes fantasmas. Siguiendo los aportes de Anzieu (1993) en relación con el estudio de los fantasmas en los grupos podemos hablar de una *fantasmaticización* o actividad de fomentación fantasmática en el aparato psíquico individual. En todo encuentro entre seres humanos se despiertan, movilizan y activan los fantasmas de las personas que se relacionan entre sí.

En el vínculo interhumano primario, la pareja, en el grupo, en la vida social, se produce una circulación fantasmática. La fantasmaticización -actividad del preconscious- articula funciones, representaciones de cosas y de palabras, según relaciones complejas, a través de procesos de desplazamiento, condensación, figuración, transformación en lo contrario, entre otros.

Si en los encuentros entre dos o más seres humanos se movilizan los fantasmas individuales, entonces no es de extrañar que en los procesos grupales también se movilicen los fantasmas de los sujetos que participan en los mismos.

Anzieu (1993) refiere varios fantasmas que suelen moverse, activarse o agitarse en los grupos.

El "*fantasma de rotura*", el cual se moviliza cuando hay una angustia arcaica de "rotura" de personalidad, es decir, de despedazamiento y devoración. Este fantasma se activa a partir de la amenaza de ataque a la integridad del Yo y moviliza cuatro tipos distintos de angustia arcaica: la angustia de aniquilamiento o de vacío, la angustia esquizoide de despedazamiento, la angustia persecutoria y la angustia depresiva. Los procesos defensivos que se ponen en marcha contra tales angustias son: escisión del objeto en bueno y malo, restauración reparadora del vínculo y la identificación proyectiva.

El *fantasma de devoración*, que aumenta por la regla fundamental que convoca a “decir todo lo que se les ocurra” a los participantes del grupo, es decir, hablar sobre lo que piensan y sienten sobre determinado tema. Se establece la relación “*hablar=devorar*” y ésta ecuación subyace en la mayoría silenciosa que tiene miedo de hablar, de “abrir la boca” por temor a que se interprete como que se quiere “morder” a los demás y se reciba como castigo una “mordedura” de los otros. Los que tienen la audacia de hablar establecen un diálogo de sordos, un monólogo colectivo en voz alta. Suelen dirigirse al equipo técnico de coordinación para criticarle, cuestionarle, atacarle, y se arriesgan a que los que hablen posteriormente también los critiquen y ataquen como ellos lo hicieron. La mirada tiene el mismo efecto que la boca: mirar y ser mirado también puede relacionarse con devorar y ser devorado. Quizás, por eso se rehuye la mirada directa y sólo se mira de manera furtiva. Según Anzieu (1993) esta angustia de devoración se amplifica en los grupos amplios porque aumenta el número de bocas y ojos “devoradores”.

En el *fantasma del grupo-máquina* se vive al grupo como si fuera una máquina perseguidora de tal suerte que se cree que lo que sucede en el grupo forma parte de una maquinación perversa; este fantasma tiene que ver con la angustia de despedazamiento.

Como ya se explicó anteriormente, algunos silencios, en determinados momentos, quizás tengan que ver con la angustia de devoración.

La *ilusión grupal*, sentimiento de euforia que experimentan los grupos sobre todo en el momento de fusión, se constituye a partir de una denegación de la pérdida del objeto con la consecuente sensación de completud imaginaria.

Es necesario decir que los fantasmas son por definición del orden de la singularidad de los sujetos por lo que representa un contrasentido teórico el planteamiento de René Kaës (1977) cuando propone la teorización sobre el “Aparato Psíquico Grupal”.

Por su parte Carlos Schenquerman (1987b), en sus clases en la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC), explicaba que no se puede hablar de aparato psíquico grupal, sino en todo caso de fantasmas intersectados por lo que propone la expresión de *intersecto fantasmático* para referirse a la intersección en el grupo de un fantasma “común” en algunos o en la mayoría de los participantes, el cual se expresa a través de un momento defensivo que puede obstaculizar el abordaje de la tarea y detener el proceso grupal.

Parte del trabajo del/la coordinador(a) de grupo, en su función interpretante, es orientar su intervención hacia el “intersecto fantasmático” para ayudar a develar el fantasma que se intersecta y que se encuentra detrás de las actitudes defensivas de los miembros del grupo.

2.4.7 Fin del proceso grupal. Duelo, evaluación y cierre.

Como ya se explicó en el punto en donde se habló acerca del encuadre, desde la primera sesión se explicita el número de sesiones que se tendrán durante la experiencia grupal y, por lo tanto, ya todos están enterados de cuándo será la última sesión; sin embargo, aunque todos sepan cuándo se terminará la experiencia lo cierto es que el dato puede pasar desapercibido para los demás, pero el/la coordinador(a) lo debe tener presente desde el principio. No sabe cómo será el proceso pero lo que sí sabe es que algún día tendrá que terminar. Estos comentarios que pueden parecer obvios al leerlos desde afuera de un proceso grupal, o después de haber participado en otro tipo de experiencias grupales que quizás empiezan y terminan sin “pena y sin gloria”, adquieren otra significación cuando se está implicado en un proceso grupal en el que se establecen vínculos afectivos.

Después de haber atravesado por momentos a veces dolorosos, a veces gratificantes, en algunas ocasiones alegres y en otras tristes, en fin, después de haber compartido un tiempo, un espacio, un proceso, un grupo, cuando se

aproxima la terminación de la experiencia grupal se siente cierto gusto por terminar, mezclado con cierta tristeza porque esa experiencia concluye.

En las sesiones próximas a la terminación de una experiencia grupal puede haber momentos de silencio que obviamente son diferentes a los momentos que suelen presentarse en los momentos iniciales del proceso. En las primeras sesiones, generalmente, se producen silencios porque subyace la ansiedad persecutoria; en cambio, en los momentos finales, los silencios pueden ser de tristeza porque subyace la ansiedad depresiva. Así, mientras que en los inicios de un proceso grupal quien cumple con la función de coordinación tendrá que favorecer la elaboración de la ansiedad persecutoria, en los momentos finales tendrá que favorecer la elaboración de la ansiedad depresiva; sus intervenciones, por lo tanto, se orientarán hacia la “elaboración del duelo”, por el fin de la experiencia grupal.

Los momentos finales pueden expresarse de diferentes formas dependiendo del proceso específico por el que atraviesa cada grupo, en este sentido no se podrían -ni se deben- hacer generalizaciones.

La tristeza que subyace en los momentos finales se manifiesta mediante prolongados silencios y, en muchas ocasiones, lágrimas que resbalan en alguna mejilla o que se asoman, tímidamente, por los ojos y se delatan por el brillo de alguna mirada esquiva, miradas dirigidas hacia el piso o perdidas en algún punto del infinito, en un ambiente como de “velorio”. También, pueden “despedirse” en un ambiente “maníacamente” festivo, con una euforia que esconde la tristeza que también está presente; o puede haber un largo silencio que inunde toda o la mayor parte de la sesión; o bien pueden terminar peleados, con mucho enojo y coraje manifiestamente expresado o con una sensibilidad “a flor de piel”, de “mírame y no me toques”, en donde cualquier situación puede provocar reacciones violentas, a manera de un “duelo querulante”, en el que debajo del enojo y la molestia también se encuentra la tristeza. Puede haber reacciones de denigración hacia la experiencia porque así dolerá menos perder lo que se pierde, en forma similar a la “fábula de las

uvas verdes” en la que al no alcanzar las uvas la Zorra dice: “Al fin que estaban verdes”, es decir, “al fin que ni quería”.

El duelo por el fin de una experiencia grupal engloba varios duelos: el duelo por el espacio en donde se puso tiempo, esfuerzo, afecto, “alma , corazón y vida” y una parte del tiempo de cada quien; duelo por dejar de verse y relacionarse con los otros participantes en esa experiencia concreta (aunque se les siga viendo o se les vea en otro lugar ya no se les volverá a ver ni escuchar en ese grupo específico, en ese tiempo y lugar); duelo por lo que se logró; duelo por lo que se esperaba lograr y no se logró; duelo por las expectativas no cumplidas; por lo que no se alcanzó a hacer; por lo que se pudo haber hecho y no se hizo; por “lo que pudo haber sido y no fue”; duelo por el reconocimiento de los límites, etc.

El duelo por el fin de la experiencia grupal puede remitir a otros duelos, más personales y dolorosos.

La vida es un constante “duelar”... continuamente perdemos algo... pero al mismo tiempo también ganamos algo: la tristeza y el gusto se entremezclan.

Aprender, decía José Bleger (1977), produce angustia porque es “sumergirse en un mar de posibilidades”. Aprender, también es doloroso porque implica renunciar a conocimientos que tanto trabajo costó entender y que después se vuelven caducos. Para aprender se requiere pasar por momentos depresivos, de renuncia a las teorías a las que se les veía “completas”, sin huecos; de renuncia a maestros idealizados -a los que se tendrá que desidealizar-; de renuncia a formas de entender la vida y a explicaciones que en otros momentos fueron útiles, pero que después no alcanzan para entender y resolver los diversos problemas que surgen en el camino. Aprender... cuesta, no sólo en términos económicos y de tiempo, sino también en términos emocionales.

Para favorecer la elaboración del duelo, el(la) coordinador(a), a través de sus interpretaciones tendrá que mostrar lo que aparece en el nivel manifiesto y en

el nivel latente; tendrá que acompañar al grupo y darle la contención necesaria para que los integrantes del mismo puedan pensar acerca de lo que les pasa en esos momentos, que reconozcan las pérdidas, que las puedan sentir y nombrar, que puedan reconocer lo que tienen, lo que se llevan de la experiencia, lo que aprendieron y lo que pueden hacer con ello.

En la última sesión del grupo es recomendable hacer una evaluación del curso; de igual manera, se sugiere hacer un cierre del proceso grupal y favorecer la despedida de la experiencia que concluye, pero no de la posibilidad de seguir pensando acerca de sí mismos.

2.5 Algunas críticas a los planteamientos teóricos de los grupos operativos.

Carlos Schenquerman (1989), después de una serie de experiencias grupales de coordinación, supervisión y reflexiones teóricas desde la teoría y la técnica de los grupos operativos, sobre todo después de las experiencias que tuvieron los equipos técnicos de coordinación de EIDAC tras la aplicación de esta propuesta grupal con los damnificados de los terremotos de septiembre de 1985 en la Ciudad de México, D. F., elaboró una propuesta distinta a la de los grupos operativos que le dio origen y de los cuales conserva en principio ciertos aspectos formales, aunque representa un producto diferente tanto en la teoría como en la práctica.

Schenquerman (1989) denomina a su propuesta *grupos elaborativos de simbolización*. Al “poner a trabajar” la teoría de los grupos operativos necesariamente tuvo que romper con algunos planteamientos de dicha teoría. En su conferencia “Los grupos elaborativos en la práctica social” que presentó en el Primer Encuentro “Los grupos en la práctica social: claves para la transformación”, realizado en la Ciudad de México, D. F., en noviembre de 1989, planteó las siguientes críticas a la teoría de los grupos operativos:

-La teoría de los roles, de origen funcionalista, que constituye uno de los pilares centrales de la propuesta de los grupos operativos, reduce la

posibilidad de operar a un interaccionalismo vaciado de contenidos específicos, de tal modo que el trabajo en el “aquí” y el “ahora” hacía perder la dimensión de la historia.

-Las nociones de “tarea” y “pretarea”, heredadas del psicoanálisis tecnológico estadounidense, separa maniquea y arbitrariamente en dos diversos momentos el análisis de la defensa y el del contenido fantasmático que la origina.

-Las “ansiedades básicas”, descubrimiento central del psicoanálisis kleiniano, al ser despojadas de su complejidad estructural y traducirse en el “miedo al ataque” y el “miedo a la pérdida”, vacíos del contenido pulsional que está en juego en los mismos, y al convertirse en enunciados estigmatizantes repetibles fácilmente más que en posibilidades de simbolización y elaboración de las ansiedades de los sujetos, fueron también cuestionadas para abrir nuevas vías de significación.

-La teoría de los roles conducen al atrapamiento en un interaccionalismo que convierte a la técnica de los grupos operativos en una técnica del “movimiento” y no del cambio, y por lo tanto la interpretación no va más allá de lograr una “circulación de roles” y una “distribución de ansiedades” que sólo provocará el intercambio de lugares adjudicados y asumidos. Al no poder dar cuenta de la relación entre defensa y contenido fantasmático, las intervenciones del coordinador se convierten en manipulaciones para que los participantes adopten una normatividad maniqueísta bajo las consignas de “no resistirse al cambio” y “romper el estereotipo”, propiciando la construcción de un “nosotros”, de una “totalidad grupal” que oculta las diferencias de los sujetos.

-Enrique Pichon-Rivière, creador de la teoría de los grupos operativos, al elaborar su propuesta que lleva el nombre de uno de sus libros: “Del psicoanálisis a la psicología social”, dio un “salto al vacío” en el que se perdió parte de la riqueza que aporta el psicoanálisis para una mayor

comprensión de los fenómenos intrasubjetivos e intersubjetivos en los procesos grupales.

Carlos Schenquerman (1989), al romper lanzas con Pichon-Rivière (1983), no deja de mencionar las dificultades que tuvo para cuestionar la palabra de quien fuera su entrañable maestro y enfrentarse al mismo tiempo a una teoría que suponía “redonda”, “completa” y verse ante una teoría “despedazada” y “fragmentada”, situación que remite a la angustia por el “cuerpo despedazado” de los orígenes, previa al “Estadio del Espejo” del que hablara Jacques Lacan (1949). Asimismo, expresa que “poner a trabajar” las ideas de su maestro es una postura coherente con lo que de él aprendió por lo que le es “fiel a su espíritu, pero no a su palabra”.

Por mi parte considero que las aportaciones de Carlos Schenquerman (1989) son útiles para reflexionar acerca de la complejidad de los fenómenos grupales desde las aportaciones de la teoría y de la práctica para no convertir el trabajo de los grupos en un asunto simplemente técnico o instrumental que puede ser aprendido y reproducido acríticamente, sino que requiere de un constante trabajo de reflexión.

2.6 Alcances y límites del trabajo grupal desde la concepción operativa de los grupos.

El trabajo grupal desde la concepción operativa de los grupos es una forma diferente de aprender, o mejor dicho, de “re-aprender a aprender” y presenta, entre otras, una serie de *ventajas* porque favorece:

- * La participación protagónica de las y los participantes en la constitución del grupo de aprendizaje y en la construcción de su propio conocimiento, con lo cual se superan las actitudes pasivo-dependientes que se refuerzan en la educación tradicional.

- * La reflexión de las y los participantes sobre sí mismos.

- * El desarrollo de aptitudes y la modificación de actitudes.
- * La cooperación y la colaboración para el logro de la tarea grupal.
- * El cambio de conductas estereotipadas que constituyen obstáculos y dificultan el proceso de aprendizaje.
- * La superación de la disociación teoría-práctica.
- * La integración entre el pensar, el sentir y el hacer.
- * La superación de la disociación sujeto-objeto porque el grupo es “objeto de estudio” al mismo tiempo que las y los integrantes analizan lo que les ocurre cuando trabajan grupalmente por lo que ellos/mismos, como grupo, son “sujetos de estudio”.
- * El “poner en palabras” lo que les sucede cuando participan en un grupo, lo cual permite, además de disminuir la ansiedad, una mayor comprensión de sí mismos.
- * La elaboración* de las ansiedades que surgen ante las situaciones de cambio.
- * La escucha, la observación y la comunicación en los grupos.
- * El pensar en grupo, con el grupo y “pese” al grupo, así como el reconocimiento y tolerancia de las diferencias.
- * La elaboración de los duelos que aparecen durante el proceso grupal lo cual permite la incorporación de herramientas para la elaboración de otros duelos** a los que se enfrenten posteriormente.

* De acuerdo con LAPLANCHE y PONTALIS (1979), Freud utiliza el término *Elaboración Psíquica* para “designar, en diversos contextos, el trabajo realizado por el aparato psíquico con vistas a dominar las excitaciones que le llegan y cuya acumulación ofrece el peligro de resultar patógena. Este trabajo consiste en integrar las excitaciones en el psiquismo y establecer entre ellas conexiones asociativas”.

** De acuerdo con Freud (1915), “El duelo es, por lo general, la reacción a la pérdida de un ser humano o de una abstracción equivalente: la Patria, la libertad, el ideal, etc.”. Por su parte,

- * La superación de los obstáculos que operan en el interior de los sujetos, en el encuentro con los otros, en los grupos, para la apropiación y consumación de sus proyectos.
- * La comunicación, comprensión y resolución de conflictos.
- * La organización de las y los participantes para la atención y solución de sus problemas comunes.
- * La identificación con las y los demás participantes del grupo les posibilita también la identificación con otros sujetos con los que se convive en otros momentos y lugares; en tal virtud, se facilita la empatía.

Entre los *límites* del trabajo grupal, desde la concepción operativa de los grupos, se encuentran los siguientes:

- Se requiere una formación específica teórico-metodológica en coordinación de grupos desde la concepción que nos ocupa por lo que se necesita inversión de tiempo, esfuerzo y dinero.
- Se requiere formación y experiencia en este tipo de trabajo grupal y no siempre se encuentran en las instituciones personas con las características mencionadas.
- No existe suficiente personal que tenga formación en coordinación de grupos desde la concepción operativa.
- Se recomienda contar con un espacio de supervisión técnica para lograr una mayor comprensión de lo que ocurre en los procesos grupales y en el equipo técnico de coordinación. La supervisión técnica es un apoyo fundamental; sin embargo, un problema que existe es que son escasos los profesionales que puedan cumplir con esta función

LAPLANCHE y PONTALIS (1979), expresan que el `trabajo de duelo` es un "Proceso intrapsíquico, consecutivo a la pérdida de un objeto de fijación, y por medio del cual el sujeto logra desprenderse progresivamente de dicho objeto".

porque se requiere de mayor formación y experiencia. Quienes están en posibilidades de cumplir con dicha función, generalmente, se dedican más a la consulta privada porque les reditúa un mayor ingreso y difícilmente estarían dispuestos a poner sus conocimientos -que venden a “precio de oro”- al servicio de la escuela pública si no existe una ganancia cuando menos equivalente a lo que cobran en sus consultorios privados.

- Se sugiere que los grupos sean de entre ocho y quince integrantes, situación que difícilmente se encuentra en las escuelas públicas. Por otra parte, el tiempo que se sugiere para trabajar es de al menos dos horas y este tiempo a veces no coincide con los horarios que rigen en las escuelas.
- Se necesita apoyo institucional para llevar a cabo las experiencias grupales. Las instituciones educativas, con la burocracia que las caracteriza, suelen mostrar una “cerrazón” ante formas de trabajo alternativas, diferentes a la tradicional.
- Una limitación -y privilegio al mismo tiempo- es que se trata de una propuesta de trabajo inacabada por lo que es imprescindible incorporar otras aportaciones teóricas que enriquezcan la propuesta y tener una mayor comprensión de los procesos singulares, grupales, institucionales y sociales, desde una concepción más amplia; esta situación constituye un estimulante reto para seguir profundizando en este campo de trabajo.

2.7 Usos y abusos en la aplicación de la técnica de los grupos operativos.

En relación con los usos de la técnica de los grupos operativos es preciso mencionar que ésta se ha aplicado en diversos ámbitos: el educativo, el asistencial, el institucional y el comunitario, en diferentes tiempos y lugares, con distintos sujetos.

En cuanto a algunos de los abusos que se han hecho del uso de esta técnica se pueden señalar los siguientes:

Uno de ellos es caer en la tentación de querer “curar” a las y los participantes de los mismos suponiendo que los demás “están mal”, están “enfermos” y quien coordina “está bien”, está “sano”. En este punto es necesario recordar que los grupos operativos de aprendizaje no son grupos terapéuticos y se diferencian de éstos en varios aspectos. Para empezar el objetivo es distinto, en los primeros el objetivo es el aprendizaje, y en los segundos es la cura. Además, el tratamiento de la transferencia en los primeros es hacia el “interseco transferencial” del grupo, en tanto que en los segundos se trabaja directamente la transferencia de cada sujeto. Otro punto de diferencia es que los grupos terapéuticos son regresivos (se analiza la historia singular de los participantes), en cambio en los grupos operativos de aprendizaje la orientación es prospectiva (hacia la construcción de un grupo y un proyecto grupal). Aunque, como afirma José Bleger (1977), “todo aprendizaje bien realizado tiene efectos terapéuticos colaterales”, no se debe perder de vista el fin principal de los grupos operativos de aprendizaje.

La fantasía de curar tiene implicaciones éticas porque, además de que no es la finalidad de los grupos operativos de aprendizaje, si no se cuenta con una formación en la coordinación de grupos puede provocar más daño que beneficio pues, como dice Jaime Winkler* en sus clases de la Escuela Mexicana de Psicodrama: “no se debe usar un bisturí para abrir la panza y luego no saber qué hacer cuando se tengan las tripas en la mano”. Esta expresión habla de que no se vale, no es ético ni responsable ni profesional querer jugar al “aprendiz de brujo” porque en los grupos está en juego la implicación de sujetos y se movilizan emociones.

Por su parte, Ramiro Reyes (1990) advierte que la difusión de algunas experiencias grupales, supuestamente trabajadas desde la corriente de los

* 1987, Comunicación personal.

grupos operativos, han sido distorsionadas y más que estimular el acercamiento a estas posturas sirve de vacuna contra ellas.

En este sentido, es importante advertir sobre los riesgos de que se trabaje o se diga que se trabaja desde la concepción de los grupos operativos sin tener la formación y experiencia necesaria porque se producen efectos contraproducentes y si alguien participa en una forma de trabajo que pretende ser alternativa y resulta “desastrosa” puede pensar que si así es lo alternativo mejor se queda con lo tradicional, aplicando aquel adagio de que “más vale malo por conocido que bueno por conocer”.

Resulta sorprendente escuchar a distintos profesores y profesoras, sobre todo en el nivel educativo superior, decir -y en algunos casos hasta presumir- que trabajan o han trabajado con la técnica de los grupos operativos sólo porque asistieron a algún curso en donde el o la docente trabajaba desde esta concepción, han escuchado hablar de los grupos operativos o porque alguna vez leyeron un artículo que hablaba de esta forma de trabajo y después de esta “amplia formación” creen, erróneamente por supuesto, que ya pueden ser coordinadores de grupos operativos. Actuar de esta forma no sólo es irresponsable y poco ético, sino que no se vale engañarse, y menos aún engañar a los demás, diciéndoles que se trabaja con una técnica en la que no se tiene una formación profesional.

Ángel Díaz Barriga (1993) señala que se ha detectado que al cobijo del nombre de grupo operativo, profesores(as) de diferentes universidades realizan una variedad de prácticas. Algunos sólo la ven como una técnica nueva, otros no tienen una formación específica para trabajar con esta técnica. En otras ocasiones -señala el autor- se llama grupo operativo a un grupo en el que se descuida la información y el docente está constantemente “interpretando” de manera “salvaje” quién sabe qué; otra práctica común es que la o el maestro no asiste a clases y deja solo al grupo trabajando una información y el “maestro(a)” “justifica” su ausencia “argumentando” que lo hace así porque “es operativo”. También se ha visto que aunque se trabaje con un esquema no-directivo se le nombra como operativo.

En fin, lamentablemente, este tipo de experiencias no sólo desprestigian a la corriente de los grupos operativos, sino que producen efectos contrarios a los que se pretenden lograr desde la concepción operativa de los grupos.

Afortunadamente, también existen experiencias grupales que se han llevado a cabo de manera seria y responsable.

Como se dijo desde el principio de este capítulo, la concepción operativa de los grupos es el fundamento del eje de procesos grupales de la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco y, en consecuencia, es el referente teórico, únicamente en lo que se refiere al trabajo grupal, de las experiencias que se presentan en el Capítulo IV *Resultados del Taller de reflexión sobre el estrés docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas*, y en el Capítulo V *Resultados del seminario-taller Malestar Docente*.

Es necesario aclarar que no se pretendió, en ningún momento, trabajar como grupo operativo en sentido estricto, la pretensión fue más modesta: tan sólo retomar algunos elementos de la concepción operativa de los grupos para favorecer la construcción de grupos de aprendizaje.

Los temas expuestos en el presente capítulo formaron parte del Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO) del autor de esta tesis; dicho ECRO se tradujo en una actitud psicológica que incluyó una actitud de escucha y respeto para favorecer la construcción de grupos de aprendizaje sobre la base de un clima de confianza y libertad que les permitió a las y los educadores recuperar sus experiencias educativas, compartirlas y reflexionar acerca de su malestar docente a fin de proponer alternativas que disminuyan algunos de sus efectos.

En el siguiente Capítulo se presenta el *Contexto y Diseño de la Intervención y la Investigación*, que orientó el desarrollo de esta tesis.

CAPÍTULO III

3 CONTEXTO Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Y LA INVESTIGACIÓN.

3.1	Contexto en el que se realizaron las experiencias de intervención.....	155
3.2	Diseño del “Taller de reflexión sobre el estrés docente”.....	164
3.3	Diseño del “Seminario-taller Malestar Docente”.....	181
3.4	Diseño metodológico de la investigación.....	186

En este capítulo se presenta el contexto en el se ubican las dos experiencias de formación que se recuperan y analizan en esta tesis:

a) El *Taller de Reflexión sobre el Estrés Docente*, cuyos destinatarios fueron educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas que laboraban como técnicos docentes en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), mismos que estudiaban el *Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos* (SIPREA) que impartió la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco), en la ciudad de México, Distrito Federal en 1998. b) El *Seminario Taller Malestar Docente*, en el que participaron estudiantes que cursaban en cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos en la UPN-Ajusco, en el año 2001; todos ellos eran educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas que trabajaban en diferentes instituciones gubernamentales y Organismos No Gubernamentales (ONG's). También se muestra el diseño de los programas de ambos cursos: la justificación, el propósito, la temática, la metodología, los recursos y la bibliografía.

Asimismo, se expone el diseño de la investigación, es decir, su propósito, el tipo de investigación que se llevó a cabo, los sujetos de estudio, la metodología, los instrumentos que se utilizaron para la recopilación de los datos, las condiciones que favorecieron la realización de esta investigación, así como sus límites.

3.1 Contexto en el que se realizaron las experiencias de intervención.

Como se mencionó en párrafos anteriores, las dos experiencias formativas grupales que se retoman en esta tesis fueron parte de las ofertas formativas que ofrece la UPN-Ajusco, razón por la cual se anotan los datos generales de dicha institución y de la Academia de Educación de Adultos, que fue la responsable de impartirlas. Después, se expone el surgimiento y las características del Diplomado SIPREA y de la Licenciatura en Educación de Adultos.

Es preciso destacar que en México existen miles de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas a nivel nacional, todos ellos se han hecho en la práctica, es decir, son educadores empíricos. A pesar de los graves problemas de rezago educativo que hay en México en la población en general, y en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en particular, no existen los apoyos gubernamentales necesarios para atender la demanda educativa*. Realmente, sólo hay dos instituciones educativas que atienden el campo de la EPJA en todo el país: El Centro Regional de Educación Funcional en América Latina (CREFAL), con sede en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en la ciudad de México, Distrito Federal (D.F.).

El CREFAL atiende principalmente a educadores provenientes de diversos países latinoamericanos y los cursos los da en sus instalaciones; por la lejanía y los costos de hospedaje, alimentos e inscripción sus cursos son inaccesibles para las y los educadores de personas jóvenes y adultas que laboran en la zona metropolitana de la ciudad de México, D. F.

La UPN-Ajusco es la única institución accesible para las y los educadores que laboran en el campo de la EPJA en México, D.F., y sus alrededores, pues sus programas de formación son semiescolarizados y flexibles, además, el costo de inscripción está al alcance de las posibilidades económicas de la población a la que atiende. En tal virtud, la UPN-Ajusco tiene una importancia fundamental en la profesionalización de las y los educadores de personas jóvenes y adultas en México.

* Según declaraciones que hizo Federico Mayor Zaragoza en 1997, siendo director de la UNESCO, México se encuentra entre los “Nueve gigantes del analfabetismo mundial”, junto con China, India, Bangladesh, Pakistán, Indonesia, Nigeria, Egipto y Brasil, pues entre estos 9 países concentran más del 50% de la población mundial y el 72% de analfabetos entre 15 y 60 años; hay que destacar que Mayor Zaragoza señaló que aunque la UNESCO tiene muchas estadísticas de los diversos países hay algunos que reportan datos no fidedignos, en ocasiones por cuestiones políticas. (Camacho, O. periódico *La Jornada*, 16 de mayo de 1997. México. Citado por AGUILAR (2002:51-52).

3.1.1 La Universidad Pedagógica Nacional.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de acuerdo con el Decreto de Creación publicado en el Diario Oficial de la Federación del 25 de agosto de 1978, es una institución pública de educación superior, con carácter de organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar los servicios de educación superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país. La UPN está formada por 76 Unidades y 218 subsedes distribuidas en todo el territorio nacional; su sede central es la Unidad Ajusco (UPN-Ajusco) ubicada en la ciudad de México, D. F.

Actualmente, la UPN-Ajusco ofrece diversos cursos de actualización, diplomados, licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados relacionados con el campo educativo; asimismo, realiza tres funciones sustantivas: investigación, docencia y difusión.

3.1.2 La Academia de Educación de Adultos.

En 1982 se constituyó la Academia de Educación de Adultos, adscrita a la Dirección de Docencia de la UPN-Ajusco, y ofreció, por primera vez, la Licenciatura en Educación de Adultos en la modalidad escolarizada; en aquel tiempo fue un programa novedoso de formación porque era la única institución de educación superior que la ofrecía.

En 1986 se creó el Programa para la Formación en Educación de Adultos (PROFEDA) a partir del cual se reformuló la oferta formativa de la Academia de Educación de Adultos y sus esfuerzos se orientaron a impulsar cursos de actualización, diplomados y estudios de postgrado como la Especialización en Formación de Educadores de Adultos (EFEDA) y la Maestría en Educación de Adultos. El PROFEDA fue el programa rector de la Academia durante varios años.

En 1994 se reformuló el PROFEDA y surgió el Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA) con la finalidad de impulsar las tres funciones sustantivas de la universidad: la docencia, la investigación y la difusión.

La UPN-Ajusco, a través de la Academia de Educación de Adultos, ofrece diversos programas de formación para las y los educadores de personas jóvenes y adultas en servicio, tales como: cursos de actualización, diplomados, la Licenciatura en Educación de Adultos, la Especialización en Formación de Educadores de Adultos y la Maestría en Educación de Adultos.

La Academia de Educación de Adultos ha impartido diversos Diplomados diseñados por el equipo docente de la misma, entre los que se encuentran *La Práctica Educativa con Adultos* y *El Aprendizaje de los Adultos*, por mencionar algunos. Los Diplomados han tenido gran aceptación entre las y los educadores de personas jóvenes y adultas porque son una posibilidad para profesionalizarse ya que, por lo general, ellos y ellas son educadores con una gran experiencia acumulada, pero les hace falta sistematizar sus prácticas educativas, reflexionar sobre ellas, fundamentarlas y socializarlas.

Los Diplomados tienen como punto de partida las prácticas educativas de las y los participantes y constituyen espacios de intercambio de experiencias en los que logran recuperar sus prácticas y reflexionar sobre ellas para mejorar su trabajo.

Los programas de formación que ofrece la Academia de Educación de Adultos en realidad representan la única opción viable de superación académica para las y los educadores de personas jóvenes y adultas de la zona metropolitana de la ciudad de México.

3.1.3 El Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA).

El *Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos* (SIPREA) fue diseñado en 1994 por el personal académico del Instituto

Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) con el propósito de aplicarlo en los diferentes estados del país como parte de la formación permanente de las y los técnicos docentes que trabajan en dicha institución, para lo cual solicitaron el apoyo de distintas instituciones de educación superior con el fin de que lo impartieran y emitieran el documento correspondiente.

A finales de 1996, la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco recibió formalmente la solicitud de las delegaciones del INEA en el D. F. y en el Estado de México para que impartiera el Diplomado. Se trabajó en la modalidad semiescolarizada, es decir, las y los estudiantes asistían sólo un día a las instalaciones de la UPN-Ajusco, de 8:00 a 16 horas, y durante los otros días realizaban sus labores como técnicos docentes en las diferentes micro regiones del INEA.

El Diplomado se impartió, a la primera generación, de octubre de 1977 a diciembre de 1988. Las y los técnicos docentes de la Delegación del INEA en el D. F., formaron dos grupos: uno de ellos asistió los lunes (Grupo 1) y el otro los martes (Grupo 2); los de la Delegación del INEA en el Estado de México asistieron los jueves (Grupo 3).

Como parte de las actividades del Diplomado SIPREA se realizó un *Taller de Reflexión sobre el Estrés Docente* para educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas; el diseño del programa del mismo se presenta en el punto 3.2 de este Capítulo y los resultados obtenidos se muestran en el Capítulo 4.

3.1.4 La Licenciatura en Educación de Adultos.

La UPN-Ajusco ha ofrecido desde sus orígenes, en la modalidad escolarizada, las siguientes licenciaturas: Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Sociología de la Educación y Educación Indígena.

Como se mencionó en párrafos anteriores, al constituirse la Academia de Educación de Adultos, en 1982, se ofreció, por primera vez, la Licenciatura en Educación de Adultos en la modalidad escolarizada, lo cual fue una limitación debido a que quienes la cursaban, educadores de personas jóvenes y adultas en servicio, no disponían del tiempo necesario para asistir regularmente a clases de lunes a viernes. La escasa matrícula que tenía en 1986 fue un factor determinante que obligó a cerrar temporalmente la licenciatura con el compromiso de reabrir la posteriormente de una manera diferente.

En septiembre de 1999 una parte del equipo docente de la Academia de Educación de Adultos diseñó el plan de estudios de una nueva Licenciatura en Educación de Adultos (LIEDA'99), que era un compromiso que tenía la Academia de Educación de Adultos desde la terminación de la primera versión de la licenciatura. En la elaboración de la nueva licenciatura no se involucró la totalidad del equipo docente debido a una serie de acontecimientos políticos en la institución, así como a diferencias ideológicas en el equipo; sobre la marcha se le han ido haciendo cambios a la propuesta original de la licenciatura para mejorarla.

La Licenciatura en Educación de Adultos que se imparte actualmente tiene una modalidad semi escolarizada y una estructura flexible. La modalidad semi escolarizada permite que quienes la cursen, educadores de personas jóvenes y adultas en servicio, puedan estudiar y tener tiempo para seguir trabajando; por tal motivo, los estudiantes sólo asisten dos días a la semana, de 8:00 a 16:00 horas, y los otros días desempeñan sus labores como educadores. La flexibilidad de esta licenciatura consiste en que los estudios se pueden cursar como semestres de la licenciatura o como diplomados de actualización, es decir, quienes están interesados en estudiar la licenciatura, en un tiempo de cuatro años como mínimo, presentan su examen de admisión, pasan por un proceso de selección, aprueban las materias y al final del semestre la institución les da una boleta de calificaciones; en cambio, quienes sólo desean cursarlo como un diplomado de seis meses para actualizar sus conocimientos sobre una temática específica, sin ser alumnos de la licenciatura, se inscriben y, si aprueban todas sus materias, al final reciben su diploma correspondiente.

En ambos casos, los interesados deberán tener estudios mínimos de bachillerato, una experiencia de al menos seis meses en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas y laborar en el mismo durante sus estudios. Los educandos de la licenciatura y del diplomado comparten el mismo grupo de aprendizaje, el equipo docente, los materiales, la forma de trabajo y los requisitos para aprobar las materias; solamente difiere la forma de ingreso y el documento que se les expide al final.

3.1.5 Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación de Adultos.

El plan de estudios de la licenciatura está integrado por ocho semestres, articulados verticalmente por tres ejes: el *teórico-metodológico*, el de *procesos grupales* y el de *indagación y administración de la práctica educativa*; asimismo, en cada semestre hay un *taller integrador* para apoyar a las y los estudiantes en la sistematización de sus prácticas.

El eje de *indagación y administración de la práctica educativa* aporta los elementos teóricos, instrumentos y técnicas fundamentales para describir, ubicar contextualmente, sistematizar su práctica educativa y diseñar propuestas de intervención.

El eje *teórico-metodológico* proporciona a las y los estudiantes los elementos necesarios para que tengan una visión más amplia de este campo educativo, reconozcan los aportes de diversas disciplinas científicas y puedan fundamentar de una mejor manera su práctica educativa.

El eje de *procesos grupales* favorece la construcción de grupos de aprendizaje para que los estudiantes participen en experiencias grupales, teórico-vivenciales, que les permitan apropiarse de elementos teóricos para tener una mayor comprensión de los procesos grupales y estar en mejores condiciones de intervenir en los mismos. Debido a que en los seminarios-taller que se ubican en este eje se retoman algunos elementos de la concepción operativa de los grupos (Ver Capítulo 2) para favorecer la construcción de grupos de aprendizaje, se recomienda que, en la medida de lo posible, haya un equipo técnico de

coordinación, constituido por un(a) coordinador(a) y un observador(a), con formación y experiencia en dicha concepción.

El *taller integrador* es un espacio en el que los estudiantes recuperan las aportaciones de las diversas materias para sistematizar y fundamentar sus prácticas educativas y, al mismo tiempo, avanzan en la elaboración de su posible trabajo de tesis. Los nombres de los semestres de la licenciatura, que también se pueden cursar como diplomados, son:

- Primer semestre: *La práctica educativa de los educadores de adultos.*
- Segundo semestre: *Educación de adultos, ciencia y sociedad.*
- Tercer semestre: *Aspectos socio-políticos e históricos de la educación de adultos.*
- Cuarto semestre: *Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos.*
- Quinto semestre: *Procesos de enseñanza-aprendizaje con personas jóvenes y adultas.*
- Sexto semestre: *La práctica educativa como práctica de intervención.*
- En el séptimo y octavo semestres de la licenciatura se pone particular énfasis en la elaboración de sus trabajos de tesis y cursan materias optativas de acuerdo con sus temas de interés, por lo que no se pueden cursar como diplomados.

A continuación se presenta el mapa curricular de la Licenciatura en Educación de Adultos.

LICENCIATURA EN EDUCACION DE ADULTOS**OBJETIVO GENERAL:**

Formar profesionales en el campo de la Educación de Adultos que mediante la reflexión teórica de sus experiencias desarrollen las capacidades y habilidades que les permitan interpretar e intervenir en la realidad de los diferentes ámbitos de este campo con el propósito de diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas pertinentes y de calidad.

MAPA CURRICULAR

EJES							T A L L E R I N T E G R A D O R
SEMESTRE	INDAGACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	TEÓRICO METODOLÓGICO				PROCESOS GRUPALES	
1. LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS	Instrumentos de indagación sobre la práctica educativa	Descripción de la práctica educativa	Reconocimiento de los sujetos educativos	Elementos básicos de la práctica educativa	Metodología del trabajo educativo	Introducción al aprendizaje grupal	
2. EDUCACIÓN DE ADULTOS, CIENCIA Y SOCIEDAD	Contexto de la práctica	Ideología, ciencia y educación	Conceptualización de la educación de las personas adultas	Historia y situación actual de la educación de las personas adultas en México y en el contexto latinoamericano	Debates actuales en la educación de los adultos	Procesos de comunicación en la educación de los adultos	
3. ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS E HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	Diagnóstico de la práctica	Educación, Estado y sociedad	Ámbitos de la educación de las personas adultas	Movimientos sociales en México	Introducción a la investigación social	Grupos e instituciones	
4. PSICOSOCIOLOGÍA DE LOS SUJETOS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	Sujetos y grupos en la educación de adultos	Educación y subjetividad	Psicosociología de la identidad	Situación y condición de los sujetos educativos	Educación, familias, comunidad y trabajo	Malestar docente	
5. PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	Programas educativos	Teorías del aprendizaje	Diseño curricular de la educación de las personas adultas	Las personas adultas y sus necesidades de aprendizaje	Los medios educativos en el campo de la educación de adultos	Didáctica en los procesos educativos con la población adulta	
6. LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN	Aplicación, evaluación y seguimiento de programas educativos	Políticas públicas	Proyectos y su vinculación con la comunidad y la escuela	Administración de proyectos en la educación de las personas adultas	Análisis institucional	Coordinación de equipos de trabajo	
	Investigación educativa aplicada I	Promoción social y ciudadanía I	Optativa I	Optativa II	Optativa III	Identidad profesional	
	Investigación educativa aplicada II	Promoción social y ciudadanía II	Optativa IV	Optativa V	Optativa VI	Revisión y diagnóstico de los procesos grupales	

3.2 Diseño del “Taller de reflexión sobre el estrés docente”.

Como ya se explicó en el punto 3.1.3, el *Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos* (SIPREA) fue elaborado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). En la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco le hicimos algunas adecuaciones al diseño original. Inicialmente, había seis módulos divididos en varias unidades de aprendizaje, nosotros reagrupamos los contenidos de las unidades en tres ejes: el *psicopedagógico*, el de *sistematización de la práctica educativa* y el de *ámbitos de la educación de adultos*.

En experiencias anteriores de formación, en las que tuve la oportunidad de impartir cursos de actualización profesional a educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas que laboraban en el INEA, me percaté que ellos sentían una gran necesidad de hablar acerca de las situaciones que enfrentaban en sus prácticas educativas cotidianas y les resultaban francamente agobiantes.

Cuando ellos participaban en algún grupo de aprendizaje, en el que se construía un clima de confianza para expresarse libremente, aprovechaban cualquier pretexto para desahogarse y hablar sobre lo que no podían decir en la institución en la que trabajaban porque corrían el riesgo de ser reprimidos administrativamente o incluso despedidos.

Aparecía, inevitablemente, como un tema recurrente, el desgaste que les provocaba el trabajar en condiciones difíciles, sin los apoyos más elementales, ya sean materiales o humanos, sin el reconocimiento de las autoridades del INEA, con un salario precario, sin una formación adecuada para desempeñar sus funciones y con la obligación de alcanzar metas de productividad que les impone la institución, que consisten en hacer que acrediten las materias y obtengan su certificado de estudios el mayor número posible de personas, con lo cual se privilegia la cantidad sobre la calidad, se abarata el nivel educativo y se trata de lograr que el INEA otorgue certificados “por kilos”, como decían, en broma, algunos técnicos docentes.

El cumplimiento de las metas representa para las autoridades del INEA la justificación del presupuesto de la institución y es moneda de cambio que utilizan ante sus jefes para arribar a puestos más altos en la jerarquía burocrática; sin embargo, para las y los técnicos docentes el cumplimiento de las metas es una fuente de tensión que se suma a las que ya de por sí tienen en sus prácticas educativas cotidianas.

Recordar estas experiencias previas con educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas me hizo vincular lo que veía en la práctica con lo que había leído sobre el tema del malestar docente a partir de haber estudiado el doctorado en Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Barcelona. En esos momentos veía en ellos lo que años antes no podía ver en mí mismo: el malestar docente. Como ya mencioné en la parte de *Presentación* de esta tesis, enterarme del tema del malestar docente me permitió a mí mismo pensar acerca de lo que me pasaba en el trabajo, le pude “poner palabras”, conceptualizar, comprender, mi propio malestar. Recuerdo que en cierta ocasión, en una charla con Luis Tamayo Pérez, un entrañable maestro, en la ciudad de México, en 1986, me explicaba que la teoría es como una lente que permite ver fenómenos que no se ven a simple vista si no se tiene incorporada la teoría; por ejemplo, decía él, si una persona va al bosque verá que todo es verde, en cambio un biólogo puede clasificar los diversos tipos de plantas; si una persona va al polo norte verá todo blanco, pero los esquimales podrían distinguir diferentes tipos de nieve. De esta manera, yo pude “ver” lo que los técnicos docentes no alcanzaban a ver en sí mismos: su malestar docente. Les pasaba lo que a mí me había ocurrido años antes, lo vivían, lo sufrían, pero no lo alcanzaban a entender.

Las y los técnicos docentes del INEA eran el ejemplo vivo de las personas que atraviesan por un proceso de desgaste como consecuencia de sus precarias condiciones de trabajo y del estrés laboral al que están sometidos diariamente. Juntar lo que veía en la práctica con lo que había leído en la teoría me permitió hacer un “click”, una vinculación entre la teoría y la práctica, lo que me hizo pensar que era necesario -y urgente- impulsar

estrategias preventivas para disminuir, en la medida de lo posible, los efectos del malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Al buscar en la bibliografía relacionada con el tema del malestar docente encontré el libro de J. M. Esteve *et al* (1995) “Los profesores ante el cambio social” en el que habla acerca de la técnica de inoculación del estrés como una estrategia que ya había sido utilizada con éxito, principalmente con profesores noveles, y pensé que podría ser útil retomar algunos elementos de dicha técnica para ponerla en práctica con las y los técnicos docentes que participaban en el Diplomado SIPREA.

La posibilidad de video grabar sesiones de trabajo para analizar las actitudes que asumían ante situaciones difíciles que enfrentaban en sus prácticas educativas cotidianas, como una estrategia formativa, ya la había puesto en práctica previamente con estudiantes de otro Diplomado impartido en la Academia de Educación de Adultos, denominado *La Práctica Educativa con Adultos*.

La convicción de que era necesario contribuir para que las y los educadores de personas jóvenes no llegaran a una situación de desgaste que los llevaría a tener el síndrome del burnout y “quemarse”, desgastarse, “tronar” o “poncharse” en el trabajo, me hizo pensar en la conveniencia de dar un giro a la unidad tres del quinto módulo del diplomado SIPREA que se denominaba *La práctica pedagógica a través del proceso de micro-enseñanza*, en el que se proponía, con base en el conductismo, desarrollar destrezas docentes y reforzar conductas para dar “mejor” sus clases. Fue así como les propuse a los grupos la posibilidad de que construyéramos un espacio de reflexión sobre las posibles formas de enfrentar las situaciones difíciles que surgen en su trabajo diario mediante la realización de un taller en el que se retomaran algunos elementos de la técnica de inoculación del estrés; los grupos aceptaron la propuesta dadas las ventajas que le veían para reflexionar sobre sí mismos como educadores. A continuación se presentan algunas semejanzas y diferencias entre la técnica de la micro enseñanza y la técnica de inoculación del estrés.

**CUADRO COMPARATIVO ENTRE LA TÉCNICA DE MICRO ENSEÑANZA
Y LA TÉCNICA DE INOCULACIÓN DEL ESTRÉS**

Técnica de micro-enseñanza	Técnica de inoculación del estrés
Video grabación de la representación de una micro clase o micro asesoría (de 5 minutos) con un micro grupo (3 a 6 estudiantes)	Video grabación de la representación de situaciones especialmente difíciles a las que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas (incluyendo cuando dan asesorías).
Observación	
Reproducción de la video grabación y retroalimentación (análisis).	
Propósito: Desarrollo de destrezas docentes. (Mediante el reforzamiento de las conductas deseables).	Propósito: Reflexión sobre las actitudes que asumen ante situaciones a las que se enfrentan en la práctica educativa cotidiana.
Paradigma de formación docente: El de proceso-producto.	Paradigma de formación docente: El contextual o ecológico.
Ubicación dentro de las perspectivas de formación docente: Perspectiva: Técnica. Enfoque: Modelo de entrenamiento.	Ubicación dentro de las perspectivas de formación docente: Perspectiva: Reflexión en la práctica. Enfoque: Modelo reflexivo.
Enfoque de la enseñanza: Enfoque normativo (enfatisa el "deber ser").	Enfoque de la enseñanza: Enfoque descriptivo crítico (describe qué ocurre en el trabajo educativo cotidiano, analiza el por qué y busca cómo superar algunas de las dificultades que se presentan).

Como ya se mencionó en el punto 3.1.3, el *Taller de reflexión sobre el estrés docente* se impartió a tres grupos de técnicos docentes del INEA. La duración del taller con cada grupo fue de dos sesiones semanales, la primera de 8:00 a 18:00 horas y la segunda de 8:00 a 11:00 horas, que representan 13 horas de trabajo, es decir, 39 horas en total con los tres grupos.

A continuación se muestra, a manera de ejemplo, la hoja de encuadre de la sesión de uno de los grupos participantes.

DIPLOMADO "SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON ADULTOS"

MÓDULO IV

Los procesos de formación para asesores y el papel del técnico docente.

UNIDAD III

Tema original: La práctica pedagógica a través del proceso de micro enseñanza. (El tema se cambió por el de Taller de reflexión sobre el estrés docente como estrategia formativa).

Encuadre para la sesión del 2 de junio de 1998.

8:15 a 8:30 horas	Encuadre de la sesión.
8:30 a 9:00 horas	Características generales de la técnica de la micro enseñanza. Alcances y límites. Propuesta de retomar algunos elementos de la técnica de inoculación del estrés, en sustitución de la técnica anterior. Cuadro comparativo entre ambas técnicas.
9:00 a 10:00 horas	El malestar docente. Causas y efectos en el docente y en el proceso educativo. El estrés docente. La técnica de inoculación del estrés como estrategia formativa. Descripción por escrito, de manera individual, de <i>una situación especialmente difícil a la que se hayan enfrentado en su práctica educativa cotidiana.</i>
10:00 a 10:30 horas.	Receso.
10:30 a 13:00 horas	Video grabación de algunas situaciones difíciles a las que se han enfrentado en sus prácticas educativas cotidianas (Con base en las descripciones que hicieron previamente).
13:00 a 14:00 horas	Comida
14:00 a 16:00 horas	Reproducción y análisis de las situaciones difíciles video grabadas.
16:00 a 18:00 horas	Reflexión sobre las situaciones difíciles que quedaron pendientes. Aplicación del <i>Cuestionario sobre las dificultades que afrontan en su trabajo</i> y algunas consecuencias en su salud física y emocional.

Encuadre para la sesión del 9 de junio de 1998.

8:15 a 8:30 horas	Encuadre de la sesión.
8:30 a 10:00 horas	Reflexión sobre los resultados de la aplicación del <i>cuestionario sobre las dificultades que afrontan en su trabajo</i> , las situaciones difíciles que enfrentan, y algunas consecuencias en su salud física y emocional.
10:00 a 11:00 horas.	Aplicación del cuestionario de evaluación del taller. Balance general de la experiencia grupal.

A continuación se presenta el programa del taller.

3.2.1 Programa del “Taller de reflexión sobre el estrés docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas”.

Presentación.

En la década de los ochenta, en diversos países de Europa y en los Estados Unidos de América se produjo una serie de fenómenos que llamó la atención de los investigadores: los docentes -que habían elegido y se habían esforzado para cumplir dicha función- abandonaban las aulas, dejaban el gis (tiza) y el pizarrón para dedicarse a otras actividades más atractivas; solicitaban licencias temporales o se daban de baja; los docentes sufrían alteraciones físicas o emocionales; los jóvenes ya no querían estudiar para maestros y los que ya lo eran abandonaban las filas: se produjo un déficit de maestros.

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

La expresión “malestar docente (malaise enseignant, teacher burnout) se emplea como la más inclusiva de las utilizadas en la bibliografía actual, para describir los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce la docencia, por imperativo del cambio social acelerado”.⁷⁵

De acuerdo con Esteve (1995:21) la expresión *malestar docente* aparece como un tópico en la literatura pedagógica con el que se quiere resumir el conjunto de reacciones de los profesores como un grupo profesional desconcertado por el cambio social.

Esteve (1995: 21-22) considera que el estudio del *malestar docente* no es un simple ejercicio de autocomplacencia sobre los males de la enseñanza, sino que tiene tres funciones claras:

1. Ayudar a los profesores a eliminar el desconcierto.

⁷⁵ ESTEVE, J. M. *et al.* (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Editorial Anthropos-UPN. Barcelona. p. 23.

2. Llamar la atención a la sociedad, padres, medios de comunicación y a la administración educativa sobre las dificultades que enfrentan los docentes.
3. Diseñar pautas de intervención y elaborar un plan de acción para mejorar las condiciones del trabajo docente, que incluya una acción simultánea en diversos planos: en la formación inicial y permanente, más y mejores recursos humanos y materiales, aumento salarial, etc.

En las investigaciones sobre el malestar docente se pueden distinguir dos grupos de factores (Esteve, 1995: 23):

- a) *Factores de primer orden*, son aquellos que influyen directamente sobre la acción del profesor en su clase.
- b) *Factores de segundo orden*, son los que forman parte de las condiciones ambientales, del contexto en el que se realiza la docencia.

Esteve (1995:24-42) enumera doce indicadores básicos de los principales cambios en la educación en los últimos veinte años:

- 1) Aumento de las exigencias sobre el profesor.
- 2) Inhibición educativa de otros agentes de socialización.
- 3) Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela.
- 4) Ruptura del consenso social sobre la educación.
- 5) Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia.
- 6) Cambio de expectativas respecto al sistema educativo.
- 7) Modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo.
- 8) Descenso en la valoración social del profesor.
- 9) Cambios en los contenidos curriculares.

10) Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo.

11) Cambios en las relaciones profesor-alumno.

12) Fragmentación del trabajo del profesor.

(Esteve, 1995:47) señala que, desde el punto de vista cualitativo, las principales consecuencias del malestar docente son:

1. 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.
2. Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas.
3. Desarrollo de esquemas de inhibición como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza.
4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia (realizado o no).
5. Ausentismo laboral, como mecanismo para cortar la tensión acumulada.
6. Agotamiento como consecuencia de la tensión acumulada.
7. Estrés.
8. Ansiedad como rasgo.
9. Depreciación del Yo. Autoculpabilización ante la incapacidad para tener éxito en la enseñanza.
10. Neurosis reactivas.
11. Depresiones.
12. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental.

A partir de los estudios sobre el malestar docente surgió una diversidad de propuestas para disminuir sus efectos, tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado.

En la formación inicial se han hecho planteamientos preventivos para evitar que aumente el malestar docente con cada nueva generación de profesores; en la formación permanente se ha propuesto la articulación de estructuras de ayuda para los docentes en ejercicio. De acuerdo con Esteve (1995:49-51), en la *formación inicial* destacan tres líneas de actuación:

- a) El establecimiento de mecanismos selectivos adecuados en el acceso a la profesión docente.
- b) La sustitución de los *enfoques normativos* (que enfatizan el "deber ser" del "profesor ideal") por *enfoques descriptivos* que den cuenta de lo que pasa en la realidad de las aulas, para que a partir de ahí los futuros docentes comprendan el conjunto de condicionantes que influyen en la interacción maestro-alumnos y puedan encontrar soluciones a los problemas que se les presenten.
- c) La adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza.

En el caso de los docentes en servicio es común observar que:

“Los profesores rehuyen hablar de sus problemas en la intervención didáctica y evitan una comprobación por parte de terceros de su actuación, desempeñando un rol docente autosuficiente. Nadie sabe qué es lo que pasa en la clase del vecino, configurada en reducto íntimo de difícil acceso. Tal disposición de autosuficiencia y aislamiento favorece la acumulación de problemas y la rutinización del trabajo; dificultando la difusión de las innovaciones, la mejora de la enseñanza y la satisfacción profesional”.⁷⁶

En el caso de la *formación permanente*, es necesario construir redes de comunicación entre los docentes que incluya no sólo el tratamiento de contenidos académicos, sino también metodológicos, personales y sociales. Es decir, se

⁷⁶ ORTIZ Oria, Vicente (1995) *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Amarú editores. Salamanca. p.173.

requiere que los docentes puedan compartir y analizar (en vez de acumularlos y esconderlos) los problemas a los que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas; de esta manera se pueden superar el aislamiento, la inhibición, la rutina y el inmovilismo.

Las investigaciones sobre el malestar docente están referidas principalmente a profesores(as) de educación básica que laboran en un sistema escolarizado; sin embargo, considero que es útil y necesario indagar acerca del malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas porque las condiciones laborales, materiales, psicológicas y sociales en que realizan su labor son *aún más difíciles* que las de los docentes de educación básica.

Con base en las consideraciones anteriores, este taller tuvo el siguiente

Propósito.

* Favorecer la construcción de un grupo de aprendizaje en el que las y los participantes reflexionen acerca del estrés docente, que se genera en ellos por las condiciones en las que realizan su trabajo educativo, y piensen acerca de las posibles alternativas para mejorar su situación laboral.

Temática.

La temática se centró en los siguientes puntos:

- El estrés como característica de los organismos vivos. Diferencia entre eustrés y distrés. El síndrome general de adaptación.
- El estrés laboral.
- El malestar Docente: importancia de su estudio, los factores que lo desencadenan y sus consecuencias.
- La técnica de inoculación del estrés como estrategia formativa.

- Importancia del trabajo grupal para favorecer la reflexión sobre el estrés docente y construir posibles alternativas para disminuir sus efectos.

Metodología.

Se trabajó en forma de taller por lo que fue una experiencia grupal teórico vivencial. Las y los participantes describieron alguna situación difícil a la que se han enfrentado en sus prácticas educativas cotidianas como técnicos docentes del INEA y, de manera colectiva, las analizaron; asimismo, resolvieron un *cuestionario sobre las dificultades que afrontan en su trabajo educativo*, comentaron sus resultados e hicieron sugerencias para mejorar su situación laboral en el INEA.

La función del coordinador fue favorecer la construcción de un grupo de aprendizaje en el que hubo un ambiente de confianza y tolerancia que les permitió expresar libremente lo que sentían y pensaban en relación con los temas que se trataron en el grupo.

La función del coordinador, al inicio de la sesiones, fue dar información sobre la temática del taller a través de la exposición o mediante alguna técnica grupal, con base en la bibliografía y, posteriormente, promovió la participación del grupo para lo cual mantuvo una actitud de escucha y respeto hacia el grupo.

La función de las y los integrantes fue vincular lo que pasaba en el “allá y entonces” (en sus prácticas educativas que realizaban en sus lugares de trabajo) con el “aquí y ahora” (el grupo de aprendizaje en el que participaban). Ellas y ellos tuvieron una participación activa y protagónica en la construcción de su propio conocimiento.

Durante el desarrollo del taller se retomaron sólo algunos elementos de la técnica de inoculación del estrés, misma que se explica a continuación.

La técnica de inoculación del estrés.

Tanto en la formación inicial como en la permanente se ha aplicado una serie de técnicas para disminuir los efectos del malestar docente, una de ellas es la técnica de inoculación del estrés.

Para Polaino (1982), la *inoculación del estrés* es definida como:

“un procedimiento que consiste en desarrollar las habilidades del sujeto para responder a los estímulos estresantes -a través de un método de imitación de destrezas- de forma que sean reducidas al mínimo las emociones perturbadoras y se acrezca el comportamiento adaptativo”.⁷⁷

En el programa de *inoculación del estrés* se distinguen tres secuencias: 1) *Fase de modelado*; 2) *Ensayo autoinstructivo*; 3) *Aplicaciones generalizadoras*.

J. M. Esteve (1995) describe a la técnica de inoculación del estrés como:

“la presentación graduada de situaciones potencialmente conflictivas, ante las cuales el profesor debe elaborar una respuesta que, posteriormente, tiene que poner en acción. Es crucial, luego, la tercera secuencia en la que se analiza la actuación del sujeto y de otros sujetos ante la misma situación problemática, buscando una fijación de los recursos y las destrezas más adecuadas para dominar la situación potencialmente estresante”.⁷⁸

Es necesario señalar que para los efectos del presente *Taller de reflexión sobre el estrés docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas* se retomaron las sugerencias que hace J. M. Esteve *et al* (1995:235-253) en el Capítulo “La inoculación del estrés: una técnica preventiva para la formación inicial de profesores”; en el libro, del cual es coautor, *Los profesores ante el cambio social*. Sin embargo, se hicieron algunos cambios en los pasos que él propone debido a que el autor citado pone el énfasis en el desarrollo de destrezas y habilidades, en tanto que en esta experiencia grupal se puso el acento en la importancia del análisis y reflexión acerca de lo que le ocurre al/la educador(a) de jóvenes y adultos en tanto sujetos implicados en una situación educativa compleja.

⁷⁷ 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.

⁷⁸ ESTEVE (1995) *Op. cit.* p. 242.

Los pasos a seguir para la aplicación de la técnica de inoculación del estrés fueron los siguientes:

FASE DE PREPARACION (Correspondió a lo que se le denomina *Fase de Modelado*, aunque preferimos no utilizar dicho término para los fines del presente trabajo).

1. Se les solicitó a las y los educadores que describieran, por escrito, una situación especialmente difícil a la que se hayan enfrentado al trabajar con sus grupos. Posteriormente, las situaciones se describieron en tarjetas, en términos activos y concretos, evitando, en la medida de lo posible, interpretaciones ambiguas que supusieran actuaciones muy distintas en la fase de desarrollo de la escena.

Es importante destacar que se tomó en cuenta la recomendación de no utilizar un juego de tarjetas preconcebido, sino que se hizo “a la medida del grupo” porque, obviamente, las situaciones difíciles a las que se enfrentan en cada grupo son diferentes.

2. En el grupo de educadores el coordinador explicó la importancia de retomar algunos elementos de la técnica de inoculación del estrés.
3. Se destacó la importancia de que se trataba de que analizaran y reflexionaran acerca de lo que les pasaba cuando se enfrentaban a situaciones conflictivas, qué sentían en esos momentos y por qué; se trataba de que pensarán acerca de lo que sentían en esa situación y cómo podrían resolverla de otra manera. En este punto existe una diferencia con lo que propone Esteve (1995) cuando expresa que:

“Se hace gran hincapié en que se trata de adquirir destrezas que nos puedan servir como recurso para actuar ante situaciones potencialmente conflictivas...”.⁷⁹

Asimismo, el autor citado habla de que en definitiva se trata de “aprender viendo”. En este punto también encontramos una diferencia porque nosotros consideramos que en todo caso se “aprende observando”.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 243.

El “*aprender observando*” se desarrolla en dos direcciones complementarias: en primer término el observarse a sí mismo actuando ante situaciones conflictivas; en segundo término, observando a otros/as compañeros/as responder ante las mismas situaciones conflictivas. Esto permite incorporar nuevos recursos de actuación, menos ansiógenos.

4. Se les recomendó a las y los educadores que actuaran normalmente, como lo harían si se enfrentaran a dicha situación en la vida real.

En este punto también hay una diferencia con lo que plantea Esteve (1995) puesto que él recomienda dar...

“una serie de orientaciones generales sobre la forma de enfrentar situaciones potencialmente conflictivas ante un grupo de clase y sobre cómo dominarlas inhibiendo la tendencia a la indefensión o a las reacciones impulsivas de carácter agresivo”.⁸⁰

En nuestro caso, preferimos que los educadores actuaran de la manera más espontánea posible, sin recomendaciones previas de cómo podrían hacerle frente a aquellas situaciones conflictivas.

FASE DE DESARROLLO (En la técnica de inoculación del estrés corresponde a la *Fase de Ensayo Autoinstructivo*).

5. Se situaron fuera del aula a tres estudiantes voluntarios. A cada uno de ellos se le entregó un juego de tarjetas idénticas, en las que se describía la misma situación potencialmente conflictiva. Dichos sujetos dispusieron de cinco minutos para que cada uno preparara una estrategia con la que responderían en la práctica a la situación contenida en la tarjeta.
6. Al resto del grupo que quedó en clase no se les descubría el contenido de las tarjetas ni se les avisaba del tipo de situación que se trataba. Exclusivamente se les pedía que asumieran el papel de estudiantes, que escucharan a la persona que jugaría el papel del educador en clase, pero

⁸⁰ *Ibidem*, p. 244.

que reaccionaran ante su actuación como ellos creen que lo haría un grupo de educandos.

Si en la situación difícil interviniera algún otro personaje (jefe/a, colega, etc.) éste estaría enterado de cuál sería su función, no así el grupo que ignoraba cómo será su intervención.

Si la escena se desarrollaba sólo con dos o tres personas, sin incluir a un grupo, los demás integrantes permanecían como audiencia.

7. Los tres estudiantes que estaban afuera del salón entraron de uno en uno, después de un intervalo de tiempo (aproximadamente de 10 a 15 minutos) de tal manera que ni el segundo ni el tercero presenciaron ni oyeron la situación desarrollada por los anteriores.

Las tres escenas se grabaron en video, poniendo igual atención durante la grabación tanto a la actuación del educador(a) como a las reacciones de los integrantes del grupo. Después de haber acabado su actuación, el (la) educador(a) permanecía en la clase para observar las actuaciones posteriores.

FASE DE ANÁLISIS (Corresponde a lo que en la técnica de inoculación del estrés se le llama *Fase de Aplicaciones Generalizadoras*).

8. Se reprodujo la grabación de la actuación del (la) primer(a) educador(a). Previamente, a todos los participantes se les avisó que tomaran nota de aquellos detalles que le parecieran significativos, principalmente de las intervenciones del (la) educador(a) o de las y los estudiantes que marcaron la dinámica de la situación difícil que se representó.
9. Posterior a la representación, quien había estado en el papel del (de la) educador(a) respondía a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cómo te ves en la intervención que has tenido?

- 2) ¿Cuál era el planteamiento inicial de tu intervención?

- 3) ¿Los estudiantes (o tu jefa, tu colega, etc., según sea el caso) han respondido como tú esperabas o has tenido que modificar tus planteamientos iniciales a lo largo de tu intervención?
 - 4) ¿Qué actitud tuya consideras que ha sido efectiva en la situación en que te encontrabas?
 - 5) Después de observar las actuaciones de los otros educadores que representaron la misma situación conflictiva ¿Qué actitudes de las que tuvieron podrían haberse tenido en la situación concreta a la que te has enfrentado?
10. Se abrió el debate con el conjunto de las y los participantes. En este punto se les hizo la siguiente ADVERTENCIA:

* No se trataba de juzgar positiva o negativamente la actuación del o la compañera que había actuado; no se trataba de juzgar si lo había hecho bien o mal.

* Se trataba de analizar las actitudes que adoptaron y qué efectos tuvieron en las actitudes del grupo de la clase (o en las actitudes de la jefa, colega, etc., según fuera el caso).

Para el debate con el grupo se plantearon las preguntas 4) y 5).

Si algún participante tenía una opinión altamente negativa de su propia actuación se le podía animar a actuar de nuevo y observar cómo lo aprendido en la primera actuación, y los posteriores análisis, le permitían tener una actitud más adecuada.

Recursos.

- *Descripciones de las situaciones especialmente difíciles a la que se han enfrentado en sus prácticas educativas cotidianas* cada uno de los y las participantes.

- Tarjetas con la descripción de una situación conflictiva en el trabajo con grupos de personas adultas. La descripción se hizo en términos activos, de manera concreta. El contenido de las tarjetas se hizo con base en las descripciones que previamente elaboraron las y los participantes.
- *Cuestionario para detectar dificultades que afrontan en su trabajo educativo las y los técnicos docentes del INEA.*
- Cámara de video, de VHS-Compacto.
- Videgrabadora VHS.
- Monitor de televisión de 20”.
- Videocasetes de VHS-C (de 2 horas cada uno).

Evaluación.

Al final del taller se hizo una evaluación del mismo con base en un cuestionario que se le entregó previamente.

Para efectos de acreditación se tomaron en cuenta la asistencia, la participación, la entrega de la descripción de alguna situación difícil a la que se hayan enfrentado en sus prácticas educativas cotidianas y el *cuestionario para detectar algunas dificultades que afrontan en su trabajo educativo*, así como la participación en las representaciones de alguna situación difícil que hubieran enfrentado y en el análisis de las mismas

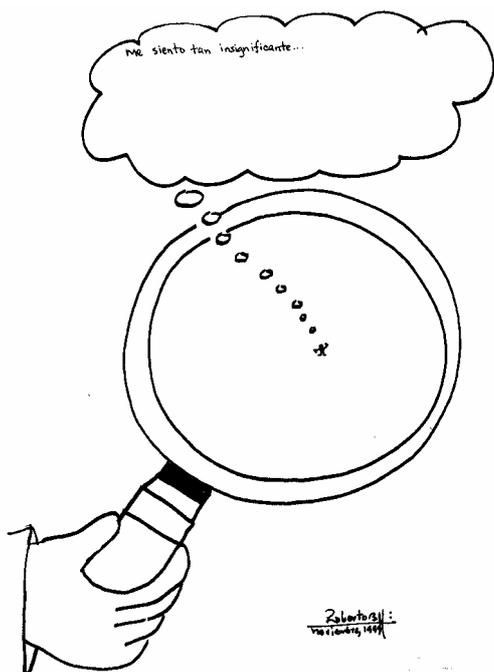
Bibliografía.

(Se incluyó una amplia bibliografía sobre los temas tratados en el taller, misma que puede consultarse en el apartado de *Fuentes de Consulta* de esta tesis).

3.3 Diseño del “Seminario-taller Malestar Docente”.

La experiencia obtenida en el *Taller de reflexión sobre el estrés docente* me permitió reafirmar la importancia de favorecer la reflexión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

En 1999, tuve a mi cargo la materia *Metodología del trabajo educativo*, la cual trabajé en forma conjunta con Miriam Aguilar Ramírez, quien fue la responsable de impartir la materia *Descripción de la práctica educativa*; ambos hicimos un trabajo de co-coordinación con el grupo de aprendizaje de la primera generación de la Licenciatura en Educación de Adultos, que entonces cursaba el primer semestre. En esta experiencia de trabajo se me ocurrió la idea de hacer dibujos que reflejaran lo que las y los técnicos docentes del INEA habían expresado sobre sus prácticas educativas cotidianas en el Diplomado SIPREA (Ver Anexo). Los dibujos fueron utilizados como material para la técnica grupal *Lectura de Cartas*, que consiste en que cada estudiante pasa al frente del salón, ante una mesa con una bola de cristal encima, simulando el escenario de quienes “adivinan” el futuro; sobre la mesa hay una serie de “cartas” (los dibujos), un estudiante toma una carta, describe en voz alta el dibujo, “se concentra” y dice lo que “adivina” que pasará dentro de 20 años con el personaje del dibujo si sigue en las mismas circunstancias.



Ejemplo:

(A la alumna le tiembla la voz al describir el dibujo).

A -‘Me siento tan insignificante’. Esto es para las personas que no se valoran y eso a todos nos puede pasar en un momento u otro, no es nada más de una sola persona. Y lo importante..., el futuro de, de los educadores que nos podemos sentir insignificantes porque no valoramos nuestro trabajo, puede irnos ocasionando que nos vayamos perdiendo nosotros mismos y vayamos perdiendo objetividad en el trabajo, ganas de hacerlo bien, mejor, o sea, de hacerlo mejor cada vez, y también, el futuro de los educadores que somos así, pues está muy, este, incierto.

Coordinador -¿Y qué se podría hacer para que no fuera tan incierto ese futuro?

A -Ese futuro, pues lo primero es valorarse a sí mismo, valorar su trabajo, valorar lo que hace y también ver las fallas ¿no?; tratar de ser un poco objetivo pero buscar un equilibrio entre lo bueno y lo malo.

(Datos tomados de la grabación de la sesión del grupo el 22 de noviembre de 1999).

Posteriormente, en el semestre escolar de marzo a agosto de 2001, tuve la oportunidad de coordinar el seminario-taller *Malestar Docente*, el cual se ubica en el *eje de procesos grupales* y forma parte de las materias del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos. En esta ocasión confluyeron en el mismo grupo de aprendizaje las y los estudiantes de la primera y segunda generación de la licenciatura, así como personas que cursaban el Diplomado *Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos*. Es necesario recordar que con el grupo de la primera generación, cuando iba en el primer semestre, ya había trabajado, en co-coordinación con Miriam Aguilar, la técnica grupal de *Lectura de Cartas*, por lo que esta técnica ya no se aplicó en este nuevo seminario-taller.

3.3.1 Programa del “Seminario-taller Malestar Docente”.

El Programa del seminario-taller *Malestar Docente* retoma del programa del *Taller de Reflexión sobre el Estrés Docente* la parte correspondiente al malestar docente y a algunos elementos de la técnica de inoculación del estrés que se incorporaron en ese trabajo (Ver punto 3.2.1), por este motivo no se transcribe aquí dicha información. El seminario-taller *Malestar Docente* tuvo los siguientes:

Propósitos.

- * Favorecer la construcción de un grupo de aprendizaje en el que las y los participantes, a partir de la información sobre el tema del malestar docente, sus causas y consecuencias, reflexionen acerca de sí mismos, de su propio *malestar docente* y de las alternativas para disminuir sus efectos.
- * Valorar la importancia del trabajo grupal como estrategia de tipo preventivo para disminuir los efectos del malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Temática.

- El estrés como característica de los organismos vivos. El eustrés (estrés “bueno”) y el distrés (estrés “malo”). El síndrome general de adaptación (Selye). Respuestas ante el estrés. La lucha o la huida (Walter Cannon). El estrés agudo y el crónico. Los estresores físicos, psicológicos y sociales.
- El *estrés laboral* como consecuencia de las condiciones y medio ambiente en el que se realiza el trabajo.
- El malestar docente como resultado del cambio social y de las condiciones materiales, sociales y psicológicas en que realizan su trabajo las y los educadores. Factores que lo originen. Consecuencias. Estrategias de tipo preventivo para disminuir algunos efectos del malestar docente, tanto en la formación inicial como en la formación permanente.
- El *Síndrome del Burnout* o síndrome de “quemarse” o desgastarse en el trabajo como efecto del estrés laboral crónico, principalmente en profesionales que trabajan en contacto directo con personas en la prestación de servicios (médicos, educadores, líderes sociales, enfermeras, etc). Manifestaciones del *Síndrome del Burnout*: el *agotamiento emocional* (sensación de que ya no se puede dar más de sí mismo en el aspecto afectivo); la *despersonalización* (actitudes y sentimientos negativos y hostiles hacia las personas con las que se trabaja) y el *bajo logro personal* (sentimientos de impotencia e inutilidad, sensaciones de sentirse atrapado, falta de entusiasmo por el trabajo y la vida en general, y baja autoestima).
- El *Karoshi* o muerte por agotamiento en el trabajo
- Importancia del trabajo grupal para favorecer la reflexión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Metodología.

Se trabajó como seminario-taller, es decir, fue una experiencia grupal teórico-vivencial.

Las sesiones se llevaron a cabo los jueves de 12:00 a 14:00 horas, del 5 de marzo al 5 de julio del 2001, en el salón 317, nivel amarillo. En total fueron 17 sesiones semanales de 2 horas cada una; formalmente, el semestre culminó en agosto por la entrega de calificaciones y demás trámites de tipo administrativo.

Se proporcionaron fotocopias de los materiales para su lectura previa a las discusiones en clase. Pudieron leer los textos, de acuerdo con sus intereses, y prepararon una presentación de los mismos –por equipos- incluyendo sus reflexiones acerca de cómo se relacionaban los contenidos con sus experiencias como educadores(as) de personas jóvenes y adultas.

El eje central fue la recuperación y reflexión sobre las prácticas educativas de las y los estudiantes.

La función del docente fue la de coordinador, es decir, favoreció la participación de las y los educandos para que construyeran un grupo de aprendizaje.

La función de las y los estudiantes fue participar activamente en la construcción del grupo de aprendizaje y, en consecuencia, en la construcción colectiva del conocimiento, haciéndose responsables de su propia formación.

Además de las descripciones sobre las situaciones difíciles a las que se enfrentan en su trabajo educativo cotidiano, la representación, videograbación y análisis de las mismas, se incorporaron otros instrumentos para la recopilación de información como son: un *cuestionario inicial* para explorar sus saberes previos sobre la temática del curso y sus expectativas, la *descripción de las “huellas digitales del estrés”*, un *cuestionario sobre “el termómetro del estrés”*, un *cuestionario sobre el burnout*, un *cuestionario final* para hacer una evaluación del seminario-taller y el *diario de la clase* que redactaron, de

manera rotatoria, las y los participantes del curso, así como las notas que fui tomando durante el desarrollo de la experiencia grupal.

Evaluación.

Al finalizar el semestre se hizo una sesión de evaluación y cierre tomando como base algunas de las preguntas del cuestionario final, principalmente las que se refieren a qué reflexiones les surgieron durante el curso, qué aprendieron, qué fue lo que más les gustó, lo que menos les agradó y qué críticas, recomendaciones, sugerencias, propuestas, etc., harían para mejorar el curso en próximas ocasiones.

Para acreditar este seminario-taller se tomaron en cuenta la asistencia (un mínimo de 80%) y la participación.

Para efectos de la calificación se consideraron:

- a) Las exposiciones por equipos.
- b) Los ejercicios escritos que realizaron: *Cuestionario inicial* sobre sus expectativas en relación con el curso; la *descripción de situaciones difíciles a las que se han enfrentado en sus prácticas educativas cotidianas*; la *“huella digital del estrés”*; el *cuestionario sobre el “Termómetro del estrés*; el *cuestionario sobre el burnout*; el *cuestionario final* del curso así como las *sugerencias para disminuir los efectos del malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas*.
- c) Participación en las representaciones de las situaciones difíciles a las que se enfrentan en su trabajo educativo cotidiano, mismas que se videograbaron, y en el análisis de las mismas.
- d) Participación a lo largo del curso.

3.4 Diseño metodológico de la investigación.

En esta parte se explica el propósito de esta tesis, las características de la investigación, los sujetos que participaron en el estudio, la metodología y los instrumentos que se utilizaron para la recopilación de la información, las condiciones previas que favorecieron la realización de la investigación, así como los límites de la misma.

3.4.1 Propósito de la Tesis.

El propósito principal de esta investigación es:

Recuperar y analizar dos experiencias grupales de reflexión sobre el malestar docente, en las que participaron educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, en el marco del Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA) de la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco. Dichas experiencias de formación fueron:

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

Asimismo, el trabajo realizado tuvo otros propósitos como:

- Hacer un inventario de algunas situaciones difíciles a las que se enfrentan las y los educadores de personas jóvenes y adultas en su trabajo educativo cotidiano.
- Explorar algunos efectos que se producen en la salud física y emocional de las y los educadores de personas jóvenes y adultas como resultado de las condiciones y el ambiente laboral en el que realizan su trabajo.
- Valorar la importancia del trabajo grupal, fundamentado en la concepción operativa de los grupos, como una estrategia preventiva para favorecer la reflexión sobre el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas y, en la medida de lo posible, disminuir algunos de sus efectos.

3.4.2 Sujetos que participaron en la investigación.

Los sujetos que participaron en la investigación fueron:

- a) Técnicas y técnicos docentes, que trabajaban en las Delegaciones del INEA en el Distrito Federal y en el Estado de México, que estudiaron el *Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos* (SIPREA), que se impartió en la UPN-Ajusco, en 1998 (el perfil del grupo se muestra en el Capítulo 4).
- b) Estudiantes de la Licenciatura en Educación de Adultos, de la primera y segunda generación, que estudiaban el cuarto semestre, así como los inscritos en el Diplomado *Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos*, todos ellos formaron parte de un mismo grupo de aprendizaje que cursó el *seminario-taller Malestar Docente* (el perfil del grupo se presenta en el Capítulo 5).

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

Los datos generales de los participantes en la investigación se muestran en los siguientes cuadros.

SUJETOS DE ESTUDIO EN LA INVESTIGACIÓN					
EN EL TALLER DE REFLEXIÓN SOBRE EL ESTRÉS DOCENTE			EN EL SEMINARIO-TALLER MALESTAR DOCENTE		
Participaron técnicos(as) docentes del INEA inscritos en el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA)			Participaron estudiantes		
Adscritos en	Grupos que formaron	Cantidad de estudiantes	Inscritos en		Cantidad de estudiantes
Delegación del INEA en el Distrito Federal	Grupo 1	20	Licenciatura en Educación de Adultos (4º Semestre)	Primera Generación	13
Delegación del INEA en el Distrito Federal	Grupo 2	20		Segunda Generación	7
Delegación del INEA en el Estado de México	Grupo 2	33	Diplomado en <i>Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos</i> . (Los estudiantes de la Licenciatura y del Diplomado estuvieron en un sólo grupo)		13
Total de estudiantes		73	Total de estudiantes		33

NÚMERO DE PARTICIPANTES	
En el Taller de Reflexión sobre el Estrés Docente	73
En el seminario-taller Malestar Docente	33
Total	106

3.4.3 Tipo de investigación.

Esta investigación se ubica como:

- ❖ Un estudio de caso.
- ❖ Predominantemente *cualitativo*.

- ❖ De carácter exploratorio.

Se considera un *estudio de caso* porque, como su nombre lo indica:

“se limita al estudio de un caso en particular; tiene un objeto de estudio limitado y concreto por lo que los resultados no se pueden generalizar; el estudio se sitúa en un momento preciso y limitado en el tiempo y en el espacio y se describe exhaustivamente en su singularidad”.⁸¹

Es una investigación *cualitativa* porque:

“se interesa en la comprensión de los procesos y no sólo en los resultados. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos”.⁸²

Es un *estudio exploratorio* o de acercamiento a la realidad social porque:

“recaba información para reconocer, ubicar y definir problemas; fundamentar hipótesis, recoger ideas o sugerencias que permitan afinar la metodología, depurar estrategias, etcétera”.⁸³

3.4.4 Metodología de la investigación.

Para la realización del presente trabajo se tomaron como base las aportaciones de Margarita Baz, por lo que se utilizó el método de **“...análisis del material de grupo producido en un espacio tiempo encuadrado por dispositivos grupales desde la concepción operativa de los grupos”.**⁸⁴

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

⁸¹ JACOB, Andre. (1985) *Metodología de la investigación-acción*. Humanitas. Buenos Aires. p.19.

⁸² MONTERO, Martha. (1984). “La investigación cualitativa en el campo educativo”, en: *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. N° 96, Año XXVIII. Diciembre. OEA-EUA. p.19.

⁸³ ROJAS Soriano, Raúl. (1989). *Guía para realizar investigaciones sociales*. 3ª ed. Plaza y Valdés. México. p. 31.

⁸⁴ BAZ, Margarita (1991) "La concepción operativa de los grupos y la búsqueda de nuevos caminos en la investigación", en: *Revista Ilusión Grupal*. N° 15, Universidad Autónoma de Morelos. Cuernavaca, Mor., México. pp. 91-92.

a) Es estructural (o clínico o cualitativo). Estructural porque si bien se toma como unidad de análisis al grupo la estructura grupal trasciende al individuo, en un entramado de múltiples relaciones; clínico porque estudia “...la singularidad de un caso en la complejidad de todas las variables presentes”, cualitativo porque existe “...el interés por comprender procesos complejos y no conductas terminales o resultados”.⁸⁵

b) Es analítico porque se realiza “...una operación de análisis del material de grupo en dos momentos: en el momento de su producción (la escucha del coordinador), y en el momento posterior de vuelta sobre la crónica o texto grupal...”.⁸⁶

c) Es operativo porque “...el investigador coordinador de grupo entra a formar parte activa del campo de observación y deviene por tanto un instrumento básico en el proceso (...). La implicación del equipo investigador coordinador entra como elemento importante al campo de análisis. El investigador va a puntear el proceso y el texto grupal, y aportando su subjetividad, dota de sentido a elementos del proceso grupal que de otra manera se perderían para el análisis”.⁸⁷

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

3.4.5 Instrumentos que se utilizaron para la recopilación de la información.

Durante el desarrollo de la investigación, en el transcurso de las dos experiencias de formación que se recuperan en esta tesis, se utilizó una serie de instrumentos para la recopilación de la información, mismos que se muestran en el siguiente cuadro.

⁸⁵ *Idem.* p. 92.

⁸⁶ *Idem.*

⁸⁷ *Ibidem.* p. 99.

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

A continuación se explica en qué consistió y por qué se eligió cada uno de los instrumentos empleados.

- ❖ *La Descripción escrita de situaciones difíciles a las que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas las y los educadores de personas jóvenes y adultas*, fue una idea que se retomó de lo que plantea J. M. Esteve (1995:235-253) y corresponde a la *fase de preparación* de la técnica de inoculación del estrés que, como se explicó anteriormente, no se llevó a cabo en sentido estricto, porque se subrayó la importancia del análisis de las actitudes de los educadores ante los grupos, en vez del desarrollo de destrezas y habilidades docentes.

En la descripción, las y los estudiantes expresaron, por escrito, en forma detallada, situaciones especialmente difíciles a las que se han enfrentado en su trabajo educativo (Ver anexo). La descripción les permitió recordar una experiencia difícil, acordarse de la secuencia de los acontecimientos, de la intensidad emocional con la que se vivió dicha experiencia, poner en orden las ideas y plasmarlas en el papel para compartirla con otros técnicos(as) docentes. Escribir una situación especialmente difícil permite “poner en palabras” lo que se vivió en el pasado con un alto monto de ansiedad; además, ver escrito en el papel, en el tiempo presente, un hecho del pasado, permite “tomar distancia” y verlo desde otra perspectiva, en un tiempo diferido, con la posibilidad de poder nombrar lo que se sintió en ese momento y pensar acerca de lo que ocurrió, para estar en mejores condiciones de hacerle frente en otra situación similar.

- ❖ Las *videograbaciones* de las representaciones de la forma en que enfrentan una situación difícil también fue una idea que se retomó de Esteve (1995:235-253) y corresponde a la *fase de desarrollo* de la técnica de inoculación del estrés. La videograbación es una herramienta útil que permite guardar memoria en color, audio y movimiento, de un acontecimiento; además, al reproducir el video los participantes también “toman distancia” y se ven a sí mismos desde otro punto de vista, es decir, es como si se vieran en un espejo y descubren detalles que de otra manera pasarían desapercibidos. Ser videograbados puede inhibir a las personas; para disminuir este efecto se hicieron, previamente, ejercicios de videograbación, los estudiantes “jugaron” con la cámara de video e hicieron “tomas libres” sobre el grupo, el aula, la escuela, bromearon con las imágenes videograbadas, es decir, se “familiarizaron” con la presencia de la videocámara, lo cual favoreció que tomaran con más naturalidad el ejercicio de ser videograbados. La descripción de las situaciones difíciles y la videograbación de algunas de ellas se hicieron en ambas experiencias formativas.
- ❖ El *cuestionario inicial* que se aplicó en el seminario-taller *Malestar Docente* fue un cuestionario estructurado, individual, que tuvo como propósito explorar

los saberes previos sobre algunos de los temas que se verían en el curso, así como las expectativas en relación con el mismo. El cuestionario fue ilustrado con dibujos para hacer la presentación más agradable (ver Anexo) y consistió en cinco preguntas cerradas y una abierta. La primera pregunta, de opción múltiple, pretendió ubicar si la persona que contestó el cuestionario era estudiante de la Licenciatura en Educación de Adultos (de la primera o segunda generación) o del Diplomado en *Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos*; de la segunda a la quinta pregunta se indagaba si ya habían escuchado hablar del tema del *malestar docente*, el *karoshi*, el *síndrome del burnout* y la *técnica de inoculación del estrés*, respectivamente, y, en caso afirmativo, cuándo y dónde. La pregunta abierta pretendió explorar las expectativas que tenían en relación con el seminario-taller que iniciaban.

- ❖ El *Cuestionario sobre algunas dificultades que afrontan en su trabajo educativo las y los técnicos docentes del INEA* fue un cuestionario estructurado, con preguntas cerradas y sólo una abierta; se aplicó, de manera individual, a quienes participaron en el *taller de reflexión sobre el estrés docente*, pues todos tenían en común que laboraban en la misma institución y cumplían la misma función. Es preciso señalar que la experiencia previa con otros técnicos docentes del INEA, que habían sido estudiantes en cursos anteriores, me dio elementos para confeccionar este cuestionario, porque los comentarios que hacían sobre el trabajo que realizaban eran similares, pero faltaba que lo que decían oralmente quedara documentado, ese fue el propósito de este cuestionario: recopilar, sistematizar, poner por escrito una problemática para pensar sobre ella y favorecer la búsqueda colectiva de posibles alternativas de solución.

El cuestionario tuvo tres partes (Ver anexo):

En la primera parte se plantearon 15 preguntas cerradas, relacionadas con diversas dificultades que afrontan en su trabajo, tales como: la escasa valoración y reconocimiento hacia su labor por parte de las autoridades del INEA, de los usuarios del servicio, de otras personas y de sí mismos; los bajos ingresos de los técnicos docentes, los promotores y los asesores; la escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de

trabajo; la fragmentación del trabajo de las y los educadores de personas jóvenes y adultas; el burocratismo; la desconfianza y falta de aceptación hacia técnicos(as) docentes, promotores o asesores debido a prejuicios derivados del género, la edad, la escolaridad, la clase social, la forma de vestir, las diferencias culturales, los años de experiencia y la sustitución por otro técnico docente, promotor o asesor; la dificultad para captar asesores; la movilidad constante de los agentes operativos (prestadores de servicio social o voluntarios); el ausentismo y la deserción por parte de los usuarios, asesores, promotores y técnicos docentes; la nula o escasa formación pedagógica y en el manejo de programas y contenidos por parte de las autoridades del INEA, los técnicos docentes, promotores y asesores; la heterogeneidad de los grupos debido a cuestiones de sexo, edad, clase social, escolaridad, ocupaciones, intereses, aptitudes, actitudes y saberes; asesoría a círculos de estudio y realización de sus actividades educativas en lugares y horarios riesgosos e inseguros; presión y manipulación de los servicios del INEA para beneficiar a algún Partido Político y la represión administrativa o la retención ilegal del salario por oponerse a ello.

En la segunda parte se exploraron las actitudes y sensaciones vinculadas al trabajo docente, los efectos relacionados con la fatiga, algunas enfermedades típicas de la actividad docente, así como las sensaciones sobre el trabajo doméstico que se agrega a la actividad docente.*

La tercera parte fue una pregunta abierta sobre las medidas que consideraban conveniente adoptar para lograr la satisfacción en el trabajo de las y los técnicos docentes, promotores y asesores del INEA.

* Es necesario aclarar que las interrogantes de esta segunda parte del cuestionario fueron retomadas de un cuestionario que elaboró Deolidia Martínez, psicóloga laboral argentina, en un curso sobre *Metodología de la investigación sobre el trabajo docente*, que impartió en la UPN-Ajusco, en 1992, al cual tuve la oportunidad de asistir como estudiante. Deolidia Martínez publicó en México el libro "El riesgo de enseñar" sobre una investigación que hizo acerca del trabajo de los docentes de educación básica en Argentina; asimismo, ella es asesora e investigadora responsable del área de trabajo y docente de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República de Argentina (CTERA), en donde realiza investigaciones sobre el malestar docente y ha impulsado, junto con otros investigadores, la realización de tres Encuentros sobre este tema.

- ❖ El Registro de la “*huella digital del estrés*”, de cada uno de los y las participantes, tuvo el propósito de conocer cuáles son las situaciones o circunstancias que perciben como amenazantes (*estresores*) y cuáles son los *síntomas* que les generan. El registro de la *huella digital del estrés* consistió en una hoja, dividida en dos columnas, en las que anotaron, en la columna izquierda, sus *estresores*, y en la derecha sus *síntomas* (Ver anexo). Como ya se explicó en el Capítulo 1 de esta tesis, el estrés se produce no sólo a partir de situaciones reales, sino de la percepción amenazante que se tiene de las mismas, es decir, lo que puede ser un *estresor* para una persona, en determinadas circunstancias, quizás no lo sea para otra, porque la percepción de amenaza puede ser diferente, subjetiva, como las huellas digitales.

- ❖ El *Cuestionario sobre “El termómetro del estrés”* fue una idea que partió de la lectura del artículo “Psychology at Work: The Road to Burnout”, de Miller Lyle y Smith Alma.* De acuerdo con el artículo, existe una serie de etapas como parte del camino al *síndrome del burnout*: La “luna de miel”; el despertar; el agotamiento o brownout, el “quemarse” o burnout y el fenómeno Fénix. A partir de las características de cada una de las etapas, explicadas en el artículo, confeccioné el cuestionario que consiste en mostrar cada una de las etapas con una serie de opciones, de acuerdo con las particularidades de las mismas, para que seleccionaran las que ellos estaban viviendo en esos momentos (Ver anexo). Precisamente, el propósito del cuestionario fue que las y los participantes se ubicaran en qué etapa se encontraban en relación con su situación laboral para que, en medio de las prisas del trabajo cotidiano, hicieran un alto en el camino, “tomaran distancia”, se vieran a sí mismos desde otra perspectiva, y reflexionaran sobre qué pensaban hacer con sus vidas para cuidar su salud y evitar, en la medida de lo posible, llegar al síndrome del burnout.

*La fuente de consulta, con base en la cual se elaboró este cuestionario, es: 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. La traducción del texto fue hecha, como parte de las actividades del seminario-taller *Malestar Docente*, por Sofía Urby Meza, quien era estudiante de la primera generación de la Licenciatura de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco.

- ❖ El *Cuestionario sobre el “síndrome del burnout”* o síndrome de “quemarse” en el trabajo, se copió del libro “Programa Deusto 14-16 II. Evaluación e intervención en el estrés docente”, de Calvete y Villa (1997). En el cuestionario del Estrés y Burnout, que retoman de Maslach y Jackson (1981), hay 25 preguntas, con opciones del 1 al 6, para indicar, del número mayor al menor, si se está totalmente en desacuerdo o en acuerdo con cada una de las preguntas. En el cuestionario se incluyen tres factores: *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); *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); y *despersonalización* (los enunciados describen actitudes de insensibilidad y frialdad en el/la educador(a) con respecto a sus estudiantes). (Ver anexo).

- ❖ El Cuestionario final para hacer una evaluación del *Taller de reflexión sobre el estrés docente* se aplicó de manera individual y tuvo el propósito de hacer un balance general del taller. El cuestionario consistió en 6 preguntas: una cerrada y cinco abiertas. En la pregunta cerrada se les interrogó si habían participado anteriormente en una experiencia similar, para saber si tenían algún antecedente sobre esta forma de trabajo; las demás preguntas fueron en torno a: la utilidad de las actividades realizadas; el tiempo dedicado a las videograbaciones, reproducciones y análisis de las mismas; sus conocimientos previos sobre el tema del malestar docente y la importancia de conocerlo; la utilidad de retomar elementos de la técnica de inoculación del estrés como parte del proceso formativo de técnicos(as) docentes, promotores(as) y asesores(as); las observaciones, críticas, sugerencias, recomendaciones, etc., que harían para mejorar el taller.

- ❖ El *cuestionario final* que se aplicó al terminar el seminario-taller *Malestar Docente* fue un cuestionario estructurado, individual, que tuvo como propósito hacer un balance de la experiencia de aprendizaje que compartieron. El cuestionario, al igual que el inicial, fue ilustrado con dibujos

para hacerlo más agradable (ver Anexo) y tuvo 13 preguntas, una cerrada y 12 abiertas. La primera pregunta, de opción múltiple, pretendió ubicar si la persona que contestó el cuestionario era estudiante de la Licenciatura en Educación de Adultos (de la primera o segunda generación) o del Diplomado en *Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos*; de la segunda a la quinta se trató de que recuperaran, con sus propias palabras lo que sabían del *malestar docente*, el *karoshi* y el *síndrome del burnout*, respectivamente; la sexta tuvo el propósito de recopilar sus sugerencias para mejorar las condiciones de vida y de trabajo de las y los educadores de personas jóvenes y adultas; la séptima fue para indagar la utilidad de las actividades derivadas de la aplicación de algunos elementos de la técnica de inoculación del estrés, la octava fue para ver si el tiempo dedicado a la actividad anterior fue suficiente; la novena fue para conocer algunas reflexiones que les surgieron durante el curso; la décima fue para explorar qué fue, en suma, lo que aprendieron del curso; la undécima tuvo el fin de saber lo que más les gustó del curso; la duodécima para conocer lo que menos les gustó; la 13 fue para conocer las observaciones, críticas, sugerencias, recomendaciones, etc., que harían para mejorar el curso en próximas ocasiones.

- ❖ Las *Observaciones* y anotaciones en el *Diario del profesor* fueron otros de los instrumentos utilizados para recopilar información. Se llevó a cabo una observación participante, es decir, a partir de una escucha atenta sobre lo que ocurría en el grupo, con el referente teórico de la concepción operativa de los grupos (Ver Capítulo 2), intervenía cuando lo consideraba necesario para favorecer el trabajo grupal; asimismo, hacía anotaciones, a manera de diario del profesor, para repensar lo que ocurría en las sesiones y estar en mejores condiciones de acompañar los procesos grupales.
- ❖ El *Diario de la clase* lo realizó el grupo del seminario-taller *Malestar Docente* y consistió en escribir en un cuaderno, de manera rotatoria, lo que ocurría en cada una de las sesiones; después de cada sesión una persona se llevaba el cuaderno, anotaba lo que había pasado en la

sesión y, en la próxima, lo leía a sus compañeros en el grupo, después le tocaba el turno a otro(a) estudiante. Además de guardar memoria de las sesiones grupales el *Diario de la clase* es otro medio para conocer cómo se ve el curso desde la óptica de los estudiantes.

Como se puede apreciar, los instrumentos para recopilar la información fueron variados, lo cual fue muy enriquecedor. Los resultados de la aplicación de los instrumentos se presentan en los Capítulos 4 y 5.

3.4.6 Condiciones previas que favorecieron la realización de esta investigación.

Para la realización de esta investigación hubo una serie de condiciones favorables, entre las que se encuentran las siguientes:

- Contar con la asesoría del Dr. José Tejada Fernández, catedrático del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Ser pasante del Doctorado en Innovación Educativa, egresado de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Tener formación y experiencia como coordinador de grupos operativos, egresado de la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC).
- Ser docente de la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco), en México, D. F., desde 1992 a la fecha.
- Haber sido docente en la primera generación del *Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos –SIPREA-* en el que participaron educadores(as) de personas jóvenes y adultas que cumplen con la función de técnicos(as) docentes en el INEA; el Diplomado

lo impartió la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco, en 1998.

- Haber sido Coordinador de la Licenciatura en Educación de Adultos que ofrece la Academia de Educación de Adultos de la UPN-Ajusco.
- Haber sido docente de la Licenciatura en Educación de Adultos en ambas generaciones de la Licenciatura; en el caso del grupo de la primera generación fui uno de sus docentes del primer al cuarto semestres.
- Haber sido docente en el seminario-taller *Malestar Docente*, correspondiente al cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos, en cuyo grupo de aprendizaje participaron estudiantes de las dos generaciones de la Licenciatura y del Diplomado *Psicosociología de los sujetos en la educación de adultos*.
- Tener acceso a fuentes de consulta relacionadas con el tema del malestar docente, principalmente textos que recogen experiencias de España, Argentina y Estados Unidos.

3.4.7 Límites de la investigación.

Entre los límites de esta investigación se encuentran los siguientes:

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

educadores de personas jóvenes y adultas que participaron en las experiencias de formación que se retomaron en la presente investigación.

A pesar de las limitaciones anteriores, considero que esta investigación sobre el trabajo grupal como una estrategia para reflexionar sobre el malestar docente de las y los educadores de personas jóvenes y adultas puede permitir la apertura de múltiples líneas de reflexión que ameriten la realización de investigaciones posteriores.