



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

SEDE REGIONAL TULANCINGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

***“CARACTERÍSTICAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE COMO
PREDISponentes DE SÍNTOMAS EN LA SALUD MENTAL DE CUATRO
MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”***

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

ROSA ISELA PÉREZ HUAZO

DIRECTOR DE TESIS:

DOCTOR JOSÉ ALFREDO TAPIA ZAMORA

TULANCINGO DE BRAVO, HIDALGO.

FEBERO DE 2025

Agradecimientos

A mis hijos, Yeshua y Asher, que son mi mayor bendición en la vida, llenándola de amor, alegría y propósito. No puedo expresar con palabras lo agradecida que estoy con la vida y sobre todo con Dios por tenerlos a mi lado.

A mis padres hermosos, que siempre han estado para mí sin condición alguna.

A mis hermanos, por ser tan lindos siempre conmigo y nunca dejarme sola, y sobre todo, por brindarme su apoyo incondicionalmente.

A mis compañeros de clase, con los que he compartido grandes momentos durante dos años y medio, por el excelente equipo que siempre hicimos y los maravillosos momentos que pasamos juntos.

A mis maestros porque cada uno de ellos me brindó su apoyo y conocimientos durante la maestría.

A mi tutor Doctor José Alfredo Tapia Zamora, por su gran apoyo, paciencia, ayuda y conocimientos que siempre me brindó para realizar esta tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLÓGICO

1. Preguntas y objetivos de la investigación.....	13
1.1 Pregunta general	14
1.2 Preguntas específicas	14
1.3 Objetivo general	15
1.4 Objetivos específicos.....	15
2. Enfoque teórico-metodológico, técnicas e instrumentos de recogida de datos	16
2.1 El paradigma cualitativo de investigación	16
2.2 Técnicas e instrumentos de recogida de datos	18
3. Los sujetos y los escenarios	21
4. Tratamiento analítico de la información.....	24

CAPÍTULO 1 LA SALUD MENTAL EN LOS DOCENTES, O EL SUFRIMIENTO PSÍQUICO DE LOS MAESTROS, PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y CONCEPTUALES.

1.1 Análisis de los conceptos de fatiga o cansancio mental	31
1.2 Primeras denominaciones del cansancio mental en los docentes	35
1.3 Estrés crónico asociado a la profesión docente	37
1.4 Síndrome de Burnout.....	45
1.5 Trastornos de la salud mental con base a la CIE 10 y al DSM-V: estrés, ansiedad, depresión, impulsividad, obsesivo compulsivo e hiperactividad	49
1.6 Análisis crítico sobre las clasificaciones	58

CAPÍTULO 2 CARACTERÍSTICAS DE LA LABOR DOCENTE QUE SE ASOCIAN A PROBLEMAS DE LA SALUD MENTAL EN LAS MAESTRAS

2.1 Relación maestra-alumnos	62
2.1.1 La didáctica en la enseñanza-aprendizaje: “hay niños que por más que hagas no dan una”	64
2.1.2 La normatividad y la disciplina de los alumnos: “creo que soy disciplinada, muy de ¡te callas y te sientas”	71
2.2. Interacción laboral.....	77
2.2.1 El autoritarismo y la prepotencia del personal directivo: “quiere que las cosas se hagan como ella dice”	79
2.2.2 Las relaciones conflictivas con los padres de familia: “siempre quieren que sus hijos tengan diez”	86
2.2.3 Los conflictos entre compañeros: “¡somos compañeros dentro de la escuela, pero afuera nadie nos obliga hablarnos!”	94
2.3 Las exigencias administrativas.....	100
2.3.1 La carga administrativa: “nosotros los docentes deberíamos nada más dedicarnos a lo educativo”	101
2.3.2 Las transiciones de los planes y programas de estudio: “pretenden que nosotros saquemos siempre lo mejor posible estos cambios”	105
2.3.3 Las sensaciones de no tener reconocimiento: “yo aquí estoy, porque tengo una responsabilidad, y eso nadie te lo va a reconocer”	109

CAPÍTULO 3 LAS VIVENCIAS PERSONALES Y LA ELECCIÓN PROFESIONAL; IMPLICACIONES Y COMPLICACIONES EN LA SALUD MENTAL DE LAS MAESTRAS

3.1 Los recuerdos infantiles de maltrato en el aula: “yo no sé si estudiaba porque yo quería o por el miedo”	117
3.2 La frustración por no laborar en el nivel escolar para el que estudiaron: “yo quería telesecundaria o preescolar”	126

3.3 Los conflictos en las relaciones de pareja: “esa relación de pareja me afectaba emocionalmente”	130
3.4 La docencia como una profesión que usurpó el lugar de otra carrera que se deseaba estudiar: “el hecho de que actualmente de clases fue algo accidental”	135
3.5 El desánimo laboral por la percepción salarial: “no estoy satisfecha con lo que gano”	140

Consideraciones finales

Referencias

INTRODUCCIÓN

En estos momentos de la evolución humana, donde la tecnología avanza a pasos agigantados y donde la calidad de vida parece mejorar, es importante centrar la mirada en quienes educan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del nuevo siglo. Considerando que la transición a través de los años hace evidente un hecho: algunos de los maestros de alumnos de primaria de este siglo, fueron alumnos e iniciaron su formación como profesores en el siglo pasado. Lo anterior plantea dos interrogantes: ¿quiénes son? y ¿cómo se sienten los maestros y las maestras que protagonizan esta transición entre siglos?

Con base en la relevancia de la responsabilidad educativa y social que los maestros tienen, cabría preguntarles sobre su grado de satisfacción, su grado de implicación y la percepción que las maestras tienen sobre su desempeño en su quehacer docente. Particularmente, sería oportuno analizar ello, centrado en ese quehacer docente en relación al bienestar-malestar psicológico expresado en algunos síntomas de su salud mental.

Con lo anterior, cabría preguntarse sobre si estos niveles de exigencia, podrían estar asociados a la presencia de síntomas, o bien, de trastornos de la salud mental en los maestros. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo de tesis es el de comprender aquellas características de la profesión docente que son percibidos como causas de síntomas y desajustes, asociados a alteraciones de la salud mental de cuatro maestras de nivel primaria.

En este trabajo se pretende demostrar la tesis siguiente: “las exigencias y demandas que surgen de la práctica educativa con sus alumnos, de sus directivos

y autoridades superiores, de los vínculos con los iguales y las interacciones con los padres de familia y, de sus historias vivenciales respecto de la decisión de ser docentes, someten a cuatro maestras de primaria a situaciones límite, que las llevan a sufrir trastornos en su salud mental, de índole depresivos, de ansiedad, de impulsividad y de obsesividad compulsiva”.

Por lo tanto, el trabajo se configura de un apartado metodológico y tres capítulos. En el apartado metodológico se plantean las preguntas y objetivos de la investigación. Así también, se menciona que la tesis se funda en un paradigma de investigación de corte cualitativo interpretativo, por lo que en este apartado, se enumera las técnicas de recogida de datos que fueron utilizadas, es decir: los registros de observación, la entrevista en profundidad y las historias de vida. Además, que, se describe a las cuatro maestras que participaron en la investigación considerando su formación, sus años de servicio y los diagnósticos a manera de trastornos que les fueron otorgados por el servicio médico del ISSSTE, que dicho sea de paso, esto fue uno de los criterios de inclusión. Finalmente, se elabora una ruta para el tratamiento analítico de la información, el que principalmente consiste en la triangulación.

En el capítulo uno, el cual se titula “La salud mental en los docentes, o el sufrimiento psíquico de los maestros, perspectivas teóricas y conceptuales”, se realiza una revisión retrospectiva en la que se identifican las primeras denominaciones del cansancio mental en los docentes, el estrés crónico asociado a la profesión docente, el Síndrome de Burnout, además, de describir los trastornos de la salud mental de estrés, ansiedad, depresión e impulsividad, que son los trastornos de las maestras, con base a la Clasificación Internacional de Enfermedades, décima edición (CIE-10) y del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría, en su quinta edición (DSM-V).

El capítulo dos se llama “Características de la labor docente que se asocian a problemas de la salud mental en las maestras”, en él se construyeron las categorías analíticas que se obtuvieron con base al análisis de la información que se obtuvo mediante las técnicas de recogida de datos. Estas categorías son: la relación maestra-alumnos, la didáctica en la enseñanza-aprendizaje: “hay niños que por más que hagas no dan una”, la normatividad y la disciplina de los alumnos: “creo que soy disciplinada , muy de ¡te callas y te sientas!”, la interacción laboral, el autoritarismo y la prepotencia del personal directivo: “quiere que las cosas se hagan como ella dice”, las relaciones conflictivas con los padres de familia: “siempre quieren que sus hijos tengan diez”, los conflictos entre compañeros: “¡somos compañeros dentro de la escuela, pero afuera nadie nos obliga hablarnos”; las exigencias administrativas, la carga administrativa: “nosotros los docentes deberíamos nada más dedicarnos a lo educativo”, las transiciones de los planes y programas de estudio: “pretenden que nosotros saquemos siempre lo mejor posible estos cambios”, y las sensaciones de no tener reconocimiento: “yo aquí estoy, porque tengo una responsabilidad y eso nadie te lo va a reconocer”. De acuerdo a lo anterior, se logra establecer en este capítulo la interacción entre cada una de las categorías analíticas con algunos signos y síntomas de los trastornos con los que fueron diagnosticadas las maestras.

Mientras que, en el capítulo tercero denominado “Las vivencias personales y la elección profesional; implicaciones y complicaciones en la salud mental de las maestras”, se analiza la otra gran dimensión del quehacer docente y sus influencias en algunos aspectos de la salud mental de las cuatro maestras que participaron en la investigación. Es decir, los recuerdos infantiles de maltrato en el aula: “yo no sé si estudiaba porque yo quería o por el miedo”, la frustración por no laborar en el nivel escolar para el que estudiaron: “yo quería telesecundaria o preescolar”, los conflictos en las relaciones de pareja: “esa relación de pareja me afectaba emocionalmente”, la docencia como una profesión que usurpó el lugar de otra carrera que se deseaba estudiar: “el hecho de que actualmente de clases fue

algo accidental” y el desánimo laboral por la percepción salarial: “no estoy satisfecha con lo que gano”, que junto con las categorías que se desprenden del trabajo docente propiamente dicho, terminan por asociarse a los trastornos psicológicos y de la salud mental expresados en un diagnóstico que les fue asignado a cada una de las maestras. Por lo tanto, se logra identificar experiencias vivenciales infantiles asociadas a la práctica docente actual, lo que a su vez, tiene relación con algunos rasgos de los trastornos de salud mental que presentan las maestras.

Se concluye este trabajo con un apartado de consideraciones relevantes del trabajo que se realizó.

Es así que, mi trabajo pretende aportar evidencia empírica a la tesis siguiente: “las exigencias y demandas que surgen de la práctica educativa con sus alumnos, de sus directivos y sus autoridades superiores, de los vínculos con los iguales y de las interacciones con los padres de familia, además de sus historias vivenciales respecto de la decisión de ser docentes, someten a cuatro maestras de primaria a situaciones límite, que las llevan a sufrir trastornos en su salud mental, de índole depresivos, de ansiedad, de impulsividad y de obsesividad compulsiva”.

APARTADO METODOLÓGICO

“La concepción microestructural pretende construir el conocimiento desde la interacción cotidiana de los individuos, comprendiendo su complejidad y sus significados” (Sánchez, p. 98).

1. Preguntas y objetivos de la investigación

Todo proyecto de investigación, refiere González (2014), se inicia con un conjunto de cuestionamientos acerca de aquellos aspectos problemáticos del mundo social (educativo, en este caso) que inquietan al investigador (p. 30). Por lo regular se trata de problemas cercanos a las actividades profesionales, como es el caso de la presente investigación, si se parte del hecho de que, los docentes son un grupo socio profesional que ha estado expuesto a situaciones que ponen en riesgo su equilibrio psíquico: merma del prestigio social, sobrecarga de trabajo, cambio frecuente de planes y programas, comentarios críticos procedentes de los alumnos y los padres de familia, conflictos personales, etc., y es a partir de todo esto que surge mi interés por la presente problemática.

Con base a lo anterior, durante mi trayectoria como maestra, he podido observar que algunos compañeros y compañeras docentes, se enfrentan a problemas de salud de manera recurrente, sobre todo, aquellos que dentro de la institución educativa en la que laboran, tienen jefes de sector, supervisores, directivos, compañeros docentes y padres de familia muy conflictivos o con poca empatía, que los hacen vivir un estrés constante con sus diversas exigencias, creyendo que por el hecho de percibir un sueldo por parte del gobierno, tienen que cargar con algunas responsabilidades que no les corresponde (cómo educar a

sus estudiantes respecto a su conducta, atender a sus autoridades y a los padres de familia fuera de horarios laborales), y aunado a eso, sus problemáticas personales que afectan su estabilidad emocional y desempeño laboral.

De esta manera, es como surge la inquietud por realizar esta investigación, puesto que, en esas circunstancias, no sorprende que la salud mental de algunos maestros se trastoque. Por lo que con la presente investigación se pretende contesta la siguiente pregunta:

1.1 Pregunta general

¿Cuáles características de la profesión docente son percibidas como causas de síntomas y desajustes, que se asocian a alteraciones de la salud mental de cuatro maestras de educación primaria?

Ahora bien, con el propósito de comprender la trascendencia de la interacción entre el quehacer docente y la salud mental, se plantean cuatro preguntas específicas.

1.2 Preguntas específicas

1.2.1 ¿Qué características de la práctica educativa vinculadas a los procesos de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, son percibidas por las maestras como factores que influyen en su salud mental?

1.2.2 ¿De qué manera las demandas laborales de las autoridades educativas y de sus jefes inmediatos son vistas por las maestras, como la génesis de alteraciones en su salud mental?

1.2.3 ¿De qué manera la relación con los padres de familia y la interacción entre compañeros de trabajo, son percibidas por las maestras como factores generadores de frustración, insatisfacción y conflicto, lo que a su vez, incide en síntomas relacionados con su salud mental?

1.2.4 ¿Qué situaciones de las historias personales de las maestras fueron vividas como importantes para la elección de la profesión docente?

Con base en las preguntas anteriores, esta investigación se plantea los objetivos siguientes.

1.3 Objetivo general

Comprender desde el discurso de cuatro maestras de primaria, aquellas características de la profesión docente que son percibidas como causas de síntomas y desajustes asociados a alteraciones de la salud mental.

1.4 Objetivos específicos

1.4.1 Comprender el contenido discursivo de las maestras que alude a las características de la práctica educativa vinculada a los procesos de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, y que son percibidos por ellas como factores que influyen en su salud mental.

1.4.2 Identificar de qué manera las demandas laborales de las autoridades educativas y jefes inmediatos son vistas por las maestras como la génesis de alteraciones en su salud mental.

1.4.3 Describir e interpretar la percepción que las cuatro maestras tienen de la relación con los padres de sus alumnos, y de los posibles conflictos entre compañeros como situaciones generadoras de estrés, ansiedad y depresión.

1.4.4 Identificar situaciones de las historias personales de las maestras que fueron vividas como importantes para la elección de la profesión docente.

2. Enfoque teórico-metodológico, técnicas e instrumentos de recogida de datos

2.1 El paradigma cualitativo de investigación

Esta investigación es de corte cualitativo en tanto que, las investigaciones cualitativas, tienen como propósito el de analizar e interpretar los contenidos del discurso, las perspectivas personales, las subjetividades singulares. En otros términos, el propósito último de la presente investigación es el de establecer las interacciones entre algunas dimensiones que, paulatinamente se configuran como categorías analíticas, desde las que, las cuatro maestras que participaron en el estudio, suponen entender y explicar la condición crítica de su salud mental. En otras palabras, el análisis cualitativo que aquí se plantea, pretende identificar los vínculos percibidos y reflexionados desde los contenidos discursivos que las cuatro maestras de primaria, y quienes han recibido el diagnóstico de trastorno de ansiedad (las cuatro); de trastorno depresivo (dos de ellas) y, de trastorno del control de los impulsos (una de ellas), construyendo sobre sí mismas concernientes a sus trastornos mentales con relación a su práctica docente.

Es por ello, que considero importante mencionar que la investigación cualitativa es un conjunto de técnicas de investigación que se utilizan para obtener una visión general del comportamiento y la percepción de las personas sobre un tema en particular. Además, y de acuerdo con Hernández y sus colaboradores señalan que:

“cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño. Es decir, no hay dos investigaciones cualitativas iguales. Puede haber estudios que compartan diversas similitudes, pero no replicas, como en la investigación cuantitativa. Dado que sus procedimientos no son estandarizados, con el hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto o ambiente evolucione con el transcurrir del tiempo, hacen a cada estudio único” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 470).

Ahora bien, respecto al enfoque teórico de mi investigación, es de tipo hermenéutico-interpretativo. Puesto que, el origen etimológico de la expresión “hermenéutica” alude a una reflexión sobre el enunciar, el interpretar y el traducir. En los tres casos la hermenéutica se vincula desde siempre a distintos modos de la comprensión que parece concentrarse e identificarse con la interpretación.

Es en la edad moderna que la hermenéutica será comprendida como la teoría o el arte de la interpretación, particularmente de las interpretaciones de textos escritos (Leyva, 2016, p. 114).

Mientras que, Vázquez (2020), refiere que: se concibe a la hermenéutica como método de indagación cualitativa que contribuye a la comprensión de la situación humana; es la capacidad de interpretar un texto para colocar en

contexto, para entender al autor, su contenido y su intención (p. 212). Lo antes mencionado es relevante, pues durante el desarrollo del trabajo de la presente tesis, realicé un constante análisis de la información obtenida desde sus escritos autobiográficos de las maestras, para lograr la interpretación de los discursos de cada una de ellas.

2.2 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Respecto al trabajo de campo, es una tarea que requiere de ardua dedicación, pues éste necesita de paciencia, tiempo, análisis e implica un pasaje de reflexividad general. El trabajo de campo y su consecuente recogida de datos que se realizó se fundamenta en la etnografía. En lo que sigue se analizan los conceptos de etnografía propuestos por algunos autores:

Bertely (2000), dice que algunas tareas básicas que el etnógrafo educativo debe tener en cuenta al iniciar el trabajo de campo son: la definición del protocolo de investigación, las preguntas y dimensiones de análisis, la delimitación del referente empírico, la selección de técnicas e instrumentos de investigación y la manera de construir las primeras inferencias factuales y conjeturas (p. 44).

Mientras que, Ameigeiras (2006), dice que la etnografía replantea la forma de construir el conocimiento social y requiere un compromiso del investigador tanto en su trabajo como en su relación con los actores sociales; la describe como una experiencia vital irremplazable que transforma al investigador no sólo porque estará en contacto directo con las personas haciendo el trabajo de campo, sino porque construir una etnografía que implica todo un desafío (p. 110).

En tanto que, Hammersley y Atkinson dicen que, la etnografía (o la observación participante) simplemente es un método de investigación social, aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo o la etnógrafa participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella ha elegido estudiar. En muchos sentidos la etnografía es la forma más básica de investigación social (Hammersley y Atkinson 1994).

En cuanto a la recogida de datos, que es la meta del trabajo de campo, fue realizada a partir de cuatro técnicas: entrevistas en profundidad, registros de observación, diario de campo e historias de vida. Respecto a las entrevistas en profundidad, realicé tres a cada una de las maestras, dando un total de doce en un periodo de tres meses. Durante la aplicación de éstas, quiero decir, que las docentes mostraron mucha disposición para contestar los cuestionamientos que les hice respecto a la problemática de esta tesis, sin presentarse ningún problema, de hecho, me permitieron conocer un poco más de su vida personal.

Ahora bien, Taylor y Bogdan (1992), mencionan que las entrevistas cualitativas en profundidad son los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Siguen el modelo de una conversación entre iguales (p. 100).

Por su parte, Vela (2012), ha definido la entrevista como una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias y/o presentes así como de sus anticipaciones e intenciones futuras, en este sentido, la entrevista es, ante todo, un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso (p. 66).

Otra de las técnicas que fue utilizada durante mi trabajo en el campo, son las historias de vida, pues en ellas, las maestras redactaron con su propio puño y letra sus vivencias a lo largo de su vida, desde su niñez hasta la actualidad, dando énfasis a esas situaciones que vivieron y viven, que les causa y genera malestar en su salud mental y emocional, respecto a lo anterior Taylor y Bogdan (1992), refieren que, el investigador quiere esclarecer experiencias humanas subjetivas. Se refieren a historias de vida como vías que permiten conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducirnos vicariamente en sus experiencias. Afirman que, las historias de vida representan una rica fuente de comprensión en y por sí mismas. En pocas palabras proporcionan una piedra de toque con la cual podemos evaluar las teorías sobre la vida social (p. 101).

Durante mi transitar en el campo, realicé constantes observaciones a las maestras para ver cómo es su interacción con sus alumnos, compañeros de trabajo, autoridades y padres de familia y todo esto que tuve la oportunidad de mirar, lo plasmé en un registro de información, que de acuerdo con Ameigeiras (2006), constituye uno de los elementos clave de la observación participante, ya que con dichos registros los etnógrafos trabajan. Éstos constituyen la fuente imprescindible para el análisis y el desarrollo de la investigación. Así mismo, los registros se vuelven la herramienta de trabajo etnográfico, a la vez que constituye

el ámbito donde se fragua diariamente el mismo. En pocas palabras, el registro de la observación converge sobre una descripción en la que aparecen escenarios y un amplio espectro de manifestaciones que abarcan desde actores hasta procesos sociales (p. 130).

Por último, el diario de campo fue una herramienta imprescindible para mí, pues en él realicé diversos registros y anotaciones que observaba de las maestras en el receso o reuniones con sus autoridades y compañeros de trabajo, así mismo, conversaciones informales que llegue a tener con ellas, fuera ya de esos momentos de observaciones en sus clases. Respecto a esto, Ameigeiras (2006), menciona que, el diario de campo, es un registro clave de la investigación, en él se escriben vivencias y experiencias generadas en el trabajo de campo. Éste se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y transforman a lo largo de la investigación. El diario constituye el ámbito fundamental para organizar la experiencia de la investigación, para exponer nuestras intuiciones a partir de los referentes empíricos que uno ha revelado en el campo (p. 136).

3. Los sujetos y los escenarios

Cuando nos preguntamos a que campo nos dirigimos, nos referimos a dos cuestiones fundamentales: el ámbito físico o “unidad de estudio” y los sujetos de estudio o “unidades de análisis” (Guber 2004, p. 58). Gracias a los cuales, logré tener esa interacción necesaria para obtener la información de la presente investigación.

De acuerdo a Ameigeiras (2006), el desplazamiento en el campo implica la posibilidad de entrar en relación con diversos individuos, los cuales se convierten en potenciales informantes, más allá de que luego solo se pueda entrar en contacto directo con algunos de ellos. Al respecto se destaca la importancia del informante como representativo de su grupo o cultura, es alguien que está en condiciones de brindarnos información sobre aquello que conoce y que nos interesa saber. Ahora bien, los encuentros con los informantes se pueden dar de manera planificada y no planificada, pero, cualquiera que sea la modalidad por la que se transite es importante tener en cuenta que se trata fundamentalmente de una relación con un sujeto constituido en informante que nos introduce de alguna manera en la trama social. (p. 128)

La presente investigación la realicé con cuatro maestras que laboran en primarias generales de la región de Tulancingo de Bravo Hidalgo, una de ellas es maestra de educación física de una escuela urbana; mientras que las tres restantes son maestras frente a grupo en tres escuelas primarias de zonas rurales. El criterio de inclusión fue que, las cuatro maestras han recibido diagnóstico y tratamiento de uno o varios trastornos de su salud mental por él psicólogos y/o él psiquiatra de la clínica del ISSSTE de Tulancingo, y pude contactarlas por medio de algunas conocidas que me platicaron de ellas al saber que me encontraba en búsqueda de maestros y maestras con diagnósticos de trastornos que se manifiestan durante su desempeño docente. Cabe mencionar que los nombres de las maestras resaltados con comillas, son seudónimos que utilizo para proteger su verdadera identidad.

“Daniela”, tiene 42 años de edad, estudió la Licenciatura en Educación Física y cuenta con 17 años de servicio docente. Actualmente se encuentra laborando en la zona 066 de Tulancingo de Bravo Hgo., en una escuela de organización completa, en zona urbana, la institución en que labora cuenta con

una plantilla de personal conformada por un director con clave, un administrativo, 12 docentes frente a grupo y 2 intendentes. La escuela cuenta con una plaza cívica, 13 aulas, una dirección, un comedor, áreas verdes, una cancha de basquetbol techada y baños para niñas y niños. Fue diagnosticada con trastorno mixto de ansiedad y depresión (F42.2 de la Clasificación Internacional de Enfermedades versión 10).

“Rebeca” tiene 46 años de edad, estudió la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia, con 14 años de servicio docente. Actualmente se encuentra laborando en una escuela rural de organización completa, la que está constituida en su plantilla de personal por una directora con clave, 10 docentes frente a grupo, una administrativa y un intendente. La escuela cuenta con 9 aulas y una biblioteca, la que ocupan también, como salón de clases, pues tienen un déficit en aulas, así mismo, tiene dirección, un espacio para la administrativa, una cooperativa, comedor para que los alumnos puedan ingerir sus alimentos, una cancha de básquetbol y baños para los alumnos por grados, la institución educativa pertenece a la zona 102 de Singuilucan Hgo. La psiquiatra de la clínica del ISSSTE le asignó el diagnóstico de trastorno mixto de ansiedad y depresión (F42.2).

La maestra “Tatiana” tiene 48 años de edad, estudió la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés, tiene 15 años de servicio docente. Hoy en día se encuentra laborando en la misma escuela primaria que la maestra “Rebeca” de organización completa, es decir, en la zona 102, sector 02 de Singuilucan Hgo. El médico familiar de la clínica del ISSSTE la derivó a la especialidad de psiquiatría donde le diagnosticaron trastorno de ansiedad (F41) y síntomas de impulsividad (F63.9).

Por último, la profesora “Isabela” tiene 42 años de edad, estudió la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en español, también la Licenciatura en Educación Primaria en UPN y la maestría en Educación y Valores en ITES con 20 años de servicio docente. Se encuentra laborando en una escuela rural multigrado, con dos docentes, una de ellas cubre la función de directora comisionada. La institución educativa cuenta con dos aulas, baños para niñas y niños, una dirección, una bodega y una pequeña plaza cívica. La escuela pertenece al municipio de Tulancingo de Bravo, Hidalgo de la zona 166, sector 02. El diagnóstico que se le dio por parte de los especialistas en salud mental fue trastorno mixto de ansiedad y depresión (F42.2), además de síntomas obsesivos compulsivos.

4. Tratamiento analítico de la información

Durante el tercer semestre, realicé como actividad principal el análisis de los datos empíricos que obtuve gracias a los instrumentos de recogida de datos (entrevistas, historias de vida, observaciones, diario de campo), esto lo realicé llevando a cabo el siguiente proceso.

En una primera fase obtuve algunos de los datos de mi investigación por medio de las entrevistas que realicé a las maestras, cabe mencionar que Taylor y Bogdan (1992), refieren que todos los estudios cualitativos contienen datos descriptivos ricos: las propias palabras pronunciadas o escritas de la gente (maestras de mi investigación) y las actividades observables. Y que, en los estudios mediante observación participante, los investigadores tratan de transmitir una sensación de que se “está allí” y se experimentan directamente los escenarios, en cuanto a las entrevistas en profundidad tratan de que los lectores tengan la sensación de que “están en la piel” de los informantes y ven las cosas desde el punto de vista de ellos, (p. 152).

De acuerdo a lo anterior, las entrevistas que realicé a las maestras fueron grabadas por medio de mi celular, luego me di a la tarea de transcribirlas en mi computadora para poder analizarlas de manera más detenida. Quiero mencionar respecto a esto que, cuando realicé mis entrevistas, yo estaba muy emocionada porque mis sujetos me dieron mucha información, y por lo tanto mis entrevistas tenían duración de más de una hora, hasta de una hora y media y pensaba “Perfecto, mis entrevistas duran mucho”, pero cuando llegó el momento de realizar la transcripción, confieso que fue muy cansado y decía, “¡que bárbara, me excedí con mis entrevistas!”. Además que, me di cuenta de lo mucho que hablamos las personas en el lapso de un minuto, pues transcribía demasiado para ser un minuto.

También me costó un poco de trabajo poder encontrar la manera de darle esa entonación que, en algunas partes de las entrevistas las maestras hacían, fue la verdad muy agotador, pues no solo transcribí entrevistas, sino también las historias de vida de las cuatro maestras, las cuales me ayudaron para poder obtener más información de la vida de ellas para complementar sus entrevistas, que, en opinión de Taylor y Bogdan (1992), representan la forma más pura de los estudios descriptivos. Pues señalan que en ellas el protagonista narra su historia con sus propias palabras, “el rasgo singular de esos documentos reside en que se registran en primera persona, con las propias palabras... sin traducirlas al lenguaje de la persona que investiga el caso” (p. 153).

Además de que realicé registros de observación, que, junto con las entrevistas, y las historias de vida, los tres instrumentos fueron importantes, ya que, me brindaron la información necesaria para saber y comprender más de la vida de las maestras de mi investigación.

Una vez que terminé de transcribir las entrevistas, observaciones e historias de vida de las maestras, comencé con la codificación “que es el modo en que uno define de qué tratan los datos que se están analizando, de igual manera, implica identificar y registrar uno o más pasajes de textos u otros datos” (Gibbs, 2007, p. 78), lo cual, tampoco fue una tarea sencilla, pues requirió de mucho tiempo, lecturas repetidas de éstas, marcarlas con colores según los códigos que fueran relacionándose entre sí en las historias de vida, las entrevistas y las observaciones, y sobre todo, la realización de un análisis muy cuidadoso de cada una de éstas herramientas, que, como mencionan Taylor y Bogdan (1992), el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa.

Ellos mismos dicen, además que, la recolección y el análisis de los datos van de la mano, a lo largo de la observación participante, las entrevistas en profundidad y otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos. Así mismo, el análisis de los datos implica llevar a cabo tres etapas, la primera etapa, es una fase de descubrimiento en progreso donde se identifican temas y se desarrollan conceptos y proposiciones. La segunda fase, es cuando los datos ya han sido recogidos, incluyen la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio y en la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos (pp. 158-159).

Es así como, analicé los datos recogidos durante el trabajo de campo, para llegar a la codificación. También quiero mencionar que además de codificar en la computadora, elaboré la sábana de categorías en papel bond. Posteriormente realicé un cuadro de categorías y subcategorías que se construyeron con base a los fragmentos discursivos de las cuatro maestras. Las cuales surgieron de la

codificación que consistió en identificar uno o más pasajes del texto que ilustraron algunas ideas temáticas y relacionarlos con un código, que es una referencia abreviada a la idea temática (Gibbs, 2007, p. 102).

La última fase del análisis de las categorías se refiere a la interpretación, Díaz Barriga (2017), dice que la interpretación de los resultados de investigación es una de las etapas más complejas en la tarea de investigación, ya que su realización depende de un conjunto de múltiples factores, alguno inherentes a lo que suele denominarse metodología de investigación, otros vinculados con la estructura conceptual de la disciplina educativa, así como los que están anclados en la persona del investigador en un sentido amplio, lo que significa por una parte reconocer su visión epistémica, esto es, su interés cognitivo y el significado personal que el tema de investigación tiene para él, lo que lleva a reconocer de alguna manera, que está implicado con su objeto de estudio (p.15).

CAPÍTULO 1 LA SALUD MENTAL EN LOS DOCENTES, O EL SUFRIMIENTO PSÍQUICO DE LOS MAESTROS, PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y CONCEPTUALES

La dimensión teórica o conceptual es constitutiva de la producción de conocimientos científicos, ya que permite al investigador tener un referente distinto al sentido común para contrastar sus percepciones y registros de los procesos que examina. González (2014), citando a Buenfil, subraya la necesidad de la teoría y de su consistencia conceptual en la producción de conocimientos científicos para poder ver la realidad con una visión que esté por encima del sentido común y para poder analizar e interpretar los referentes empíricos. (p. 20).

Ahora bien, es posible afirmar que, la actividad educativa está saturada de responsabilidades. Es frecuente que el docente se mantenga alerta durante varias horas al día y que asuma funciones diversas que le abocan malestar y agotamiento profesional. La acumulación de tareas unida a las frustraciones, insatisfacciones y a la falta de entendimiento con otros miembros de la comunidad educativa (colegas, padres y alumnos) puede desencadenar en algunos maestros alteraciones como: fatiga, falta de concentración, bajo rendimiento, ansiedad, depresión, estrés, preocupación, trastornos en la salud física y sobre todo en su salud mental la que de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) es considerada como una condición que permite el desarrollo físico, intelectual y emocional óptimo de un individuo, en la medida que ello sea compatible con la de otros individuos (OMS, 2014, p. 1). A todo esto, habría que sumarle las condiciones históricas que cada docente ha vivido, así como su contexto personal actual.

Así mismo, y dado que, el objetivo de la presente investigación es comprender aquellas características de la profesión docente que son percibidos como causas de síntomas y desajustes, asociados a alteraciones de la salud mental de cuatro maestras de nivel primaria, en el presente capítulo se realiza un análisis de algunos conceptos que históricamente se han utilizado para explicar dificultades y alteraciones de la salud mental, particularmente aquellos que conciernen a la salud mental y/o psicoemocional relacionada con el quehacer profesional docente. Pues considero importante que los lectores conozcan un poco más de ello, para que tengan una mejor comprensión y visión del siguiente escrito.

De inicio, se analiza los conceptos de: fatiga o cansancio mental entre los maestros; el estrés crónico asociado a la profesión docente; el síndrome de Burnout. Y puesto que, las cuatro maestras que participaron en la investigación fueron diagnosticadas por especialistas de la salud mental (psicólogos y psiquiatras algunos particulares y otros del ISSSTE) con trastorno de ansiedad (las cuatros), con trastorno depresivo para el caso de tres de ellas, una con trastorno obsesivo compulsivo y, una de ellas con impulsividad. En este capítulo se describen y se analizan desde una postura crítica estos trastornos tal y como se compilan en la Clasificación Internacional de Enfermedades en su versión 10 (CIE-10) de la OMS de 1994 y en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, (por su siglas en inglés DSM-V), de la Asociación Americana de Psiquiatría, 2014.

1.1 Análisis de los conceptos de fatiga o cansancio mental

La fatiga mental en los maestros puede manifestarse como agotamiento, que es un estado en el que un educador ha consumido sus recursos personales y profesionales para realizar su trabajo. Se puede decir que es una alteración de su eficiencia funcional mental y física y depende de la intensidad de las actividades que efectúe.

Montoya, respecto a la fatiga, dice que:

En términos generales, la fatiga es la reacción del cuerpo ante la falta de descanso o por la exposición a esfuerzos prolongados. Sin embargo, la fatiga laboral hace referencia al agotamiento físico, emocional y mental que la persona experimenta como consecuencia del entorno laboral. Además, los síntomas evolucionan con el tiempo y es importante que exista un tratamiento inmediato; en caso contrario, puede tornarse en un estado totalmente perjudicial y que le genere a la persona accidentes, afecte su salud y, por lo tanto, no pueda tener una adecuada productividad en el trabajo ni en ningún ámbito de su vida (Montoya, 2020, p. 143).

De acuerdo con lo anterior, durante mi investigación, tuve la oportunidad de observar a cuatro maestras de nivel primaria en su interacción, durante su jornada laboral con sus alumnos, con sus compañeros docentes, con sus directivos y con los padres de familia. En estos periodos de observación a las maestras, pude ver que, al inicio de sus jornadas laborales, su relación con los alumnos era tranquila, en armonía, con buen trato, utilizando un adecuado tono de voz y se conducían con conductas cariñosas hacia sus alumnos, pero conforme transcurría la jornada laboral, esta tranquilidad empezaba a cambiar. Las maestras se tornaban ahora irritables, molestas, *cansadas* y sobre todo muy fatigadas, ello a causa de las

diversas situaciones que viven con sus educandos (mala disciplina, incumplimiento de tareas y actividades en el aula, así como de sus materiales de trabajo), directivos (exigencias constantes respecto a cuestiones administrativas, situaciones con relación a padres de familia y excesivo autoritarismo) y compañeros docentes (rivalidades, malas relaciones, desacuerdos), a tal grado que comenzaban a gritar en sus clases, sus rostros mostraban insatisfacción, enojo, malestar y fastidio. Esto como reacciones de cansancio y fatiga dicen ellas, a todas las exigencias por parte de los actores que están en su entorno laboral.

Particularmente, durante las entrevistas con las maestras “Tatiana” y “Daniela”, refieren que, el cansancio y la fatiga se hacen muy evidentes, esto por causas de situaciones diversas (estrés, ansiedad, enojo y frustración) y, han desarrollado enfermedades que han dañado su salud física, que, aunado a su desgaste y cansancio laboral, les genera más fatiga de lo normal, y llega afectar su labor educativa como la maestra “Tatiana” dice que se enfermó de hipotiroidismo:

(...)yo digo que si no del todo bien, ya estoy mejor, ya nada más tengo el cansancio y la fatiga constante que no se me quita, a veces de verdad, creo que no voy a llegar a mi casa porque me voy a quedar dormida a medio camino. Me han hasta silbado los carros, ajá. Ayer fue uno de esos días que me quedé dormida en el semáforo. O sea, así de cuando escuché que silbaban, no, pues ya iban hasta adelante un montón de carros y yo ahí parada, sí, porque me vence el sueño, me vence. Pero cuando estoy con mis niños, que me siento así, me salgo, voy, busco que doña Irma me dé un dulce o algo, para despertarme, o para mantenerme activa, este, salgo, voy, vengo al baño, me regreso (E2T17102022).

Por su parte la maestra “Daniela” dice que a ella se le desarrolló diabetes a causa de la ansiedad, el estrés, la fatiga y el cansancio crónico que desarrolló a lo

largo de su trayectoria docente, pues las exigencias que se les hace a los maestros son muchas y de manera constante, refiriéndolo de la siguiente manera:

(...) sí muchas ocasiones, pues es muy estresante estar lidiando con los directores, maestros, padres de familia y a veces con alumnos muy indisciplinados y a causa de esto comencé a sentir mucha fatiga y desarrollé diabetes, acudí al médico porque me sentía mal constantemente y me envió hacer estudios y me detectaron esta enfermedad, el doctor me dijo que era por el exceso de estrés, ansiedad y fatiga que estaba generando por todo lo que hacía (E3D10102022).

Ahora bien, , pero si se toma como resultado de un desgaste profesional, es un agente asociado al Burnout. Aunque también se puede considerar como un riesgo al que está expuesto el docente, cuando el organismo se tiene que enfrentar a una actividad prolongada y no encuentra el reposo necesario; así mismo, éste autor nos dice que para Golembiewski (1983), la fatiga representa uno de los principales detonantes del estrés y malestar docente, la fatiga tomada como estresor, proviene de actividades constantes o repetitivas que no gozan de un período intermitente de descanso; o bien, que este período no es suficiente para lograr el restablecimiento completo de los órganos empleados (p. 120).

El Shahili (2010), dice también que, la carga de trabajo presiona al educador para producir la actividad mental, volitiva y física necesaria para lograr realizar su labor diaria; sin embargo, la energía que provee a las diferentes estructuras, así como el uso de las mismas, pudiera llegar a agotarse. Por otro lado, el concepto fatiga no puede separarse de las características personales del docente, como la edad, el género, los hábitos alimenticios, la actividad física, etc., tampoco se puede separar del entorno social representado por la escuela y las demandas del medio en que se coexiste; esto puede hacerla variar e impactar de forma diferente en cada sujeto. Los docentes que presentan una actividad

constante y que no es renovada por otro tipo de tareas, se encuentran en más alto riesgo de experimentar la fatiga profesional (p. 121).

Por su parte, Lara (2007), se enfoca a la fatiga magisterial y habla que esta es un peldaño antes del brote neurótico, las primeras señales de alerta para los maestros, tienen que ver con los síntomas que se presentan a continuación: Vivir con dolor físico, irritabilidad ante el ruido, disminución de actividad social y sexual, olvidos amnésicos temporales, estados mínimos de fuga, accidentes constantes. Estos son los síntomas que en la escucha a las docente y en la práctica de las maestras aparecen como una constante, aunque no aparezcan todos al mismo tiempo, si es importante que un docente que presenta al menos cuatro de estos síntomas ésta exteriorizando fatiga magisterial y es una afección, así como un escalón antes del brote de la neurosis y requiere atención y detección por parte de los encargados de los servicios de salud de los maestros, en este caso el ISSSTE, así como de aquellos encargados de sus centros educativos, un maestro con fatiga magisterial baja su rendimiento al hacerse crónica esta fatiga, de igual manera al hacerse crónica esta fatiga se desencadenaran fuertes neurosis, estados depresivos, obsesiones, histerias y fobias, ya en casos extremos se requiere de hospitalización psiquiátrica (p. 52).

Es por ello que los maestros deben mantener un equilibrio físico, mental y sobre todo emocional para evitar caer en estos estados que afectan su salud en general.

1.2 Primeras denominaciones del cansancio mental en los docentes

Sería importante conocer cómo las y los maestros comienzan a evitar estar en su labor docente ante la presencia de situaciones que les genera malestar emocional, neurosis, fatiga, cansancio, frustraciones, enojo, ansiedad y depresión y sobre todo, sería relevante saber, cómo inician las situaciones de rechazo y apatía a su trabajo a causa de todos estos problemas en su salud mental y que en su momento llegan a somatizar y con esto afectan su salud física.

Algunos de los puntos más relevantes que me dejan observar las maestras de mi investigación respecto a su falta de gusto, satisfacción y agrado por su trabajo docente y cansancio mental son: el descontento con el manejo de la disciplina de sus alumnos, el bajo salario y pocos beneficios económicos, el estrés, agotamiento o presión y la percepción de no sentirse respetados y valorados por los padres de familia, alumnos, compañeros y autoridades. Aunque sería relevante decir que todo lo que viven y sienten las maestras es a causa de situaciones que vienen desde su infancia, y se encuentran en su inconsciente, por lo tanto no han logrado solucionar y se encuentran latentes a despertar y generar algún tipo de problema más severo en su salud mental o física sino lo tratan y resuelven.

Las enfermedades profesionales son una de las causas más frecuentes y comunes del ausentismo laboral y se prevé que esta cifra vaya ascendiendo dado los nuevos contextos en los cuales el docente se enfrente, teniendo enfermedades que se reportaban de origen común; uno de ellos el síndrome de Burnout dado lo anterior la OMS, en el año 2000 declaró al Síndrome de Burnout, como un factor de riesgo laboral por su capacidad para afectar la calidad de vida, salud mental e incluso hasta poner en riesgo la vida. Aunado a esto, la ansiedad y depresión que

son enfermedades mentales que se desarrollan a causa del excesivo estrés, malestar docente, frustración, enojo y cansancio.

Ahora bien, muchos docentes al enfrentarse ante estos problemas de salud mental que en muchas ocasiones los somatizan, toman como alternativas necesarias alejarse por ciertos periodos de su trabajo docente, ya que, el malestar que les genera llega a ser tal, que pierden totalmente el control de sus emociones y requieren de manera urgente entrar en un periodo de tranquilidad y cuidado de su salud emocional, mental y física.

Respecto a esto la maestra “Tatiana” dice lo siguiente: “(...) he tenido que pedir permisos económicos a causa del exceso de cansancio que tengo por mis problemas de salud, me da miedo hasta tener un accidente porque siento que me vence el sueño” (E2T171022).

Es por lo anterior que las maestras solicitan algunos permisos que mencionaré a continuación para su recuperación y lograr una supuesta catarsis en ellas, estos son:

Permisos económicos: El trabajador de la educación tiene derecho a tres días de permiso dentro del ciclo escolar, con una diferencia entre cada día de permiso de treinta días naturales. La solicitud se hará como mínimo 24 horas antes de la fecha solicitada.

El Acuerdo Presidencial 754: es la prestación otorgada por instrucción presidencial a los trabajadores de la SEP que hayan cumplido 15 años de servicio

docente y que, por enfermedad ajena al trabajo requieran para su recuperación total un periodo de seis meses. Licencia con Goce de Sueldo emitida por el ISSSTE al personal que se encuentre inhabilitado físicamente.

1.3 Estrés crónico asociado a la profesión docente

La profesión docente no es una tarea fácil, pues considero que requiere de mucha paciencia, compromiso, ética y ante todo, saber sobre llevar todas las adversidades que en ella se viven, prepararse mentalmente, saber ser tolerante, asertivo, empático y sobre todo, saber tener un control de manera inteligente sobre las emociones, pues lo requiere la profesión y más por la diversidad de personas con las que se mantiene en relación los maestros, con culturas, costumbres, educación y formas de pensar tan diversas y diferentes a él. Es por ello que el docente estresado se ve inmerso en una pérdida gradual de profesionalismo. Este fenómeno afecta su comportamiento de manera negativa, pues perjudica la relación maestro-alumno, maestro-maestro y maestro-institución.

En los diversos discursos de las maestras con las que trabajé en la presente investigación, me doy cuenta que, de manera repetida se quejan del excesivo estrés que sienten ante las presiones de sus autoridades respecto a los resultados de los aprendizajes de sus alumnos, así mismo, la sobre carga laboral en lo administrativo, las malas relaciones con los compañeros de trabajo que, ante la rivalidad se encuentran en constantes conflictos, también la demanda por parte de los padres de familia al querer ser atendidos cuando ellos lo requieren y por otra parte, los padres que se mantienen ausentes e indiferentes ante el proceso de aprendizajes de sus hijos, por último, la situación con los estudiantes, ya que se encuentran con alumnos indisciplinados, con bajo rendimiento escolar, sin apoyo y

sin interés por aprender. Es por ello que las maestras se sienten afectadas constantemente al sentirse rebasadas por todas estas situaciones que son generadoras de su estrés laboral. Ahora bien, es menester poder abordar en el presente escrito ¿qué es el estrés?, ¿por qué se genera? y ¿cuáles son las consecuencias de sufrirlo? en la labor docente.

Se sabe que quienes trabajan con personas, más que con objetos inanimados (maquinarias, herramientas), presentan mayores niveles de estrés; igual que quienes tienen un trabajo mental, en comparación con aquellos que realizan actividades físicas. Por lo tanto, no es sorprendente que, en opinión de muchos expertos e investigadores como los que retomo en el presente apartado (Fernández, El Shahili, Travers y Cooper), la docencia sea una de las profesiones que produce más tensión, precisamente por la existencia de relaciones negativas dentro de la organización laboral.

Durante las observaciones realizadas a mis informantes, pude percatarme de situaciones que generan estrés constante en ellas, algunas de esas situaciones son que los niños no cumplen con su tarea que les solicita, como es el caso de la maestra “Tatiana”:

La maestra “Tatiana” se enoja porque no cumplen con su tarea los niños, y algunos de sus alumnos que le comentan que no traían su libreta, les pide que abran su mochila y les dice, ahí viene la libreta, sácala y dámela, ¿No que no la traías?, los amenaza diciéndoles que, así como van, vendrán a clases sábados y domingos. La maestra califica la otra tarea que les pidió y suspira de enojo porque no cumplen los niños con lo que les solicita.

Una niña se levanta de su lugar a preguntarle a la maestra que dice en una palabra de lo que escribió en el pizarrón y la maestra molesta le dice lo que dice, (comentaré que la actividad la escribió en cursiva y los niños escriben en letra de

molde, y por lo tanto no le entienden), pero ella les dice; ¿cómo puede ser posible que no puedan leer? (con cara de fastidio y enojo) y les dice a los niños “¡ustedes me estresan!” (ROT041022).

Como señala Fernández (1999), en el estrés cabe admitir la existencia de dos secuencias, la primera es la exigencia exterior, que actúa sobre el sujeto como una fuerza extraña (el estresor). La segunda secuencia es la respuesta del individuo a la fuerza exterior que le golpea, esto es, la sobrecarga emocional de tipo ansioso (p. 34-35).

Otra de las causas de estrés en las maestras, son la interacción con sus autoridades, pues la actitud fastidianta que en algunas ocasiones tienen con ellas y su prepotencia como lo dicen las maestras en las entrevistas e historias de vida, las lleva al borde de éste como lo comenta la maestra “Rebeca” y la maestra “Tatiana”:

(...) pero, llegó un momento que me cansó que todo fuera tú, tú, tú y que todo me lo pedía a mí, y entonces decido separarme y eso hace que la directora este sobre mí, (en ese momento ella con sus dedos comienza a pegar en el escritorio), ¡me exige más que a los otros maestros y eso es estresante! (E2R141022).

(...) el ambiente, si tú estás en un ambiente tranquilo, te levantas y dices me apuro y bien padre, porque te sientes a gusto de llegar y ver a tus compañeros, a los alumnos, a los papás, y sería feliz, pero no, llego, y me encuentro en la puerta a la directora ya fastidiando, y si no es la directora, no falta el maestro que va de chismoso, pero te digo así como que la profesión que sea estresante no, más bien es el ambiente de trabajo, por las personas que están a tu alrededor. Y no tanto los niños ni las mamás, son tus compañeros y tu autoridad que solo están viendo que haces y que no (E3T241022).

Dando cuenta a lo antes mencionado, El Shahili (2010), menciona que el estrés, procede de una angustia que no se disipa y produce reacciones adversas en el organismo, esencialmente es una respuesta normal ante las situaciones de peligro; pero el ser humano utiliza mecanismos fisiológicos para reaccionar ante agresiones simbólicas por meses, lo cual termina por agotarlo y desgastarlo (p.158-159).

El término 'estrés' (del inglés *stress*) designa una elevada tensión psíquica producida por situaciones de esfuerzo excesivo, preocupación extrema o grave sufrimiento. El agobio que experimenta la persona desencadena diversas reacciones psicofisiológicas que preparan al organismo para responder o adaptarse a las exigencias (Martínez-Otero, 2003, p. 13).

En este punto, me interesan en particular los estreses originados por el trabajo docente, que como consecuencia pueden producir que el maestro experimente tensiones en su labor educativa y los lleve al borde de la neurosis afectando su salud mental y su desempeño laboral. Es por ello que, Travers y Cooper (1997), relatan que cuando observamos el fenómeno del estrés, nos damos cuenta de que puede tener consecuencias tanto positivas como negativas sobre el individuo. Puede, hasta cierto punto, ser un estimulante, originando consecuencias positivas (pudiera desarrollarse una nueva habilidad o estrategia para enfrentarse a los problemas), pero es importante que cada individuo descubra su nivel óptimo de estrés.

Es así que, la idea crucial que hay que tener en cuenta es que un mismo acontecimiento no tendrá implicaciones estresantes para todo tipo de individuos (ni para todos por igual). Pudiera tratarse de un caso definible como” lo que es

bueno para uno es malo para otro”. Hay ciertas características del individuo (la edad, el género, la educación, los rasgos personales, la posición social y las experiencias pasadas) que pueden llevar a ciertas variaciones sobre qué se considera una experiencia estresante. Así mismo, estos autores nos mencionan que Fisher (1986), refiere que “se puede deducir que una persona se ha visto expuesta a condiciones estresantes si manifiesta indicios de tensión” que pueden llevarlo a enfermedades físicas y mentales producidas por ello (p. 28).

Tomando en cuenta lo antes mencionado quiero referir que, las cuatro maestras con las que trabajé y pude observar durante sus jornadas laborales en interacción con sus alumnos, compañeros maestros, padres de familia y autoridad, se mostraban muy irritables y sobre todo cuando trabajaban con sus alumnos, gritaban, golpeaban las mesas o bancas de sus estudiantes, los regañaban de manera constante y no les ponían la atención debida, respecto a los padres de familia hubo situaciones de conflictos con algunos padres y se quejaban de ellos porque no siguen las indicaciones que les dan y terminan haciendo lo que ellos quieren, a pesar que se les envían recados escritos y por WhatsApp, con los maestros se percibía las situaciones de rivalidad y falta de compañerismo, pues se acusan unos a los otros por lo que hacen mal, así mismo, también hubo algunos enfrentamientos y reclamos entre ellos. Por último, respecto a sus autoridades inmediatas, se molestaban mucho las maestras, porque iban constantemente a sus salones y las interrumpen pidiéndoles documentación respecto a diversas cuestiones administrativas. De igual manera, acudían los directivos para hablar situaciones respecto a algunos de sus alumnos siendo intrusivos e irrespetuosos de su trabajo en el aula. Esto que ellas viven, me comentan que es algo constante y les genera estrés, enojo y frustración.

En consecuencia, Travers y Cooper (1997), narran que el estrés es sustancialmente el grado de adaptación entre la persona y el entorno. En otras

palabras, el entorno per se (por sí mismo), no es estresante, sino que es la relación entre la persona y el entorno lo que puede originar a una experiencia estresante. El estrés tiene lugar en el punto en el que la magnitud de los estímulos estresantes supera la capacidad que tiene el individuo de resistirlos. Para poder controlar la experiencia del estrés, una persona puede probar alterar su entorno o aprender las formas de modificar su forma de reaccionar frente a una situación concreta. Dicen de igual manera, que la tensión crónica que se vive en la docencia se produce como efecto de muchos factores que se conjugan entre sí, por ejemplo, el educador que tiene que estar al pendiente de evitar el desbordamiento de las conductas de los alumnos y no perder el control del grupo, captar su atención y, al mismo tiempo, enfrentar sus conflictos internos, cuidar la didáctica; así como vivir la posibilidad de conflictos personales en la interacción escolar, que pueden hacerse presentes a lo largo del tiempo (p. 32).

En lo que sigue, se desglosan algunos estresores de la labor docente de acuerdo con Travers y Cooper (1997), y que en las entrevistas realizadas a las cuatro maestras los mencionan:

Estresores provenientes de presiones educativas: se generan como consecuencia de tener presente toda la demanda de actividades que se requieren. El educador puede sentirse rebasado por el conjunto de solicitudes que recibe, lo que hace que se sobrecargue su mente de energía para hacer frente a las múltiples tareas escolares.

Respecto a lo anterior “Isabela” relata en su historia de vida lo siguiente: “(...) siento mucho estrés a causa de las autoridades educativas, pues nos llenan de trabajo administrativo y siempre lo quieren para ya” (HDVI061122).

Estresores provenientes de la presión cronológica: se presentan cuando el docente tiene la necesidad de cuidar el tiempo, imponiéndose plazos más cortos para las actividades a realizar; entonces atenderá poco eficientemente sus asuntos, descansará menos, gestionará una mayor cantidad de información, etc.

Tomando en cuenta lo antes mencionado, “Tatiana” refiere lo siguiente:

(...) te confieso algo, nunca termino la planeación de la semana, pues me pierdo con otras cosas que nos exige la directora y ya nada más trato de rescatar lo más importante, lo que considero que va a dar más frutos la verdad y eso es muy estresante (E3T241022).

Estresores provenientes de la administración escolar: ocurren cuando visualiza todas las situaciones que tiene que atender, por la diversidad de peticiones y multiplicidad de funciones que existen en algunas instituciones, mismas que se agudizan con los siguientes aspectos: problemas y presiones organizacionales, falta de protección laboral, falta de confianza entre compañeros, bajo reconocimiento a la labor y falta de control.

Estresores provenientes de alumnos: cuando el educador se ve rebasado por el conjunto de demandas que recibe de ellos, en el sentido que la docencia implica motivar a los estudiantes, interesarlos por el aprendizaje en el contexto académico, disciplinarlos y atender sus necesidades afectivas (pp. 165-166).

“Isabela” platica lo siguiente respecto a esto:

Depresión y estrés me causa que me digan que los alumnos no están aprendiendo (supervisora)... entonces he dudado de mí, pienso si realmente hago bien mi labor docente y me esfuerzo por hacer material, buscar imágenes, materiales innovadores, canciones, videos y nada (HDVI061122).

Por su parte, mencionaré que el docente también tiene que estar conteniéndose constantemente ante situaciones ruidosas del aula, lo cual pone a prueba su tolerancia a la frustración y produce un estado de alerta que contribuye a incrementar su estrés laboral. Respecto a esto, las maestras con las que trabajé en la presente investigación, se muestran intolerantes al ruido y llevan a cabo estrategias en las cuales si los niños no se mantienen en su lugar, trabajando y callados, los sancionan de diversas formas como; mandando recados a los padres de familia, castigándolos sin que salgan a jugar solo a comer, dejándoles tarea extras, entre otras.

Algunas de las consecuencias del estrés docente que refieren Travers y Cooper (1997), son que existe una gran cantidad de reportes sobre efectos negativos que provienen del estrés en el trabajo, se pueden dar desde hábitos no saludables, como el sedentarismo y el consumo de drogas; hasta trastornos de ansiedad, depresión, molestias psicológicas y somáticas (como es el caso de dos de mis informantes; maestra “Tatiana” y maestra “Daniela” que desarrollaron enfermedades a causa del estrés laboral), seguramente redundan en una actitud de menor atención, movilidad e interacción grupal por parte del docente; además, éste puede hacer que se vuelva crónico por no buscarle soluciones a tiempo.

Algo que se pudo observar al respecto es; exagerar los problemas (como lo hace la maestra “Tatiana” que se la pasa en conflictos constantes con sus compañeros porque siente que todos la agreden a ella), adoptar una posición de víctima (como lo hace la maestra “Isabela”, que piensa que por haber estudiado la maestría ya ninguno de sus compañeros la quiere y la envidian), evitar situaciones conflictivas (lo que sucede con la maestra “Rebeca” que prefiere aguantar todo lo que le hace su directora que afrontar la situación), desplazar el interés hacia otras actividades, tolerar el estrés de forma pasiva (como lo hace la maestra “Rebeca” al comentar que ella prefiere quedarse callada que pelear con sus compañeros de trabajo y aguantar muchas de las cosas que le hacen que la afectan emocionalmente), evitar asumir las propias emociones, intentar negar la situación, incluso desarrollar conductas agresivas (esto si es una constante en las cuatro maestras con respecto a sus alumnos, pues ejercen un tipo de violencia pasiva en ellos); así como consumir drogas legales como alcohol, tabaco, fármacos u otras; es decir: “no tomar el toro por los cuernos”. Si se logra que el docente cambie sus actitudes reactivas por proactivas (control de la conducta de un individuo), se estará en posibilidad de que ingrese a la prevención y trate su estrés con buenas posibilidades de evitarlo o paliarlo (p. 192).

1.4 Síndrome de Burnout

La labor docente, al igual que otras profesiones, puede llegar a ser una ocupación estresante causada por diversos factores como; la baja motivación de los alumnos, la falta de tiempo, las presiones organizativas y de las familias o los problemas de conducta y agresiones por parte de los alumnos, pueden contribuir al desarrollo de diversos síntomas somáticos y psicológicos en el profesor. Cuando la experiencia de estrés se prolonga en el tiempo sin esperanza de solución puede desencadenar lo que se conoce como Síndrome de Burnout, donde el profesor entonces comienza a sentir agotamiento físico, emocional y actitudinal como consecuencia de ello.

Respecto a esto, Amador y sus colaboradores (2014), mencionan que el docente que presenta el síndrome Burnout es impredecible en su conducta, genera contradicciones hacia su propia actividad, tiene la necesidad de culpar a aquellos que lo rodean de las problemáticas que se le presentan. La forma de afrontar estas situaciones son un punto crucial para el desarrollo o no del síndrome, éste es diferente entre un individuo y otro tanto en su inicio como en la forma en que se desarrolla. Es importante mencionar que el Burnout no aparece repentinamente como respuesta a algún factor en particular; es un estado que emerge paulatinamente como un proceso de respuesta a la experiencia laboral cotidiana y a ciertos acontecimientos. Se trata de un deterioro en la salud física pero sobre todo mental de los profesores y en sus relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del ámbito profesional, así mismo genera repercusiones negativas en la calidad de la docencia (p. 121).

Tomando en cuenta lo anterior, la maestra “Isabela” me redacta en su historia de vida lo siguiente:

(...) frustración me causa que las Autoridades Educativas nos llenen de trabajo administrativo, cambian los Planes y Programas a su antojo, generalizan los exámenes. La contradicción más grande está en ellos. Y se refleja en la práctica educativa, obviamente los contenidos y contextos cambian, las carencias físicas, infraestructuras, etc. Los resultados son bajos, nos culpan de todos los problemas sociales, eso sí tenemos que hacer labor para Cruz Roja, Teletón, DIF, Centro de Salud, estadísticas, talla, peso, uniformes, estudios socioeconómicos y alimentación, participar en convocatorias, acudir a los llamados sindicales etc., etc. Para que digan, los maestros no hacen nada (HDVI061122).

Las maestras de mi investigación al igual que la maestra “Isabela” me comparten en sus historias de vida, diversas situaciones de las cuales se sienten muy insatisfechas en torno a su labor docente, que las llevan a vivir un estrés crónico, frustración, depresión, ansiedad y hacen que desborden en diversas enfermedades psicológicas como lo es el síndrome de Burnout.

Actualmente el rol del docente ha cambiado a través de la historia en México y ha sufrido profundas modificaciones en el ámbito social y en particular en las relaciones interpersonales del ámbito educativo, dejó de ser una figura con reconocimiento social y su salario sigue sin corresponder al de un profesionista. Así, el docente en ciertas condiciones, genera una acumulación de sensaciones que están ahí latentes produciendo desgaste emocional que posteriormente conduce al estrés crónico, cansancio emocional y finalmente el agotamiento laboral, también conocido como Síndrome Burnout o Síndrome del que se siente quemado: el cual, es un tipo de agotamiento mental y físico generado como consecuencia del estrés prolongado, motivado por la sensación que produce la realización de esfuerzos que no se ven compensados como lo refieren las maestras de mi investigación. Ahora bien, “el síndrome Burnout se ha definido como el conjunto de síntomas que resulta de un prolongado padecimiento de estrés, que no ha sido atendido y, produce cansancio físico, emocional y actitudinal” (El Shahili, 2010, p. 197).

El Shahili (2010), comparte que el docente describe varios síntomas, uno de ellos se refiere a la percepción de mayores exigencias afectivas en sus tratos con los demás: de ahí que una dimensión de este síndrome apunte al agotamiento emocional; además, el docente describe tener una disminución de la empatía, e incremento de la culpa y negatividad en sus relaciones, como si de repente fuera otro: por eso la despersonalización. Finalmente, el último aspecto de este síndrome se refiere a una valoración negativa sobre lo realizado en el trabajo, en

donde prevalecen los sentimientos de incapacidad para motivarse a la resolución de las tareas laborales con un mínimo de entusiasmo, razón por la cual la última dimensión apunta al descenso de la capacidad de rendimiento (p. 198). Esto lo hace ver la maestra “Tatiana”, cuando dice lo siguiente:

(...) sí, es frustrante que por ejemplo, tú das todo y no falta la mamá o el director o supervisor, que siempre estén viendo un detallito, porque no lo están viviendo ellos dentro del aula, ellos no están viviendo lo que tú vives, lo que tus niños viven y por lo que están pasando y es fácil criticar desde afuera, ósea, tú das todo y te critican, ¿qué no saben que me desvelo?, ¿qué tengo que poner hasta de mi bolsa?, ¿qué no saben que he descuidado hasta mis hijos?, o sea de verdad, ahorita mi hijo está enfermo con fiebre y todo, y yo estoy trabajando, mi hijo está solo, no hay quien esté con él, pero yo aquí estoy, porque tengo una responsabilidad, y eso *nadie te lo va a reconocer, ni te lo van agradecer* y de eso me vine a dar cuenta hace poco (E1T071022).

Tomando en cuenta lo antes mencionado, me gustaría compartir que, durante mis observaciones a su desempeño laboral de las cuatro maestras con las que trabajé, logre ver que las docentes son negativas, se enojan con mucha facilidad y se frustran, tienden a culpar a los demás de sus fracasos y no aceptan algunas de sus fallas, mencionan que, si gritan, se enojan y castigan a sus alumnos es a causa de la falta de interés de los alumnos por aprender y de la falta de compromiso por parte de los padres de familia. De tal manera que los culpables de sus frustraciones y conflictos emocionales y físicos son los demás en este caso (gobierno, autoridades, compañeros docentes, padres de familia y alumnos).

De acuerdo a El Shahili (2010), el Burnout, es un efecto del estrés crónico prolongado y se da en trabajos que tienen un contacto personal, donde el apoyo es determinante para la profesión; dichas profesiones son principalmente la de los

médicos y enfermeras que trabajan en hospitales y la de los maestros. En dichas profesiones el reto cotidiano consiste en inducir una buena relación basada en la confianza y la obediencia, en donde hay un gasto de energía mental, atención constante e hiperactividad para responder a los estímulos tanto internos como externos. Así mismo, dice que se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y descaro hacia los receptores de los esfuerzos; también sentimiento de incompetencia, deterioro de la propia valía, actitudes de rechazo hacia el trabajo, que a la vez puede estar acompañado de diversos síntomas psicológicos, como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima (pp. 201-202). Es por ello que sería importante que los docentes tuvieran más información al respecto de las enfermedades que se generan a causa del exceso de estrés, pues por lo regular se somatiza y piensan que son enfermedades de origen fisiológico, cuando la verdadera causa es mental y emocional, lo cual puede venir desde situaciones que vivieron en su infancia y que quedaron guardadas en su inconsciente y al llegar a las escuela detonan a causa de las vivencias que ahí tienen.

1.5 Trastornos de la salud mental con base a la CIE 10 y al DSM-V: estrés, ansiedad, depresión, impulsividad, obsesivo compulsivo e hiperactividad

Los trastornos mentales y del comportamiento son frecuentes, pueden tener consecuencias graves y causan sufrimiento a cientos de millones de personas en el mundo entero. Una mejoría en la atención que éstos reciben o deberían recibir depende de una mejor formación de los agentes de salud (y de la población general) y de un mayor consenso entre los gobiernos para el desarrollo de servicios destinados a la enfermedad mental y a sus comunidades. Ambos requisitos, así como el necesario progreso en la adquisición de conocimientos, dependen, a su vez, de que la información disponible y compendiada sobre los trastornos mentales se divulgue. Los materiales que la comunidad científica, con el liderazgo de la OMS, ha producido, tales como los textos de la CIE-10 y

derivaciones incluidas en esta Guía, pueden jugar un papel importante a este respecto.

Las clasificaciones de las enfermedades son el fruto del conocimiento científico limitado y de un consenso entre investigadores y clínicos. La limitación tiene como consecuencia que hayan existido, y existen, clasificaciones hechas con criterios y desde perspectivas muy diferentes, unas veces etiológicas, otras evolutivas, otras psicopatológicas y otras, como el DSM-V y la CIE-10, sintomáticas.

El contenido de los Criterios Diagnósticos de Investigación (CDI-10) deriva del Glosario del Capítulo sobre Trastornos Mentales y del Comportamiento de la CIE-10. Proporciona criterios específicos para diagnósticos contenidos en el libro Descripciones Clínicas y Pautas para el Diagnóstico (DCPD) que se ha escrito para uso, tanto clínico como docente, de psiquiatras y de otros profesionales de la salud mental (OMS, 1992).

Ahora bien, a continuación me permitiré mencionar algunas de las sintomatologías que se desarrollan en las enfermedades mentales que desde su discurso refieren las maestras en las entrevistas e historias de vida realizadas para la presente investigación (que por cierto me permito escribir y compartir al inicio de cada trastorno), con las que fueron diagnosticadas por psicólogos y psiquiatras, para entender con mayor detalle lo que refieren que sienten con ello y lo haré retomando el CIE-10 y DSM-V que son los instrumentos adecuados para abordarlas.

Maestra “Rebeca”: (...) he tenido terapia por años y era déficit de atención y no sé cómo salí de eso porque es muy difícil estudiar, pues con el déficit de atención todo se olvida, además fui diagnosticada actualmente con ansiedad y depresión por un psicólogo (E2R141022).

Maestra “Isabela”: (...) sí, he estado en terapia desde la muerte de mi papá, también por el maltrato que viví con el papá de mis hijos, pues soy obsesiva compulsiva, tengo ansiedad, depresión, tengo bruxismo desde niña y llegué a tener trastorno alimenticios porque yo quería subir de peso. Pero me encuentro en terapia psicológica (E3I051122).

Maestra “Tatiana”: (...), de la tiroides por el estrés, la ansiedad y por la sobrecarga de trabajo, también sufro de impulsividad (E2T171022).

En cuanto al CIE-10, éste describe al episodio depresivo, diciendo que:

En los episodios depresivos típicos, ya sean leves, moderados o graves, el paciente sufre un estado de ánimo bajo, reducción de la energía y disminución de la actividad. La capacidad para disfrutar, interesarse y concentrarse está reducida, y es frecuente un cansancio importante incluso tras un esfuerzo mínimo. El sueño suele estar alterado y el apetito disminuido. La autoestima y la confianza en uno mismo casi siempre están reducidas e, incluso en las formas leves, a menudo están presentes ideas de culpa o inutilidad. El estado de ánimo bajo varía poco de un día a otro, no responde a las circunstancias externas y puede acompañarse de los denominados síntomas "somáticos", como son: pérdida de interés y de la capacidad de disfrutar, despertar precoz varias horas antes de la hora habitual, empeoramiento matutino del humor depresivo, enlentecimiento psicomotor importante, agitación, pérdida de apetito, pérdida de peso y disminución de la

libido. En función del número y severidad de los síntomas, un episodio depresivo puede especificarse como leve, moderado o grave (OMS, 1992, pp. 103-145).

Las cuatro maestras durante las entrevistas me compartieron que fueron diagnosticadas con ansiedad como a continuación presento un fragmento del discurso de una de las entrevistas realizada a la maestra "Daniela":

(...) sí muchas ocasiones, pues es muy estresante estar lidiando con los directores, maestros, padres de familia y a veces con alumnos muy indisciplinados y a causa de esto comencé a sentir mucha fatiga y desarrolle diabetes, acudí al médico porque me sentía mal constantemente y me envió hacer estudios y me detectaron esta enfermedad y el doctor me dijo que era por el exceso de *estrés* y *fatiga* que estaba acumulando por todo lo que hacía y me pidió que acudiera a atención psicológica, lo cual hice y el psicólogo me diagnosticó ansiedad y depresión (E3D101022).

Dando sustento al discurso anterior, la CIE-10 describe al trastorno de ansiedad generalizada como una ansiedad que es generalizada y persistente, pero no se limita o incluso ni siquiera predomina en ningunas circunstancias ambientales particulares (es decir, es una "ansiedad libre flotante").

Los síntomas predominantes son variables, pero las quejas más frecuentes incluyen constante nerviosismo, temblores, tensión muscular, sudoración, aturdimiento, palpitaciones, mareos y malestar epigástrico. A menudo, el paciente manifiesta temor a que él u otro allegado vayan, en breve, a padecer una enfermedad o a tener un accidente (OMS, 1992, pp. 103-145).

En seguida, la CIE-10 enumera el siguiente conjunto de signos y síntomas:

Neurosis de ansiedad.

Reacción de ansiedad.

Estado de ansiedad.

A. Presencia de un período de por lo menos seis meses con tensión prominente, preocupación y aprensión sobre los acontecimientos y problemas de la vida diaria.

B. Presencia de al menos cuatro de los síntomas listados a continuación, de los cuales por lo menos uno de ellos debe ser del grupo 1-4: Síntomas autonómicos:

1. Palpitaciones o golpeo del corazón, o ritmo cardíaco acelerado.

2. Sudoración.

3. Temblor o sacudidas.

4. Sequedad de boca (no debida a medicación o deshidratación). Síntomas relacionados con el pecho y abdomen:

5. Dificultad para respirar.

6. Sensación de ahogo.

7. Dolor o malestar en el pecho.

8. Náuseas o malestar abdominal (p. ej., estómago revuelto). Síntomas relacionados con el estado mental:

9. Sensación de mareo, inestabilidad o desvanecimiento.

10. Sensación de que los objetos son irreales (desrealización) o de que uno mismo está distante o "no realmente aquí" (despersonalización).

11. Miedo a perder el control, a volverse loco o a perder la conciencia.

12. Miedo a morir.

Síntomas generales:

13. Sofocos de calor o escalofríos.

14. Aturdimiento o sensaciones de hormigueo.

15. Tensión, dolores o molestias musculares.

16. Inquietud e incapacidad para relajarse.

17. Sentimiento de estar "al límite" o bajo presión, o de tensión mental.

18. Sensación de nudo en la garganta o dificultad para tragar.

Otros síntomas no específicos:

19. Respuesta exagerada a pequeñas sorpresas o sobresaltos.
20. Dificultad para concentrarse o de "mente en blanco", a causa de la preocupación o de la ansiedad.
21. Irritabilidad persistente.
22. Dificultad para conciliar el sueño debido a las preocupaciones (OMS, 1992, pp. 103-145).

Por su parte, la maestra "Isabela" narra en la entrevista tres lo siguiente: (...) me gusta que obedezcan, porque yo soy obsesiva compulsiva y sí se refleja en mis niños, pues quiero todo perfecto, y creo que sí se refleja en mis niños y cuando levantó la voz todos como soldaditos y calladitos (E3I051122).

Tomando en cuenta lo anterior, cuando la CIE-10 se refiere al trastorno obsesivo-compulsivo lo describe diciendo que: las características esenciales de este trastorno es la presencia de pensamientos obsesivos o actos compulsivos recurrentes. Los pensamientos obsesivos son ideas, imágenes o impulsos que irrumpen una y otra vez en la mente del paciente de forma estereotipada. Casi siempre son molestos y el paciente a menudo intenta, sin éxito, resistirse a ellos. No obstante, el individuo los reconoce como pensamientos propios, incluso aunque sean involuntarios y con frecuencia repugnantes.

Los actos compulsivos o rituales son comportamientos estereotipados que se repiten una y otra vez. No son por sí mismos placenteros, ni tampoco llevan a completar tareas útiles de por sí. Su función es prevenir algún hecho objetivamente improbable, que suele referirse a recibir algún daño de alguien o que el paciente se lo pueda producir a otros. Normalmente, el paciente reconoce este comportamiento como carente de sentido o de eficacia y realiza intentos repetidos para resistirse a ellos. *Si se opone resistencia a los actos compulsivos la ansiedad empeora.* (OMS, 1992, pp. 103-145).

Y, nuevamente, se presenta el listado de signos y síntomas preponderantes del trastorno obsesivo-compulsivo:

- A. Presencia de obsesiones o compulsiones (o ambas) la mayor parte de los días durante un período de al menos dos semanas.
- B. Las obsesiones (pensamientos, ideas o imágenes) y las compulsiones (actos) comparten las siguientes características, que tienen que estar presentes todas:
 - 1. El paciente reconoce que se originan en su mente y no son impuestas externamente por personas o influencias.
 - 2. Son reiteradas y desagradables, y debe haber al menos una obsesión o una compulsión que el paciente reconoce como excesiva o irracional.
 - 3. El paciente intenta resistirse a ellas (aunque la resistencia a obsesiones o compulsiones de larga evolución puede ser mínima). Debe haber al menos una obsesión o una compulsión que es resistida sin éxito.
 - 4. Experimentar pensamientos obsesivos o llevar a cabo actos compulsivos no es en sí mismo placentero (lo cual debe distinguirse del alivio temporal de la ansiedad o tensión).
- C. Las obsesiones o las compulsiones producen malestar o interfieren con el funcionamiento social o individual del paciente, normalmente por el tiempo que consumen. (OMS, 1992, pág. 103-145).

Respecto al DSM-V que por sus siglas en inglés significa (Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales de la Asociación de Psiquiatría Americana), describe la sintomatología que viven las personas al presentar los siguientes trastornos:

Trastorno de depresión

A. Cinco (o más) de los síntomas siguientes han estado presentes durante el mismo período de dos semanas y representan un cambio del funcionamiento previo; al menos uno de los síntomas es (1) estado de ánimo deprimido o (2) pérdida de interés o de placer. Nota: No incluir síntomas que se pueden atribuir claramente a otra afección médica.

1. Estado de ánimo deprimido la mayor parte del día, casi todos los días, según se desprende de la información subjetiva (p. ej., se siente triste, vacío, sin esperanza) o de la observación por parte de otras personas (p. ej., se le ve lloroso). (Nota: En niños y adolescentes, el estado de ánimo puede ser irritable.)

2. Disminución importante del interés o el placer por todas o casi todas las actividades la mayor parte del día, casi todos los días (como se desprende de la información subjetiva o de la observación). 3. Pérdida importante de peso sin hacer dieta o aumento de peso (p. ej., modificación de más del 5% del peso corporal en un mes) o disminución o aumento del apetito casi todos los días. (Nota: En los niños, considerar el fracaso para el aumento de peso esperado.)

4. Insomnio o hipersomnia casi todos los días.

5. Agitación o retraso psicomotor casi todos los días (observable por parte de otros; no simplemente la sensación subjetiva de inquietud o de enlentecimiento).

6. Fatiga o pérdida de energía casi todos los días.

7. Sentimiento de inutilidad o culpabilidad excesiva o inapropiada (que puede ser delirante) casi todos los días (no simplemente el auto reproche o culpa por estar enfermo).

8. Disminución de la capacidad para pensar o concentrarse, o para tomar decisiones, casi todos los días (a partir de la información subjetiva o de la observación por parte de otras personas).

9. Pensamientos de muerte recurrentes (no sólo miedo a morir), ideas suicidas recurrentes sin un plan determinado, intento de suicidio o un plan específico para llevarlo a cabo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, pp. 113-117).

Trastorno de ansiedad

A. Ansiedad y preocupación excesiva (anticipación aprensiva), que se produce durante más días de los que ha estado ausente durante un mínimo de seis meses, en relación con diversos sucesos o actividades (como en la actividad laboral o escolar).

B. Al individuo le es difícil controlar la preocupación.

C. La ansiedad y la preocupación se asocian a tres (o más) de los seis síntomas siguientes (y al menos algunos síntomas han estado presentes durante más días de los que han estado ausentes durante los últimos seis meses): Nota: En los niños, solamente se requiere un ítem.

1. Inquietud o sensación de estar atrapado o con los nervios de punta.

2. Fácilmente fatigado.

3. Dificultad para concentrarse o quedarse con la mente en blanco.

4. Irritabilidad

5. Tensión muscular.

6. Problemas de sueño (dificultad para dormirse o para continuar durmiendo, o sueño inquieto e insatisfactorio).

D. La ansiedad, la preocupación o los síntomas físicos causan malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento.

E. La alteración no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de una sustancia (p. ej., una droga, un medicamento) ni a otra afección médica (p. ej., hipertiroidismo).

F. La alteración no se explica mejor por otro trastorno mental (p. ej., ansiedad o preocupación de tener ataques de pánico en el trastorno de pánico, valoración negativa en el trastorno de ansiedad social [fobia social], contaminación u otras obsesiones en el trastorno obsesivo-compulsivo, separación de las figuras de apego en el trastorno de ansiedad por separación, recuerdo de sucesos traumáticos en el trastorno de estrés postraumático, aumento de peso en la anorexia nerviosa, dolencias físicas en el trastorno de síntomas somáticos, percepción de imperfecciones en el trastorno dismórfico corporal, tener una enfermedad grave en el trastorno de ansiedad por enfermedad, o el contenido de creencias delirantes en la esquizofrenia o el trastorno delirante (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, pp. 113-117).

1.6 Análisis crítico sobre las clasificaciones

Las clasificaciones arriba expuestas, surgen de acuerdos entre especialistas que toman el lugar de sujetos supuestos del saber, psiquiatras, psicólogos, etc., que se reúnen en convenciones cada determinado número de años (cada diez años para el caso de CIE-10), por lo que los cuadros diagnósticos, sus signos y sus síntomas, su forma y su contenido en absoluto son el resultado de los contenidos discursivos de los pacientes, a quienes se les termina por etiquetar, colocándoles un diagnóstico. En síntesis, los cuadros diagnósticos son clasificaciones rígidas, es decir, que no dan pauta a la palabra, resultado de discursos positivistas, de los especialistas, autodenominados expertos. Por lo que, bajo esta lógica queda anulada la subjetividad, el discurso, las percepciones de las personas que presentan los malestares psíquicos. Las clasificaciones son entonces, visiones y posiciones biologicistas, en donde la intersubjetividad no tiene un lugar, la palabra de los usuarios es anulada, y no hay escucha. De ahí la trascendencia de la presente investigación, la que coloca en el centro la palabra y la subjetividad de cuatro maestras.

Tomando en cuenta lo antes mencionado, cuando los docentes llegan a atención médica con un médico general, especialista o psiquiatra, se dan a la tarea de diagnosticarlos con algún padecimiento, por lo cual los mantienen bajo tratamientos con fármacos para controlar sus malestares, pero pasan los años y estos padecimientos no se van solo se controlan y podría ser importante preguntarnos, ¿Por qué no se curan?, ¿Por qué continúa el malestar a pesar de la medicación y el tratamiento? Bueno, si bien no hay una respuesta precisa a esto, se puede decir que en muchos de los casos los docentes somatizan sus traumas, conflictos emocionales, frustraciones, tanto de la infancia como los que viven y han vivido a lo largo de su vida y que los encausa a generarse enfermedades físicas y mentales, que en algunos casos salen de su control y enferman, lo que los hace recurrir a servicios de salud mental, que para los casos de las cuatro maestras fue la clínica del ISSSTE.

Lara (2007), refiere que:

“Los docentes en su acontecer cotidiano (trabajo, familia), se despierta en ellos una serie de trastornos psíquicos por los conflictos (entendemos por conflicto, la fuerte lucha que opera en las diversas instancias psíquicas inconsciente, preconsciente y consciente), que afectan su equilibrio mental... y que sería trascendente recordar a Freud en este punto diciendo, algo existe, eso que existe ya, es como una semilla patológica, que se despierta y aparece el trastorno: neurosis, psicosis, perversión o enfermedad psicosomática” (p. 45).

Entonces, y de acuerdo con Lara, es primordial que los docentes den importancia a tratar su salud mental y emocional, sobre todo al notar algún síntoma que esté causando problemas e inestabilidad psicológica.

Lara, analiza la relación entre el acto educativo y el surgimiento de la angustia, de la forma siguiente:

“...la pulsión no es observable, es algo que está oculto, escondido o aparentemente inactivo y que se mantiene a la espera de entrar en funcionamiento) del acto educativo es una energía, un quantum, es decir, una cantidad de fuerza que de pronto está liberada, esta energía al no encontrar objeto, creará angustia, sin embargo al encontrarlo creará un síntoma, ¿pero que origina la angustia?, una energía desprovista de objeto, una representación inconciliable con la conciencia, y esta angustia está presente en el salón de clases, a través de representaciones hiperintensas. Aquí se desarrolla lo latente del acto educativo, pues hay algo más de lo que se ve, fantasías, fantasmas, deseos, pérdidas y frustraciones una y otra vez están ahí en la escuela y sobre todo en el salón de clases, pero no se observan ni se escuchan (pp. 45-46).

De esta manera, puede decirse que, como se demostrará en los capítulos dos y tres, las maestras no son del todo conscientes de las motivaciones que las llevan a asumir algunos de sus comportamientos. Entonces, el conocimiento y la reflexión para identificar las características de su práctica docente no es de afuera hacia adentro, es de adentro hacia afuera como se tendría que empezar a abordar lo latente del acto educativo, cuando se dice que de adentro, hablo de la parte inconsciente, la que puede cobrar sentido mediante el diálogo con otro, con un interlocutor. Nuevamente se insiste en el privilegio del discurso para esclarecer las motivaciones del acto educativo con las interlocutoras de esta investigación.

CAPÍTULO 2. CARACTERÍSTICAS DE LA LABOR DOCENTE QUE SE ASOCIAN A PROBLEMAS DE LA SALUD MENTAL EN LAS MAESTRAS

“No es con la teoría con lo que se educa, sino con lo que uno es”

Catherine Millot, citado en Anzaldúa, 2005, p. 75

En este capítulo se delimitan y se describen tres categorías analíticas (y subcategorías afines a cada una de ellas), que se identifican como elementos discursivos recurrentes en el contenido de la información que se obtuvo con base a las técnicas de recogida de datos. Estas categorías son: *La relación maestra-alumnos*, la didáctica en la enseñanza-aprendizaje: “hay niños que por más que hagas no dan una”, la normatividad y la disciplina de los alumnos: “creo que soy disciplinada, muy de ¡te callas y te sientas!”; *La interacción laboral*, el autoritarismo y la prepotencia del personal directivo: “quiere que las cosas se hagan como ella dice”, las relaciones conflictivas con los padres de familia: “siempre quieren que sus hijos tengan diez”, los conflictos entre compañeros: “¡somos compañeros dentro de la escuela, pero afuera nadie nos obliga hablarnos!”; *Las exigencias administrativas*, la carga administrativa: “nosotros los docentes deberíamos nada más dedicarnos a lo educativo”, las transiciones de los planes y programas de estudio: “pretenden que nosotros saquemos siempre lo mejor posible estos cambios”, y las sensaciones de no tener reconocimiento: “yo aquí estoy, porque tengo una responsabilidad, y eso nadie te lo va a reconocer”, lo que a su vez, son percibidos por las cuatro maestras que participaron en el estudio, como un factores que inciden en alteraciones respecto a su salud mental.

Con base a lo anterior, es importante comprender que las dificultades de la salud mental se expresan en los síntomas que ocasionan el desequilibrio psíquico de las docentes. Ellas han aludido a una serie de factores de su práctica docente,

que, desde el punto de vista de las maestras, se asocian con sus trastornos (estrés, ansiedad y depresión). Por ello, en este capítulo se describen e interpretan las categorías centrales de esta tesis, es decir, la interacción entre la práctica docente y los conflictos psíquicos y el desajuste en la salud mental de las cuatro maestras que observé para la elaboración de esta tesis.

En tanto que, la interpretación de los datos es uno de los propósitos de este capítulo, Díaz Barriga (2017), entiende a la interpretación de los resultados de investigación como una de las etapas más complejas en la tarea de investigación, ya que su elaboración depende de un conjunto de variados factores, algunos inherentes a lo que suele denominarse metodología de investigación, otros vinculados con la estructura conceptual de la disciplina educativa, así como los que están anclados en la persona del investigador en un sentido amplio, lo que significa por una parte reconocer su visión epistémica, esto es, su interés cognitivo y el significado personal que el tema de investigación tiene para él, lo que lleva a reconocer de alguna manera, que está implicado con su objeto de estudio (p. 15).

2.1 Relación maestra-alumnos

Se parte del hecho de que, la función docente es una de las profesiones de mayor impacto en el desarrollo humano, las maestras y los maestros tienen a su cargo la afanosa tarea de la transmisión de conocimientos y en cuyo proceso no sólo se comunican los diferentes contenidos propios a cada especialidad, ya que los mismos al ser mediados por el docente, implicará que diversos elementos psicosociales y culturales se manifiesten en el proceso educativo y en la interacción docente-alumno.

Las actitudes del docente, sus emociones, perspectivas, y expectativas se integran al proceso de enseñanza brindando un carácter particular a la experiencia en el aula, donde los alumnos no recibirán tan sólo los contenidos, ya que el proceso comunicacional integra factores que van más allá del desarrollo de los saberes y se comprende la presencia de valores y actitudes que acompañan a los mismos. Es así que, el docente se configura en modelo, en guía, en pauta de conducta, sin mencionar su presencia como respaldo y apoyo para el desarrollo integral de sus alumnos. Es interesante recrear mentalmente diversas experiencias de interacción y comunicación del docente con sus alumnos para poder comprender a las diversas situaciones que se viven dentro de los salones de clase y que pueden ser causa de malestar en la salud mental de algunas maestras y maestros.

Hargreaves (1986), refiere en su texto “La interacción profesor alumno” que estas interacciones en clases entre profesores y alumnos son de gran importancia, porque es en clase donde se desenvuelve la mayor proporción de interacción y donde se encuentra la médula del proceso de educación en sus aspectos interpersonales (p.125).

Ahora bien, como resultado del trabajo de campo con las cuatro maestras (“Tatiana”, “Rebeca”, “Isabela” y “Daniela”), fue posible conocer sus experiencias docentes en el aula y lo que viven en ellas con sus alumnos, y que en sus discursos manifiestan lo que desde su sentir y pensar son situaciones que les genera daño en su salud mental.

De inicio, se analiza la categoría relación maestra-alumnos, y sus subcategorías: la didáctica en la enseñanza-aprendizaje y la normativa y disciplina

de los alumnos, resultantes de la interacción cotidiana entre las maestras y sus alumnos, ellas coinciden al afirmar que, la didáctica de la enseñanza-aprendizaje no es una actividad tan sencilla de conseguir y que la disciplina de sus alumnos, comentan, les es difícil lograr, pues son ambas actividades complejas.

Es por ello que a continuación, me daré a la tarea de analizar el discurso que las maestras refirieron respecto de cómo es la didáctica en sus clases y las dificultades que encuentran para lograr el aprendizaje en los niños y niñas, así mismo, en un segundo apartado, analizo el discurso de ellas mismas, sobre la normatividad y disciplina de los alumnos, para comprender el por qué estas generan conflictos en la salud mental de las cuatro docentes en relación a su actividad educativa con los estudiantes.

2.1.1 La didáctica en la enseñanza-aprendizaje: “hay niños que por más que hagas no dan una”

Ser docente implica tener conocimientos precedentes que se puedan transmitir de manera eficiente, es decir, que se requiere de una preparación pedagógica previa, esto para poder garantizar a los alumnos una buena enseñanza respecto a los aprendizajes. Para esto es importante que los docentes tengan una adecuada formación en las normales o universidades donde estudien su carrera, y se encuentren en el nivel educativo que les corresponde.

Al respecto, Ferry señala que: “formarse debe ser un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura, pues debe ser de interés propio el

estar preparado para la enseñanza educativa” (Ferry, 1990, p. 99). Sin embargo, también se requiere de la formación social y psicológica, pues no todos los docentes tienen la misma capacidad de afrontar los retos que se presentan en la profesión educativa.

Si se parte del hecho, que el aprendizaje es un proceso cognitivo, pero también, es un proceso en donde intervienen en gran cantidad las emociones, se podría afirmar que la importancia de la relación docente-alumno se debe a que no solo consiste en un vínculo meramente académico, sino que también, de cierta manera afectivo.

Ahora bien, la relación entre ambos requiere que el profesor muestre entusiasmo en su clase, logre comunicarse y desarrolle la capacidad de sentir empatía por sus estudiantes y su labor. Así mismo, que se interese en guiar a su alumnado en su proceso de aprendizaje, y se dedique a conocerlos, escuchándolos, entendiendo cómo se sienten, interpretando sus actitudes y cambios de ánimo.

Todo esto con la finalidad de lograr que los alumnos se sientan en confianza para que los docentes puedan ayudarlos en la toma de decisiones para su vida. Es aquí donde radica la importancia de la relación docente-alumno, en lo que puede aportar un docente en la vida de las niñas, niños y adolescentes, más allá de una simple formación académica.

El comportamiento, actitud y expresiones utilizadas por un docente pueden impactar significativamente a sus alumnos por años e incluso para toda su vida en

áreas como las relaciones interpersonales o su relación con la autoridad. Un profesor puede hacer que un alumno se apasione por una materia o descubra más de sus intereses, aunque también, un profesor puede perjudicar su desarrollo personal y académico si no hace uso de los métodos apropiados o no tiene el tacto suficiente para lidiar con ciertas situaciones.

Es por lo anterior que sería importante analizar el por qué la didáctica que anuda la enseñanza y el aprendizaje, se torna conflictiva y propicia situaciones de sufrimiento psíquico en la salud mental de las cuatro maestras, de igual manera, el análisis se centra en el discurso de lo que ellas dicen que hacen, pese a lo cual, las maestras con su práctica educativa, consideran que no logran que sus alumnos consoliden el aprendizaje o bien, que entre algunos de sus alumnos, no despiertan su interés por aprender y realizar sus actividades escolares.

Con relación a lo anterior, Díaz Barriga (2009), dice que en el contexto de la formación docente, la didáctica es un referente que impulsa la reflexión de la acción de los profesores, idea que cobra mayor importancia hoy en día dadas las múltiples demandas de la sociedad sobre el docente. En este sentido, se precisa volver la mirada a la didáctica para contribuir a enriquecer la tarea docente, asumiendo que la enseñanza es una tarea compleja, multidimensional e inacabada (p. 130).

De acuerdo con esto, las maestras que participaron en el estudio, refieren de manera muy puntual que un factor que incide en su estabilidad emocional y que les hace sentir frustración, estrés, ansiedad, es el hecho de que algunos de sus alumnos no se apropian del conocimiento y no encuentran y no encuentran una respuesta a ello, pues consideran que son buenas maestras y que llevan a cabo

su labor didáctica de manera correcta, pero a pesar de esto, no logran el aprendizaje en sus alumnos, ni la motivación en ellos para despertar el interés por aprender. Así lo expresa la maestra “Tatiana”:

(...) hay niños que por más que hagas no dan una, es más ni se esfuerzan ni nada y entregan la libreta en blanco y me estresan y frustran por completo, pues ya no sé ni cómo hacer para que aprendan (E2T171022).

Del análisis de la narrativa de la maestra “Tatiana”, es posible identificar que ella, frente a estos niños, se da por vencida en su labor educativa, lo que la coloca en un estado de frustración, estado que intenta evitar, evadiendo la búsqueda de alternativas para saber que sucede con sus alumnos que no están aprendiendo. Lo anterior se confirma en las observaciones que realicé a su práctica educativa, ya que, pude percatarme que ella trabaja al ritmo de los alumnos que terminan primero y van bien en su proceso de aprendizaje, dejando de lado a los estudiantes que les cuesta más trabajo aprender.

Una alternativa diferente a la evasión o evitación a la que recurre la maestra “Tatiana” frente a los alumnos que ella considera imposibles para acceder al aprendizaje, es la que plantea Monroy (2021), quien menciona que la educación es un acto de creación y recreación, en el sentido que educar-se y formar-se es vivir, maestro y alumno son posiciones instituidas, lo que constituye el aprendizaje son las vicisitudes del diálogo y del reconocimiento, los destinos del sentido y las afecciones de la pregunta, las modalidades sobre todo, del sentido que en ese diálogo se engendran (p. 32).

Por su parte, la maestra “Rebeca” en su discurso durante las entrevistas, hace referencia que lo que le causa frustración respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos es lo siguiente: “(...) me quedo con el hubiera hecho en muchas ocasiones, a pesar de que planeo, me doy cuenta que me faltan cosas por hacer, pues hay niños que por más que hago no aprenden y es frustrante totalmente” (E1R061022).

Esto permite ver que la maestra se da cuenta de que algo está faltando en su práctica educativa, pero a pesar de eso, no hace algo para cambiar lo que está sucediendo, prefiere continuar con sus cuestionamientos y frustraciones sin tomar alguna medida alternativa para cambiar lo que ella ve y siente respecto a su actividad educativa. Tomando en cuenta esto, Monroy (2021), refiere que es imprescindible reconocer en los docentes su rol de intelectuales con capacidad transformadora, lo cual omite la maestra, reconocerse como profesional en educación.

Así mismo, se debe tener en cuenta que lo que los maestros son radica en su hacer, lugar de donde emergen sus saberes teóricos y prácticos. Entonces, son los propios docentes en ejercicio, quienes generan los procesos de aprendizaje de forma contextualizada; es decir, desde y con la realidad social y cultural presente en estos escenarios particulares. Para ello, es importante pensar la docencia como algo en constante construcción, es pensar en esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, como eso que nos forma, des-forma o transforma, es un recorrer el camino de ida y de vuelta se debe buscar la innovación y sobre todo buscar alternativas para sobrepasar los retos que se presentan en las aulas de clase (pp. 33).

Cuando “Rebeca” se siente frustrada y pasada la clase piensa en lo que hubiera hecho, omite a la creatividad como un recurso didáctico, y no obstante su planeación, eso que ella denomina: “siempre falta algo”, es una reminiscencia de culpa por lo limitada que se siente frente a la imposibilidad de que algunos de sus alumnos “no aprenden”.

Mientras que, en el discurso de la maestra “Isabela” se destaca lo siguiente cuando habla de su labor didáctica:

(...) hay quienes me sacan mis canas verdes, pero son retos para mí, aunque si llegan momento en que me frustra y deprime cuando no aprenden, pienso: ¿Qué pasa? ¿Acaso no se enseñar? ver que ni para adelante ni para atrás, y pienso ¿Qué pasa? ¿Qué estoy haciendo mal? ¿Acaso no soy buena maestra? (E1I251022).

Es interesante como la maestra “Isabela” se hace diversos cuestionamientos sobre su didáctica y la forma en que la aplica: “me sacan mis canas verdes”, es una expresión que alude al enojo y a la frustración que “Isabela” experimenta cuando algunos de sus alumnos no logran comprender. “Me deprimen cuando no aprenden”, es una evocación de culpa de tristeza como ella misma lo refiere en su literalidad. “Isabela”, además, se siente invadida por pensamientos obsesivos en forma de dudas y de autoreproches sobre sus capacidades para la enseñanza, lo que se confirma cuando se interroga a sí misma, preguntándose: “¿acaso no soy buena para enseñar?... ¿qué pasa?... ¿no soy buena maestra?”

Aunado a lo anterior, “Isabela” me comenta, que: “enseña como a ella le enseñaron de niña” (E1I251022). Por lo tanto, refiere que hace lo mismo siempre, no considera la innovación didáctica como una alternativa, su apego a rutinas que ella asimilo desde su niñez, cuando fue alumna, sugieren una compulsión de repetición de prácticas de enseñanza añejas y anquilosadas.

Con respecto a la didáctica innovadora versus las prácticas tradicionalistas con las que “Isabela” se obstina, Monroy (2021), dice que reinventar la escuela, es regresar una mirada diferente, basada en la posibilidad de ser otro. Ese otro que al organizarse recupera el saber que los chicos poseen y que lo manifiestan en sus prácticas cotidianas (p. 39). Pero la maestra prefiere mantenerse con sus prácticas educativas con las que a ella la educaron, pues considera que esa es la manera correcta de enseñar.

La tesis de esta investigación, sostiene que hay una relación entre la labor docente de las cuatro maestras con algunos de los síntomas que las llevan a la búsqueda de ayuda profesional, y desde ahí, tener un diagnóstico de salud mental. Este apartado aporta, desde el discurso de las maestras, evidencia en esta dirección, pues “Tatiana” que cursa por trastorno de ansiedad e impulsividad expresa que, algunas situaciones en donde la didáctica no logra su cometido entre sus alumnos le generan estrés e impotencia por no saber qué hacer. Y, es precisamente esta impotencia frente al “ya no saber qué hacer”, lo que da paso a la impulsividad.

En tanto que “Rebeca”, quien ha sido diagnosticada con ansiedad y con depresión, “se siente frustrada”, se pregunta posterior a su jornada laboral, sobre el “hubiera hecho” y se castiga diciéndose así misma que “por más que hago no

aprenden”, son formas de contenido de pensamiento propios tanto del trastorno de ansiedad como del trastorno depresivos.

Finalmente, en cuanto al contenido discursivo de “Isabela”, quien luego de acudir al ISSSTE fue diagnosticada con síntomas de ansiedad, de depresión, y obsesivos compulsivos, se destaca lo siguiente: “me sacan mis canas verdes”, “me deprimen cuando no aprenden”, lo que son expresiones de impotencia de frustración y de desesperación. Además de sus dudas constantes sobre su capacidad para ser una “buena docente...una buena maestra”, que junto al hecho de que su didáctica esta revestida por la nostalgia de la enseñanza de la que fue objeto cuando niña, configuran situaciones características de los síntomas de depresión y de obsesión que le fueron diagnosticados.

2.1.2 La normatividad y la disciplina de los alumnos: “creo que soy disciplinada, muy de ¡te callas y te sientas!”

La actividad educativa se realiza a través de la relación humana, que comporta a un tiempo enriquecimiento personal y compromiso emocional. Es innegable que el trato con el estudiante en especial con la cuestión de la disciplina en el aula y la institución, puede reportar muchas alegrías, pero igualmente es cierto que la conducta y la comunicación con el alumno conduce a veces a la frustración, al enojo y la ansiedad en los docentes.

Ahora bien, si se revisa con una perspectiva histórica, el concepto de disciplina es muy dinámico. En él se pueden perfilar los valores e intenciones de la sociedad en el campo educativo. La concepción de hombre y de niño se evidencia claramente en los lineamientos sobre la disciplina, tanto en el hogar, como en la

escuela y la comunidad. Stenhouse (1974), manifiesta refiriéndose a este concepto: Dondequiera que grandes cantidades de personas se reúnen para vivir y trabajar en grupos, son imprescindibles ciertas normas para regular su comportamiento y asegurar un elemental orden social (p. 24). Esto es especialmente válido en la escuela, y la responsabilidad final de alcanzar ese orden recae en el personal docente. Por su parte Howard, citado por Yelon y Weinstein (1988), afirma que la disciplina es indispensable para que un grupo y los individuos puedan funcionar, es así que la buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección (p. 390).

La escuela como institución de orden social, no es ajena a este pensamiento y, por eso, la disciplina ha sido un área de estudio, discusión y búsqueda de enfoques que faciliten la convivencia y el fomento de la buena salud mental de los docentes y de los alumnos. La escuela generalmente tiene un conjunto de normas explícitas e implícitas que regulan la actividad y las interrelaciones de los miembros de la comunidad que la componen. En estas normas podemos observar varias tendencias, entre ellas, la seguridad personal en este caso de los niños y adolescentes en clase y recreos, y la posibilidad de trabajar en un ambiente que favorezca el aprendizaje.

Hoy en día en los planteles educativos ya no se hace referencia al reglamento interno como forma de regular el comportamiento exclusivo de los alumnos, sino que se ha adoptado el nombre de "manual de convivencia" como forma de establecer normas que contribuyan a la convivencia de todos los que conforman la institución. Aunque si es importante decir que este manual de convivencia no garantiza que se respeten las normas que ahí se establecen.

Ahora bien, respecto a lo mencionado con antelación, es importante destacar que, las cuatro maestras narran durante las entrevistas, que uno de los factores que ellas perciben de su labor docente como causantes de su enojo y frustración llevándolas a un malestar en su salud mental, son los eventos disruptivos de algunos de sus alumnos en los que se hace evidente la ausencia de disciplina, pues comentan que: “ya no es lo que era la educación antes y que se encuentran con alumnos muy indisciplinados y padres de familia muy permisivos o ausentes”, y por lo tanto, es más difícil tener un control con sus alumnos en cuestión de conducta, es así como lo menciona la maestra “Rebeca”:

(...) me causa enojo que los niños no obedezcan y no atiendan las indicaciones, además, les dices a los padres de familia y hay quienes de plano no hacen nada por trabajar la conducta con sus hijos, son demasiado permisivos (E3R201022).

Como se puede distinguir, en el discurso de la maestra “Rebeca” comenta esta situación de dificultad para poder tener el control de algunos de sus alumnos respecto a su conducta, pero durante las observaciones que realicé a su práctica educativa, conseguí notar que la maestra no pone la suficiente atención a sus alumnos porque pierde mucho tiempo calificando los trabajos que hacen estos en clase, y da la oportunidad a que los niños se pongan a jugar y no a trabajar como a continuación lo redacto:

La maestra amenaza constantemente a sus alumnos que los anotará en la bitácora si no se apuran y están jugando, algunos niños no le prestan nada de atención, los alumnos la empiezan a cuestionar sobre sus trabajos acercándose a ella en el escritorio, de igual manera, le muestran sus trabajos y se ve un poco agobiada (hace caras y suspira molesta), pero guarda la cordura. Pide a sus alumnos que ya entreguen sus trabajos. Algunos niños que ya terminaron sus actividades están parados afuera de sus lugares platicando con sus compañeros

que aún no terminan y otros de plano están jugando, aprovechando que la maestra se encuentra calificando (ROR260922, p. 5).

Con lo anterior se hace evidente que, frente a las limitantes para el diseño didáctico de sus clases “Rebeca” pierde el control, la atención y la disposición para el aprendizaje de su grupo de clase. Lo que coloca a “Rebeca” en un estado de enojo y frustración, recurriendo a la intimidación, a la amenaza y al castigo desde los cuales, pretende imponer la normatividad y la disciplina entre sus alumnos.

De acuerdo a lo anterior Clark (1986), destaca que: los docentes actúan de determinada manera en el aula y su conducta y acciones producen efectos observables en los alumnos y que la conducta del docente en el aula afecta la conducta del alumno y que esta a su vez afecta la conducta del docente y finalmente al rendimiento del alumno. Por otra parte, el rendimiento del alumno puede hacer que el docente se conduzca con respecto a él de un modo diferente, lo cual afectará a la conducta del alumno y a su rendimiento posterior (p. 449).

Mientras que, la maestra “Tatiana” platica también, que uno de los factores de su frustración y que le genera problemas en su salud mental, es la cuestión de la indisciplina en sus alumnos, dice:

(...) mira, sí, los amenazo para que trabajen y se porten bien, y les digo que no van a salir al recreo, porque es frustrante que no se porten bien y que sobre todo no trabajen en las clases, todo eso es estresante, aunque sí terminan saliendo al recreo. Les digo que me los voy a llevar a mi casa a los que no trabajen o cuando no llegan por ellos y hay niños que dicen que sí, pero también hay niños que me dicen no, *porque ven en la maestra un ogro, porque yo les digo; ¡yo les pegaba a*

mis hijos!, si ustedes se van conmigo los voy a tratar igual, pero de que los voy hacer inteligentes verán que sí (E3T241022).

Aquí la maestra, muestra que le es difícil tener el control de la conducta de algunos de sus alumnos y la forma de como ella se conduce para lograr que los niños se porten bien, es por medio de las amenazas constantes; amenaza con llevárselos y tratarlos igual que a sus hijos (pegarles), con dejarlos sin recreo. Y en las observaciones que hago durante su trabajo en clases, observo que lleva un registro donde anota a los niños que se portan mal y no cumplen con sus actividades y los mantiene amenazados que enterará a sus papás de lo que hacen en la escuela, también que asistirán a clases sábados y domingos por no trabajar y pasársela jugando (RO2T041022).

“Tatiana” entonces, al igual que “Rebeca”, recurre a la intimidación, a la amenaza y al castigo como formas de implementar la normatividad y la disciplina entre sus alumnos que no están muy dispuestos al trabajo escolar.

Por lo tanto, de acuerdo a García (2006), en el aula, la disciplina se elige como un recurso para conseguir determinados fines, como la socialización del alumnado, la autonomía, el rendimiento académico y el autocontrol. En cualquier caso, se trata de un concepto debatido en el que influyen dos formas de entenderla: por un lado, la disciplina como correctora de conductas inadecuadas y, por otro, como una estrategia para desarrollar y controlar las conductas deseadas (p. 14), lo que expresa bastante bien, las formas en que ambas maestras intentan implementar normatividad y disciplina. No obstante, para el caso de la maestra “Tatiana”, ella genera miedo como método de control para el sostenimiento de la disciplina al interior de su grupo.

Respecto al discurso de la maestra “Isabela”, éste coincide con las narrativas discursivas de las maestras “Rebeca” y “Tatiana”, pues dice que la ausencia de disciplina entre algunos de sus estudiantes es una causa de enojo y frustración para ella como ahora se muestra:

(...) la exigencia al por mayor, el orden, la disciplina, creo que soy disciplinada, muy de ¡te callas y te sientas! porque a mí me enseñaron así, si me gusta jugar, pero cuando yo digo te callas y te sientas, así como soldadito, me gusta que obedezcan, porque yo soy obsesiva compulsiva, y sí, se refleja en mis niños, pues quiero todo perfecto, y cuando levanto la voz todos como soldaditos y calladitos. Si me han dicho las mamás, ¡es muy enojona maestra! y los niños me hacen dibujos de cartitas donde me dicen que soy muy enojona, pero, que me quieren. Y es que la verdad sino logro la perfección me enojo y me frustro muchísimo (E3I051122).

Es interesante lo que me comparte la maestra “Isabela”, vemos que al igual que la maestra “Tatiana” su estilo de control de la disciplina de sus alumnos es muy autoritario que se caracteriza porque impera más la intimidación para sostener el orden, la disciplina, la rapidez en el trabajo, el rendimiento académico, pero tiene como desventajas que obstaculiza la libertad de los alumnos, les desresponsabiliza, les lleva a una aceptación pasiva y sumisa de las normas y órdenes de la docente.

Lo que, en el discurso de “Isabela” se puede analizar, es que ella tiene muy arraigado desde su niñez que la disciplina es algo imprescindible y que si no logra tener a sus alumnos como a ella le enseñaron desde niña, no está logrando hacer su trabajo docente de la manera perfecta.

En tanto que, la maestra “Daniela” menciona respecto a la indisciplina lo siguiente:

(...) constantemente observo a mí alrededor la dificultad que presentamos los docentes en nuestras actividades cotidianas debido a los problemas de conducta del alumnado, y que los padres de familia no ayudan en nada al respecto, causando esto frustración y enojo en nosotros (HDVD071022).

Ella percibe a la indisciplina como una dificultad que no le es fácil afrontar, y que los padres de familia intervengan para que la disciplina se instaure como un valor y un hábito entre los estudiantes.

Con respecto a la normatividad y a la disciplina, los contenidos discursivos de las cuatro maestras hacen evidente que, frente al comportamiento disruptivo, a la apatía para el trabajo en el aula, frente al descontrol y frente al desinterés que muestran algunos de sus estudiantes, con frecuencias recurren al enojo, a la amenaza y a la intimidación. Mientras que en ellas, los sentimientos de frustración las dudas de su capacidad y el autocastigo son recurrentes. De esta manera, la normatividad y los empeños no del todo exitosos, para sostener la disciplina que favorezca el trabajo escolar entre sus alumnos, por momentos se vuelven fuentes de insatisfacción, temor y duda, lo que a su vez genera un efecto negativo en la salud mental de las maestras.

2.2. Interacción laboral

El funcionamiento en las escuelas, depende en gran parte de que exista una interacción laboral adecuada para que el desarrollo del personal docente sea eficaz en las actividades que realicen. En la educación del siglo XXI se considera

atender las necesidades de los docentes para que se desarrollen en un ambiente armónico y adecuado que permita desenvolverse como persona y profesionista.

Se hace necesario considerar en las escuelas un ambiente laboral que permita al docente sentirse motivado para desempeñar su trabajo y a la vez cubra sus necesidades personales, para ello se requiere que el directivo tenga la capacidad de influir en los docentes para perseguir metas en común y con ello se efectúa un liderazgo exitoso.

Cuando un docente se encuentra motivado y en un ambiente laboral agradable, su desempeño es óptimo, lo cual se refleja en la atención a los niños y en la búsqueda de estrategias constantes para mejorar su desempeño docente, así mismo, tiene la iniciativa de permanecer en formación continua y constante. Pero, ¿qué pasa cuando esto no es así y el docente se enfrenta a un ambiente laboral conflictivo constantemente, tanto con las autoridades, padres de familia y compañeros de escuela? Si bien, se considera el ambiente laboral un elemento esencial para la sensación de satisfacción y pertenencia del maestro en aras de desempeñar mejor su trabajo docente, la motivación fortalece el clima laboral en las instituciones educativas. Esto permite determinar si el lugar es percibido por los maestros como agradable o no, para realizar el trabajo educativo que le ha sido encomendado dentro de una institución educativa.

De acuerdo a lo anterior, en lo que sigue, se analizan de manera específica aquellas situaciones que, desde el discurso de las cuatro maestras que colaboraron para el presente trabajo de tesis, concierne a la percepción de posturas autoritarias, y a veces prepotente de sus directivos, las relaciones ríspidas y con frecuencia, conflictivas con algunos padres de sus alumnos y, los conflictos y desavenencias con algunos de sus compañeros maestros. Mediante el

análisis se pretende establecer inferencias para identificar si cada uno de estos factores tiene relación con algunos aspectos del sufrimiento psíquico de las maestras.

2.2.1 El autoritarismo y la prepotencia del personal directivo: “quiere que las cosas se hagan como ella dice”

El campo educativo es en muchas ocasiones un campo problemático, donde ocurren una gran cantidad de fenómenos dignos de mirar e investigar, pues caminan en el eterno flujo cotidiano del acto escolar, acto que también habla, dice y nombra el autoritarismo que desde el punto de vista psicológico, es una tendencia general a colocarse en situaciones de dominación o sumisión frente a los otros como consecuencia de una básica inseguridad del yo. Adorno afirma que, el sujeto autoritario "está dominado por el miedo de ser débil, y por el sentimiento de culpa" (Adorno, 1965, p. 44).

Señala además que, el autoritarismo significa una predisposición defensiva a conformarse acríticamente a las normas y mandatos del poder investido por el sujeto de autoridad y dice que, desde el punto de vista individual, los autoritarios son personas que invariablemente se hallan dispuestas a coincidir con las autoridades porque necesitan la aprobación o la supuesta aprobación de éstas como un alivio de su ansiedad personal" (Adorno, 1965, p. 44).

El autoritarismo tiene una larga tradición de críticas por la manera en que se lleva a cabo, aunque suele ser, como se ha señalado, un recurso que está siempre a disposición de los cuerpos directivos, hay algunos que acuden a él esporádicamente o en casos de emergencia, o bien aquellos que lo convierten en su estilo personal de mandar, situación, que es todavía común en las escuelas.

En las escuelas, la relación de lucha de poder, autoritarismo y prepotencia de algunos directores se fundamenta en que éstos pretenden imponer su poder o su autoridad sobre los maestros para sacar un provecho o para ostentarlo, suele asociarse a la soberbia y a la arrogancia. En este sentido, de las narraciones de las maestras sobre posturas autoritarias de sus directores, es posible afirmar que es un factor de frustración, enojo, ansiedad y depresión que lleva a las cuatro maestras a sentir malestar en su salud emocional y sobre todo mental, generando en muchos casos una baja en su rendimiento laboral, pues no encuentran la motivación que necesitan por parte de sus autoridades.

Es así que, en el discurso de las maestras se pueden identificar concordancias en cuanto a situaciones y vivencias de prepotencia y autoritarismo que en ocasiones, hay con sus directoras, directores y supervisoras en el trato laboral, los que, ellas coinciden al identificar estas situaciones como factores que por momentos se relacionan con su malestar psíquico y lo mencionan de la siguiente manera. La maestra “Tatiana” dice que:

(...) a la directora, pues la sobrellevo la verdad, ella intenta mostrarse muy humana, la verdad, es que ese lado no lo tiene, lo intenta, hace su mayor esfuerzo, pero a veces se le sale su verdadero yo, la prepotencia, pero, sí le digo sus cosas, en broma y broma se lo digo, y le digo que me estresa, le digo, usted me estresa, y es verdad, ella me estresa, de verdad, ella es una persona autoritaria, porque quiere que las cosas se hagan como ella dice, ella da todo por su trabajo, pero su familia esta después, y quiere que los maestros así estemos, que primero sea el trabajo y que si ella se presenta al trabajo los maestros también lo hagan, ¡cómo van a estar los maestros en sus casas! (E2T171022).

Agrega que:

(...) lo que no me gusta son las tensiones de personas que están arriba de ti, *su prepotencia*, eso es lo que cansa. Es frustrante y me causa enojo que por ejemplo, tú das todo y no falta el director o supervisor, que siempre estén viendo un detallito, porque no están viviendo ellos lo que uno vive dentro del aula. (E1T071022).

La maestra “Tatiana” en estos dos discursos que comparte, habla de lo difícil que es la relación que lleva con sus autoridades, le molesta la prepotencia, el autoritarismo, y sobre todo, las exigencias hacia ella y que vean siempre algo mal en su trabajo docente. Pero en realidad ¿eso es lo que le molesta a la maestra? Analizando su discurso, se puede notar que la maestra no le gusta ser una subordinada, que le den ordenes, pues se quiere revelar cuando: *de broma le dice a su directora sus cosas*, pues es síntoma de su impulsividad, pero también, se puede notar que no es capaz de revelarse abiertamente y se mantiene sumisa, pues no deja de haber un miedo por lo que pueda pasar, lo cual es un síntoma de la ansiedad que ella tiene, pero aun así, se encuentra en una lucha por el poder.

Con relación a lo antes mencionado, Ball (1987), refiere que la estabilidad (de una escuela) se relaciona en última instancia con el control de la organización por el director. Así mismo, afirma que el liderazgo del director es fundamental, pues el director se toma el derecho de tener “la última palabra” (p. 127). Así entonces, “Tatiana”, no obstante el enojo y la frustración cuando considera que se le impone las actividades, termina como someterse y subordinarse.

Ahora bien, la maestra “Rebeca”, también hace mención del malestar que le causa el autoritarismo y la prepotencia de su directora, y lo refiere de la siguiente manera:

(...) pero llegó un momento que me cansó que todo fuera tú, tú, tú y que todo me lo pedía a mí y entonces decido separarme y eso hace que la directora esté sobre mí, me exige más que a los otros maestros. Además, quiero que si quiere algo, quiero que me lo pida, que me diga hazme el favor y no que me lo imponga como acostumbra. La directora nunca acepta que se equivocó, y nunca nadie le va a ganar, y ninguno de esta escuela le va a ganar, jamás, nunca, es muy impositiva, autoritaria y en ocasiones hasta déspota y eso me genera mucha tensión (E2R141022).

La maestra “Rebeca”, en su discurso hace evidente la relación conflictiva con su directora a causa del autoritarismo que ejerce ésta sobre ella. “Rebeca” no está en contra de esto, pero quiere que la directora sepa pedirle las cosas por favor y no de manera impositiva y autoritaria, pues de esa manera no quiere acatar órdenes, pues le molesta la imposición de su autoridad, y hay momentos en que la maestra “Rebeca” quiere oponerse ante el autoritarismo, pero no puede a causa de sus miedos e inseguridades que causa su ansiedad y depresión, pues su sumisión es más fuerte y justifica diciendo que desea que le pida las cosas y no que se las exija, quedando en ella la frustración de no decir lo que siente y piensa. Así el interjuego entre el sometimiento y la sumisión quedan evidenciados entre la directora y “Rebeca”.

De acuerdo a esto, Lejtman (1996), afirma que el sistema de autoridad debe asumirse sin ambigüedades. La negociación, como actitud cotidiana, ayuda a alcanzar consensos aceptados y comprendidos por la mayoría, pero por el lugar

que ocupa el director en la escuela, muchas veces será él, quien tenga la última palabra, pese a las diferencias existentes (p. 142).

En tanto que, “Isabela”, narra lo que ella vive respecto al autoritarismo por parte de su supervisora, que por cierto, le causa enojo y frustración, refiriéndolo de la siguiente manera:

(...) cuando llegué a la zona, la supervisora se portó muy grosera conmigo, pues me pidió que me presentara de inmediato a la supervisión cuando se enteró que llegaba a esa zona, y cuando llegué a la supervisión, no estaba pero me la comunicaron por llamada, y cuando comenzamos hablar me dijo: ¿Por qué no se ha presentado a la escuela?, entonces le dije: es que no me daban mi liberación, porque la maestra que me va a sustituir no llegaba, y me dijo: seguramente no le daban su liberación porque debe algo, así que, ¡yo la invito a que pague lo que debe!, entonces, que le digo: ¿sabe qué maestra?, en primer lugar no me conoce, en segundo lugar usted no tiene derecho a hablarme así y en tercer lugar, que poca ética tiene, porque usted tendría que estar aquí para recibirme y no lo está haciendo, está por llamada telefónica y no es lo correcto y hablándome de esa manera. Y que le cuelgo (E2I281022).

De igual manera la maestra me platica que la supervisora les ha hecho ver su suerte a muchas de sus compañeras maestras y compañeros maestros de su zona, de igual manera, a su compañera de escuela, entonces deciden de alguna manera unirse las dos para no dejarse de la supervisora y también para apoyarse y entregar todo lo que les pida, y es así como lo refiere la maestra:

(...) entonces le dije a mi compañera de trabajo que la supervisora era bien déspota y prepotente, y ella me dijo que efectivamente sí lo era, que ella tuvo un accidente y que la hizo ir a supervisión con collarín y malestar, y entonces fue

cuando decidimos unirnos para que no nos molestara y sacar el trabajo. Yo creo que busca más bien quien se deje, y como vio que con nosotras no pudo pues le bajó un poco, pero no deja de ser prepotente y autoritaria (E2I281022).

Es posible identificar los sentimientos de enojo, de frustración y de malestar en la maestra “Isabela”. La experiencia que ella narra con su supervisora es plena en arrogancia, prepotencia y autoritarismo del que la supervisora la hizo objeto, frente a esto “Isabela” busca generar alianzas con su compañera para no sentirse ni sola ni vulnerable. Así el autoritarismo y la arrogancia de su supervisora, desde el inicio se vuelven en fuente de tensión, de duda y de rispidez para “Isabela”. Esta confrontación inicial con su supervisora será, según lo afirma una fuente de enojo, de frustración y de una disposición a “no dejarse”.

Nuevamente, Ball (1987), coincide en señalar que: para el líder autoritario, el medio más directo de control es suprimir la conversación; se intenta que los subordinados no puedan expresarse públicamente. La conversación significativa se limita a la comunicación en un solo sentido, de arriba abajo, y entre bambalinas. La norma la constituye el aislamiento, el ocultamiento y el secreto (p. 131).

Con relación a la percepción del autoritarismo y la prepotencia de sus directivos, la maestra “Daniela”, dice que ella se mantiene en un constante conflicto con sus directores de las escuelas donde labora, pues son autoritarios y prepotentes:

(...) con los directores de las escuelas en que trabajo la relación es complicada, pues quieren que hagamos lo que ellos quieren y se les ocurre, y en ocasiones no me lo piden, me lo exigen y con prepotencia, y se molestan cuando tengo que

ausentarme a trabajar en las escuela, pero ellos no ven que tenemos que cumplir con actividades del área de educación física. Y siempre me amenazan que me reportaran con mis jefes, pero no sé qué piensen, pues les entrego hasta oficios, luego sus maestros se la pasan echándome tierra, hablando y diciendo que no trabajo, pero ellos quisieran que fuera la niñera de sus alumnos y la verdad todo esto me hace sentir tensa, enojada y frustrada en muchas ocasiones(E2D071022).

Mientras que, entre la maestra “Daniela” y sus directivos se genera una lucha de poderes, nuevamente la pugna entre sometimiento y sumisión queda evidenciada aquí. “El no dejarse” de “Daniela” es una forma de desafío el que a su vez oculta las serias dificultades que ella tiene para trasladarse de una a otra escuela durante una misma jornada laboral. Esta lucha de poderes y conflictos constantes, es porque la maestra no quiere ceder al sometimiento de la autoridad de los directores de las escuelas, dado que ella no los ve como sus autoridades inmediatas, ya que, durante una de las entrevista afirma que ella ya tiene sus autoridades y son el supervisor y jefe de sector del área de Educación Física y no ellos, y que ella no tiene por qué acatar órdenes de directores prepotentes y flojos, pues dice: “casi ni están en sus escuelas y ahora resulta que la quieren mandar y dar lecciones de ser buena maestra”(E2D071022). Y al darse cuenta de ello la maestra “Daniela”, dice que todo esto le causa mucho enojo, frustración y por momentos, ansiedad.

Entonces, no se puede dejar de señalar que el autoritarismo y la prepotencia de algunos directivos y supervisores, causan en algunos docentes como en el caso de las cuatro maestras, frustraciones, estrés, malestar emocional y psicológico. Ball (1987), coincide en señalar que: el fatalismo y la frustración son comunes entre docentes que no gozan de favores, que no tienen relaciones influyentes, insatisfechos con el estado de cosas, pero aparentemente sin disposición para hacer nada que cambie su situación (p. 132).

2.2.2 Las relaciones conflictivas con los padres de familia: “siempre quieren que sus hijos tengan diez”

La Educación Básica en México tiene varios cometidos por cumplir para contribuir al desarrollo de los estudiantes y entregar ciudadanos a la Nación. Los directivos, profesores y personal que labora dentro de las escuelas, llevan a cabo un trabajo que requiere compromiso y vocación, pues son agentes de cambio, profesionales en los que recae el cometido de formar personas responsables, educadas y capaces de tomar decisiones a favor de la sociedad. Es en las escuelas, y de modo particular en los profesores, donde padres y tutores confían para apoyarse en generar una educación integral, sólida y humana en los niños, niñas y adolescentes.

El papel del profesor resulta ser de los más importantes, ya que él es quien ayuda al estudiante en la preparación para su futura vida escolar. Cabe destacar que, conforme se han presentado transformaciones y fenómenos sociales, la definición e imagen del profesor también ha cambiado.

Actualmente, a los profesores se les demandan nuevas funciones, entre ellas una mayor calidad en las clases, en los resultados académicos y conductuales. Se les exige resolver problemas que no les compete, como aquellos que son de índole psicosocial, familiar o contextual, los que son difíciles de solucionar por la precariedad en los insumos, o bien porque son problemas fuera de su área de estudio, que en realidad le competen a los padres de familia.

En ocasiones, los profesores se enfrentan a situaciones que complican su quehacer educativo, donde sus directivos suelen asumir las exigencias de los

padres de familia, lo que podría inducir a un desprestigio y vulnerabilidad del profesor. Por ello, el maestro puede dedicar su atención a desarrollar dos principales actividades: una cuidar al alumno y la segunda en aceptar las exigencias del medio en específico de los padres de familia, más que en concentrarse y trabajar en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Existen casos en lo que algunos padres de familia y algunos sectores de la sociedad han cuestionado la labor de las escuelas y el compromiso de los profesores al criticar la vocación y el profesionalismo, o al mencionar que la enseñanza no cubre sus expectativas al no ver empatía ni inclusión o por no recibir atención personalizada hacia sus hijos. Dicha situación, provoca estrés y desprestigio docente, asimismo genera dudas sobre la vocación y funciones a desempeñar. Algunas de estas creencias, pueden ser suscitadas por las expectativas que los padres tienen de la escuela y sobre todo del rol del profesor.

Este ejercicio complejiza la relación entre familia y profesores. Las familias y la sociedad, conciben al maestro con vocación cuando muestra una entrega y compromiso profundo por sus estudiantes, que enseña dentro y fuera de su horario de clases, que atiende individualizada y grupalmente a los estudiantes, que da comunicados inmediatos a los padres o tutores sobre el aprendizaje y conducta de sus hijos, además de ofrecer solución a los múltiples problemas de distinta índole. Por su parte, las escuelas podrían concebirse como centros de apoyo y cuidado, donde los profesores se perciben como los especialistas responsables de la atención y educación de los estudiantes.

Existen padres y docentes que establecen excelentes relaciones con el otro, que interactúan desde la comprensión de que todos tenemos un interés común, el bienestar y aprendizaje de los estudiantes. En teoría, la relación entre

docentes y padres debiera reflejarse en un trabajo colaborativo permanente en virtud de mejorar los procesos de niños y niñas, pero lamentablemente, en algunas ocasiones, esta relación se reduce a una situación tensa en que el padre o madre de familia quiere presentar alguna queja, cuestionar la labor del docente, o en que el docente quiere informar alguna situación negativa respecto del estudiante. Es decir, se transforma en algo así como una pugna entre padres y docentes, lo que a su vez genera una fuente de tensión permanente entre algunos maestros.

De esta manera, la relación entre maestros y padres de familia suele ser complicada por estas tareas que se le han encomendado al docente, aunque no todas le corresponden a este, pues hay situaciones que les competen a los padres de familia, pero es más fácil para estos, dejar toda la carga a los maestros y responsabilizarlos de los fracasos de la educación de sus hijos.

Con base en la presencia de relaciones conflictivas entre las maestras y algunos padres de familia, y los sentimientos de malestar psicológicos en las maestras, relatan durante las entrevistas, algunas de las relaciones conflictivas que han tenido con algunos padres de familia, a causa de que, a ellos no les parecen las calificaciones que les asignan a sus hijos, así como la forma en que les hablan, pues consideran que son muy gritonas y estrictas, además, que las maestras les causa mucha molestia que hay algunas madres de familia que no respetan horarios laborales y les hablan a su número celular en horarios no apropiados para saber situaciones respecto a sus hijos.

Es de esta manera que la maestra Tatiana narra algunas de sus experiencias respecto a este malestar que vive a causa de ciertos conflictivos con algunos padres de familia:

(...) dos tres mamás por ahí que no se atreven a decirme las cosas de frente y que vienen las mamás a decírmelo, por ejemplo, que la mamá de fulana anda diciendo esto, ah, pues que venga y que me lo digan, un día les dije: si no les gusta la calificación que tienen sus hijos, se esperan conmigo para explicarles, ¡pásenme las libretas para que vean!, aquí está todo lo que deben tener y no lo tienen, comparen. Otra ocasión, una mamá vino a decirme que su hijo decía que “yo tenía una niña que era mi consentida y que siempre le ponía diez”, y le pregunte: ¿qué niña?, y le dije: ¡ah ya sé!, entonces le dije a mi hija, tráeme tu libreta y le empecé a enseñar todo lo que tenía mi hija en su cuaderno y vio que no era así, que tenía sus notas y las calificaciones que se merecía y la ponía a trabajar más y le dije ¿eso es ser consentida? Y la mamá dijo no, ya vio, y me dijo: es que mi hijo me dijo, y le dije, pues no se deje llevar por lo que dice su hijo. Y es como yo les digo, lleva diez el que se lo ganó, no le voy a poner un diez a quien no. Una vez una señora me decía que pasara a su hija y le dije que no, que no lo iba hacer, pues no se me hacía justo ponerle una calificación aprobatoria a un alumno que no trabaja. También tengo mi celular lleno de mensajes de mamás, que el fin de semana me envían, y yo no los he abierto, porque alcanzo a ver que dicen, ¿me puede decir? ¡Ah!, no sé qué me pueda decir, y no les contesto, la verdad es que si me estresan mucho de tanto que molestan (E1T071022).

El conflicto entre la maestra, la madre de familia, el hijo de esta y la alumna consentida de la maestra (quien al mismo tiempo es hija de la maestra), está determinado por los celos, la rivalidad y la sensación que la madre tiene de que su hijo es rechazado por la maestra. Así celos y rivalidad, función docente y maternajes son la base de este conflicto entre la maestra y la madre de familia. Cuando “Tatiana” triunfa sobre la madre al demostrarle con las evidencias de aprendizaje (la libreta de su hija- alumna), no deja de experimentar triunfalismo, pues es, para el caso de su impulsividad, el mejor aliciente.

Acorde a lo anterior, Kñallinsky (2003), señala algunos factores que impiden una comunicación efectiva entre docentes y padres de familia, entre otros las asimetrías entre las opiniones de los maestros con relación a las opiniones de los alumnos...normalmente la opinión de un profesor tiene más peso que la de un alumno (p. 73). Lo que para el caso de “Tatiana” y su alumno es así. Pues su argumento para confrontar a la madre no persigue otra cosa sino la de evidenciar “la mentira” de su alumno, el cual se quejó con su mamá que la maestra tiene una alumna consentida, y la maestra lo hace quedar como mentiroso cuando le solicita a su hija-alumna su libreta y le muestra a la señora que no lleva puros dices como lo afirmó su hijo. Es entonces, donde el desencuentro entre la maestra “Tatiana” y la madre de familia se vuelve una pugna de conflicto y de poder.

Al respecto la maestra “Rebeca”, narra que la relación con los padres de familia es complicada y esto lo relaciona con su estrés y enojo.

(...) al principio fracturada, porque me consideran muy disciplinada y enojona, pero con el tiempo se van dando cuenta de realmente quien soy, entonces esas problemáticas que se van dando se van disipando poco a poco, aunque con algunos no tanto, y me causan enojo y estrés constante por sus reclamos (E3R201022).

“Rebeca” destaca, que las situaciones que la llevan al conflicto con los padres de familia, es su manera de aplicar la disciplina con sus alumnos. Respecto a esto, lo que pude observar durante sus clases es que ella se porta muy irritable con los estudiantes y tiende a gritarles y regañarlos constantemente.

Entonces, algunos padres de familia se dan cuenta de esto que sucede por la comunicación que tienen con sus hijos. Y también, en una ocasión que llegué a

la escuela, dado que su salón da a la calle, pude escuchar los gritos, incluso hasta afuera de la institución educativa. Es a lo que se refiere “Rebeca” cuando dice que ella es muy gritona, y de lo que algunos padres de familia se percatan, lo que también por momentos, le hacen reclamos.

De acuerdo al discurso de “Rebeca”, Kñallinsky (2003), explica que la actitud de los profesores, favorecerá o no la existencia de la comunicación y la buena relación con los padres de familia. Unido a esto, se encuentran todos los condicionantes de tipo psicológico: la imagen que nos formamos de los demás, los sentimientos que desarrollamos, los prejuicios con los que iniciamos la relación, el grado de aceptación o de rechazo que experimentamos, etc. (p. 76).

Mientras que, “Isabela”, refiere que una causa de su depresión y ansiedad generada por su labor docente son los conflictos que ha tenido con algunos padres de familia y es así como lo menciona:

(...) con los padres de familia trato de ser muy respetuosa, los saludo, ha sido buena la relación aunque a veces sí me consideran muy estricta y enojona, a excepción de una ocasión cuando estuve en una de las comunidades de Huasca en San Sebastián, un papá que era alcohólico, machista no me quería y dijo que ninguna piche vieja hija de su madre iba a ir a mandarlos, ni a enseñar nada y que iban a ir a cerrar la escuela para que ya no entrara. Y si me daba miedo porque siempre andaba con su machete ¡y qué tal si me macheteaba! (E3I051122).

La maestra “Isabela”, en su narrativa, menciona que la relación con los padres de familia ha sido buena, a pesar de que ella percibe que los padres la consideran estricta y enojona, pero también habla de una situación de conflicto que vivió con un padre de familia en una comunidad que le causó miedos por lo

que le pensaba que le podría hacer el padre de familia al verlo con su machete. Esto es una característica de su trastorno de ansiedad, donde al vivir situaciones de estrés, miedos e inseguridad la llevan a pensar en cosas trágicas que dañan su estabilidad emocional y psicológica.

Nuevamente Kñallinsky (2003), coincide en señalar que, la presencia de conflictos no tiene por qué constituir un obstáculo; estos surgen habitualmente cuando hay que conjugar distintas opiniones, perspectivas de las cosas y formas de pensar, en este caso tanto de los padres de familia como de los docentes (p. 71). Las que por momentos, pueden ser motivo de amenazas e intimidación, como para el caso de la maestra “Isabela”.

Paradójicamente, hablar de conflictos puede resultar para muchos docentes recordar situaciones tristes, dolorosas, no deseables, situaciones que están viviendo con angustia. La frase siguiente de “Tatiana” es contundente: “lo que tengo que aguantar para tragar”, muchas de estas vivencias se ha suscitado debido a una escasa consideración a la transformación del conflicto, a la tendencia de evadirlo, de disfrazarlo, de ignorarlo, de simular que no ocurre nada.

De manera análoga a las otras tres maestras, la profesora “Daniela” comenta que:

(...) es difícil la relación con los padres de familia, me hacen sentir molestia porque en mí materia siempre quieren que sus hijos tengan diez, ¡y eso no siempre es posible!, pues los alumnos no logran los objetivos de las clases, piensan que Educación Física es solo jugar y ya, pero yo no me voy a poner a pelear con personas necias que no saben (E3D101022).

Es claro que la maestra “Daniela” se siente a disgusto y con molestia, por las exigencias que hacen los padres de familia en las calificaciones de sus hijos respecto a su materia, así mismo, decide no confrontarse con ellos, pues los considera necios y como identifica a los conflictos con los padres, como una fuente de situaciones que le causan ansiedad, opta evadir los problemas y no enfrentarlos.

Así también, Kñallinsky (2003), refiere que algunos padres piensan que tienen derecho a discutir los contenidos o la metodología pedagógica y éste suele ser un punto de conflicto, ya que es un terreno en el que los profesores no quieren ceder. La participación es aceptada siempre y cuando no interfiera en los designios del profesorado ni ponga en cuestión su profesionalidad ni sus competencias (p. 79).

Se puede concluir entonces que, por lo regular los conflictos surgen por las diferentes expectativas educativas entre lo que los maestros hacen y lo que los padres esperan de los maestros en cuanto a la educación de sus hijos. Por lo que, las relaciones conflictivas entre las cuatro maestras con algunos de los padres de sus estudiantes se vuelve un elemento a considerar, cuando el sufrimiento psíquico entre ellas hace su presencia en su actividad profesional diaria. Las narrativas de las maestras son testimonios de vivencias conflictivas que, deja recuerdos difíciles de borrar. Así, las relaciones de ruptura y de daño emocional, a las que se enfrentan las maestras son causantes de estrés que por lo general, acabaran dañando algún aspecto de su salud mental.

Furstenau (2008), dice que: “los docentes no están protegidos contra las agresiones externas como, por ejemplo, los ataques de los padres de familia” (p. 131). Dice además que: la psicología en la formación de maestros, su importancia

desde el punto de vista de la higiene psíquica, no ha sido admitida en nuestros días (p. 129).

2.2.3 Los conflictos entre compañeros: “¡somos compañeros dentro de la escuela, pero afuera nadie nos obliga hablarnos!”

El malestar en la salud mental de algunos maestros se manifiesta cuando presentan agotamiento emocional y físico, estrés, desencanto hacia su trabajo y sintiendo que la profesión que ejercen ya no es del todo satisfactoria; implica una serie de aspectos que, desde su visión, pueden generarle incomodidad y desánimo y sobre todo, cuando está relacionado con su labor educativa y con su ambiente laboral.

Ander-Egg (2005), dice que: algunos factores que causan este malestar en algunos docentes son: la pérdida de status y desprestigio profesionales, la falta de reconocimiento económico, el ambiente laboral poco gratificante, su incapacidad en la resolución de situaciones conflictivas, la presión psicológica e incluso su personalidad y la forma de enfrentar las adversidades (p. 118), como se ha visto, para el caso de las cuatro maestras con las que hice mi investigación de tesis. En lo que sigue se analiza las narrativas discursivas que las maestras elaboran respecto de una de las dimensiones que les genera frustración, enojo, celos, rivalidad y conflicto, en última instancia, malestar psíquico. Dicha dimensión son los conflictos entre compañeros y compañeras.

Desde la perspectiva de Pérez y Gutiérrez (2016), se entiende por conflicto: “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (p.

167). Es decir, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos. Así mismo, Jares, citando a Mundéate y a Martínez, precisa que: “el conflicto se enfatiza en la frustración, considerando que se presenta cuando al menos una de las partes experimenta frustración ante la obstrucción o irritación causada por la otra parte, por tanto el conflicto surge en cuanto las partes perciben que las actividades a desarrollar para la consecución de los objetivos se obstruyen entre sí” (Jares, 2002, p. 44).

Es entonces, que, desde la perspectiva de las cuatro maestras los conflictos que se generan a raíz de la mala relación entre compañeros de trabajo es una causa importante de sentimiento de malestar emocional y mental como a continuación lo refiere la maestra “Tatiana”:

(...) pues los saludo, ¡buenos días!, ¡buenas tardes! Si es que los encuentro en mi camino, este, hay compañeros que si yo necesito algo prefiero aguantarme, pero no ir a tocarles la puerta, la verdad, es que son contados a los que voy a ver y les digo: ¿Oye tienes un transportador que me prestes? ¿Traes un cargador porque se me olvidó? y luego me dicen, fulano y digo ¡no!, porque no hay un buen ambiente ya, no lo hay, prefiero estar encerrada en el salón. Como le digo al supervisor: ¡somos compañeros dentro de la escuela, pero afuera nadie nos obliga hablarnos! (E2T171022)

(...) hace poco con un maestro, digo yo salí a dejar a mis niños a la puerta, ya entregué a todos los niños, me asomé no había nadie, cerré la puerta, ya entré a mi salón porque me quedaba una niña, y le dije ¡vente hija vamos al salón por mis cosas!, mientras esperamos a tu mamá, y ese día, mi hija no había tenido clases y estaba conmigo también, en eso escucho que tocaban y tocaban el timbre con una desesperación, yo dije ¡ha de ser la mamá de esta niña!, porque me alcanzó a ver y dijo ya cerró no, dije ahorita le abrimos, hasta le dije a la niña ha de ser tu mamá, y ya vamos caminando y entra el maestro todo enojado, y me dice, ¿usted cerró la puerta? Y yo sí, pero de verdad me cayó de sorpresa y me dice, pues tenga más

cuidado, pero su cara la tenía cerca de la mía, y me dice, tenga más cuidado porque estaba allá afuera y usted me cerró la puerta, y yo le dije, hay perdón profe no lo vi, pues tenga más cuidado para la otra, (esto me lo platica hablando fuerte, mostrando como el maestro le levanto la voz y es notable su molestia ante esta situación), y yo, aja profe, si, y mi hija se me queda viendo y me dice, ¿Por qué no le contestaste? Porque no somos iguales hija, porque yo alcancé a ver que en la puerta estaban observando todos, y dije, el maestro acaba de llegar, las mamás me conocen, a mí no me faltaron ganas de contestarle y decirle que era un patán, pero yo venía con mi alumna, él venía con una alumna, aparte, venía con mi hija, y mi hija ya es una señorita que ya defiende, que ya se enoja, ¿por qué le hablan así a mi mamá?, y le dije: mira hija hacerle caso a estos, es engrandecerlos, hay que dejarlos. Pero si me sacó mucho de onda y estaba muy enojada, y entré a la dirección a ver a la directora para decirle, y me dice, no que cree maestra, que él es así, y le dije: sí, pero que se fije porque yo lo puedo ir a buscar allá afuera y yo le voy a traer un hombre, que se ponga con un hombre a ver si así es tan bueno.

Otro caso, es que yo voy a decirle a la directora, oiga maestra ¿qué cree?, que las mamás me dijeron que porque mis niños entran a tal hora, ya les expliqué qué es porque quedamos por horarios para que no se aglomeren, pero me dicen que ¿Por qué la maestra “Rebeca” los está metiendo antes que yo, si sus niños son de primero y los míos de tercero?, entonces no estamos respetando horarios, ella no está respetando horarios y le dije, yo ya se lo dije a ella, porque algo que tengo es que soy muy directa, le dije la voy a ir acusar de que usted no está respetando los horarios y me está causando problemas con los papás, pero mí directora ni tarde ni perezosa fue y le dijo, ¿cómo se lo dijo? No sé, el caso es que la maestra si vino bien enojada conmigo y le dije: no, yo te lo dije en tu cara, y yo se lo comenté a ella.

Como se puede notar en el discurso de la maestra “Tatiana” sobre las vivencias con sus compañeros docentes, ella está en constante conflicto con estos, generándole malestar emocional y psicológico. Y como ya se mencionó en

el capítulo uno, la poca tolerancia es una de las características del trastorno de impulsividad, con el cual fue diagnosticada “Tatiana”. Así, conflicto con sus iguales e impulsividad son las dos caras del vínculo que la maestra tiene con sus compañeros maestros.

Sánchez (2016), afirma que cuando se actúa de manera impulsiva ante el conflicto, se desencadena un comportamiento agresivo tanto a nivel individual como social” (p. 289). En el caso de la maestra “Tatiana” por lo que dice en su narrativa ella percibe sus acciones como correctas, aunque éstas le generen problemas con varios de sus compañeros y hasta actos violentos de confrontamiento verbal y la amenaza de una confrontación física para el maestro que la encaró.

Respecto a situaciones conflictivas con sus compañeros “Rebeca” describe lo siguiente:

(...) soy demasiado perfeccionista, y eso me causa muchos conflictos, y sólo en esta zona he tenido problemas por eso, por los compañeros de trabajo, porque si yo doy más, ellos piensan que están obligados a hacer lo mismo, y eso me causa conflictos, además, que también piensan que es por perjudicarlos a ellos y mi intención no es esa, y entonces empiezan a presentarse molestias de mis compañeros hacia mí y me genera un sentimiento de malestar, de no sentirme a gusto (E1R061022).

(...) no tengo amigos ahí, me quedo callada por no conflictuar. Con la directora estoy siempre en el estira y afloja, porque le digo lo que no me parece, respeto a mis compañeros, en ocasiones no estoy de acuerdo con ellos, pero prefiero callar, y me guardo mis sentimientos y lo que pienso, además de que, no perdono cuando

me hacen algo. Una ocasión tuve un conflicto con una de las maestras de la cual tuve a su hija como alumna hace algún tiempo, pues ella creía que afectaba la autoestima de su pequeña, pero cuando cuestionaban a la niña, ella siempre me defendía ante su mamá. Esta maestra tiene una fijación hacia mí muy fuerte y no sé porque es así, y a lo mejor ella quiere ser como yo (“Rebeca” se sonríe). También tuve conflictos con otra maestra por la cuestión de los salones, pero algo leve, y me quedo callada pero no me dejo (E2R141022).

En el discurso de “Rebeca” respecto de los conflictos con sus compañeras, ella piensa y siente que es mejor mantenerse callada ante los problemas. Así, la evitación aparente, es el mecanismo que ella utiliza para evitar las confrontaciones abiertas. Sin embargo, los celos, la sensación de que, por lo menos, una de sus compañeras le tiene una fijación hacia ella (celos y envidia). Finalmente, el callarse, pero sin dejarse, podría incidir en la sensación de aislamiento que por momentos, percibe “Rebeca”.

“Isabela”, narra algunas vivencias de conflictos con sus compañeros, las que ella percibe como relacionadas con su inestabilidad psíquica, pues, aprecia a sus iguales como envidiosos y celosos, lo que la hace experimentar decepción y aislamiento y soledad, sensaciones que son, indicadores de depresión, con la que ha sido diagnosticada en el servicio médico. Aislamiento, soledad y decepción de los excompañeros, a los que consideraba como sus amigos, dice:

(...) sí he tenido situaciones como ya te lo había mencionado con otras personas, como mis compañeros de la escuela en la que estaba, que se enojaron porque hice mi maestría y cambiaron completamente su forma de ser conmigo, y me decían que me sentía mucho porque había hecho mi maestría, la verdad es que sí sentía feo porque algunos de ellos lo consideraba mis amigos y por eso mejor decido salir de esa escuela, además, que me queda más cerca la escuelita donde

estoy actualmente. Con mi compañerita, con la que estoy actualmente no tengo conflictos, aunque al principio si era muy seria y reservada conmigo (E2I281022).

Por su parte, la maestra “Daniela”, también describe vivencias que narra respecto a eventos conflictivos con sus compañeros maestros:

(...) es complicada y molesta la situación con algunos maestros de las escuela donde doy educación física, pues piensan que los maestros y maestras de esta materia somos flojos, pero ellos no ven que cuando faltamos, es porque tenemos actividades de nuestra área de trabajo, además, se la pasan quejándose con el director cada vez que no asisto a la escuela, pues los maestros quieren agarrarme como niñera de sus alumnos, pues luego salen y quieren que me quede con sus grupos, y la verdad así no son las cosas y no me voy a dejar de ellos (E2D071022).

“Daniela” experimenta así, la sensación de no pertenecer a ninguna escuela en las que labora, percibe a sus compañeras, como impositivas, y le decepciona el poco valor que le atribuyen a la actividad física, percibiéndola como una maestra “comodín”, a la que pueden mandar e imponerle el cuidar a los grupos, ante la ausencia de las otras maestras. Entonces, el aislamiento, y la no pertenencia que tiene “Daniela”, son, con frecuencia, fuente de malestar psíquico.

Pérez y Gutiérrez (2016), dicen que las escuelas son consideradas como “campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros” (p. 168).

Es posible afirmar que, las situaciones conflictivas que han tenido las maestras, pueden identificarse como causas de malestar. Pues desde las

narrativas de las cuatro maestras, los problemas que se generan entre sus iguales, se vuelven cargas psíquicas con las que ellas habrán de lidiar, y que inciden en las formas de diagnóstico que les fueron asignados en los servicios médicos en los que han sido tratadas.

2.3 Las exigencias administrativas

En el contexto laboral del ámbito educativo, es necesario poseer un nivel de tensión mínima para que los docentes desarrollen al máximo sus potencialidades, no obstante, los desequilibrios de este nivel de tensión, pueden perturbar de manera drástica el rendimiento de algunos educadores, y así mismo, los de la organización. Es decir, que un nivel excedente de tensión exigido por las instituciones educativas, se asocia negativamente sobre la salud mental, comprometiendo el desarrollo personal, familiar y laboral. Para el caso de las maestras participantes en la investigación de este trabajo, las exigencias administrativas no pasan inadvertidas cuando de conflicto y sufrimiento psicológico se trata. Pues la presión y el temor de no cumplir las metas, sobre todo, ahora que se encuentran frente a una transición de los planes y de los programas de estudio, además de la percepción negativa sobre el reconocimiento que no tienen de sus directivos, las coloca en un lugar de vulnerabilidad y de desventaja.

Las exigencias administrativas como categoría analítica, tiene a su vez, tres subcategorías: la carga administrativa, las transiciones de los planes y programas de estudio y la sensación de no tener reconocimiento. En lo que sigue, se analizan las narrativas de las maestras, que para cada subcategoría fueron posibles de identificar, se intenta, como, en las categorías anteriores, establecer la interacción entre su discurso, con aspectos de su malestar psíquico.

2.3.1 La carga administrativa: “Nosotros los docentes deberíamos nada más dedicarnos a lo educativo”

Las maestras de primaria pueden tener “pocas horas” presenciales frente a grupo; sin embargo, muchas más horas las destinan a la planeación y a la preparación de sus clases. Hacen programas y entregan avances programáticos, elaboran informes finales de sus materias y de sus cursos en general. Las maestras además, investigan en libros o internet, repasan, realizan presentaciones, obtienen fotocopias como materiales de apoyo a los alumnos, leen trabajos y los revisan, evalúan, diseñan, imprimen y califican exámenes. Así como también entregan cuadros de calificaciones, de igual manera, las maestras asisten a reuniones programadas o emergentes con las coordinaciones de la escuela, con padres de familia o asisten a cursos de actualización.

A esta lista de actividades, se le suma que las maestras, en más de una ocasión, han tenido que ayudar a la organización de la semana cultural, deportiva, científica, tecnológica, etc. de sus escuelas, preparar alumnos para concursos culturales, artísticos, académicos, y más. Con base en lo anterior, no es difícil afirmar que las maestras laboran más horas de las que en un nombramiento oficial se le han asignado sin tener ningún tipo de remuneración.

A esta denominación de “carga administrativa” Apple (1989) se refiere como intensificación, y señala que ella representa una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando, esto va desde no dejarles tiempo ni siquiera para ir al servicio, beber una taza de café o relajarse, hasta llegar a una ausencia total de tiempo para mantener contacto con el propio campo profesional. Es entonces que, se puede

advertir más fácilmente la intensificación del trabajo mental en la crónica sensación de sobre carga de trabajo que ha aumentado con el tiempo (pp. 48-49).

De esta precisión, es posible decir que, las exigencias hacia las maestras del estudio han sido lo suficientemente demandantes que las han llevado a vivir situaciones de fatiga o cansancio, y que, de alguna manera han causado estragos en sus vidas profesionales y cotidianas. Respecto a esta sobrecarga administrativa, la maestra “Tatiana” narra lo siguiente:

(...) pues realmente no es mucho, porque tenemos administrativa, antes si era pesadísimo, ahora ya no, ahora el problema es que te pidan las cosas prácticamente que eran para ayer, ese es el problema, el supervisor no sé si se entera de las cosas el mismo día, o le pasan la información tarde, o ya después de tiempo, yo me entero de muchas cosas por otra maestra que está en otra zona, y ella me dice, ¿oye ya te pidieron esto? Y yo, no, ¡ah! pues velo haciendo, porque te van a pedir esto, esto y esto y yo ¡ah!, yo llego y le digo a la directora: ¿oiga maestra, me dijeron que tenemos que entregar esto? y me dice, no, para nada, después salen con su, ya lo queremos, eso es lo pesado, que quieran las cosas para ya, o como el otro día que me hablo el ATP, oye necesito esto y yo andaba en la calle, era en la tarde y en viernes y le dije, ¿sabes qué?, yo no voy a regresar a mi casa hasta el lunes, aunque si iba a regresar, pero no, ¿por qué voy a estar trabajando en fin de semana?, la verdad no, eso sí es lo feo (E3T241022).

La maestra “Tatiana”, precisa que lo que le genera disgusto de la carga administrativa, es que sus autoridades le soliciten la documentación fuera del horario laboral y de alguna manera que no respetan sus tiempos de descanso, pues cuando el ATP se comunica con ella en viernes y por la tarde para pedirle algo respecto a documentación de su trabajo se niega por completo a cumplir con la petición de este, lo que podría ser percibido por sus directivos como un acto de

rebeldía y de reto hacia ellos, lo anterior es uno de los síntomas de impulsividad que fueron identificados en “Tatiana” cuando acudió al servicio de salud mental.

Por su parte, la maestra “Rebeca”, narra su inconformidad en cuanto a las actividades administrativas excesivas, dice:

(...) estoy en contra de lo administrativo, pues considero que es algo que no debemos hacer los maestros, pues por esa razón hay personal en las escuelas que están encargadas de hacer eso. Nosotros los docentes deberíamos nada más dedicarnos a lo educativo, porque lo administrativo nos quita mucho tiempo y se ve reflejado en muchas ocasiones en los resultados con nuestros alumnos, además que es muy desgastante y cansado tener todavía que estar haciendo cosas que no nos corresponden, además de atender a nuestros alumnos (E3R201022).

“Rebeca” se muestra totalmente en contra de trabajar con lo administrativo, explica que el dedicar tiempo al llenado de documentación le quita espacio para atender a sus alumnos, y una manera de lograr que deje de hacer esto, es diciendo que genera que no atiende bien a sus alumnos y por lo tanto tengan estos bajos resultados en sus aprendizajes. De acuerdo a esto, Apple (1989), sorprendentemente afirma, casi con las mismas palabras de “Rebeca que: la intensificación del trabajo del maestro resulta evidente pues los resultados serán bajos en sus estudiantes (p. 51).

Entonces, la sobrecarga laboral y administrativa, implica menor tiempo para la planificación de actividades, disminución en el tiempo de descanso del profesorado y aumento del estrés que pueden derivar en afecciones de la salud física y mental docente, y además con ello, la reducción de la calidad de

educación que se brinda al estudiantado como lo señalan la maestra “Rebeca” y Apple.

En opinión de “Isabela” sobre la carga administrativa, describe lo siguiente:

No estoy satisfecha con la carga administrativa porque no hay un respeto hacia el horario laboral. A todas horas nos envían formatos para llenar y entregar a la de ya, la aplicación de diversos exámenes que quitan tiempo, no son significativos para los alumnos, nos causa estrés, examen tras examen y no avanzamos en contenidos. Los resultados son bajos, nos culpan de todos los problemas sociales, eso sí tenemos que hacer labor para Cruz Roja, Teletón, DIF, Centro de Salud, estadísticas, talla, peso, uniformes, estudios socioeconómicos y alimentación, aparte entregar la planeación, participar en convocatorias, acudir a los llamados sindicales etc., etc. Para que digan los maestros no hacen nada (HDVI061122).

En la narrativa de “Isabela” hace ver su insatisfacción a causa de la carga administrativa que le asignan y que le exigen sus autoridades, al igual, que no tengan un respeto por su tiempo no laboral, pero sobre todo, es posible identificar su sentimiento de culpa al no lograr los resultados que le piden respecto a frustración y ansiedad, los que son signos y síntomas de la depresión, con la que ha sido diagnosticada.

Apple (1989), refiere en su análisis general acerca de los efectos de la intensificación, que el aumento de trabajo se ha convertido en norma, es así que, el desafío del día (o semana) de trabajo consistía en cumplir con la cantidad de objetivos que se exigía...tantas son las responsabilidades que se depositan en los maestros en lo referente a decisiones técnicas, que en realidad su trabajo es más duro de lo que se cree dejando de lado la calidad educativa (p. 51).

Es entonces importante decir que la práctica educativa como lo refieren las cuatro maestras, exige que los maestros dediquen un tiempo proporcionalmente considerable a arreglos administrativos, llenar documentación, cumplir con las diversas exigencias de las autoridades respecto a programas, y además, planear las clases lo cual, deben hacerlo fuera de su horario laboral, llevándolos a un agotamiento. De tal manera que se llega a la conclusión en este apartado que la alta carga laboral asociada a múltiples responsabilidades emanadas desde la dirección o supervisión de las instituciones educativas, genera falta de tiempo para la vida personal, riesgos psicosociales relacionados con estrés y afectaciones físicas y sobre todo mentales en las maestras del estudio.

2.3.2 Las transiciones de los planes y programas de estudio: “pretenden que nosotros saquemos siempre lo mejor posible estos cambios”

Las reformas educativas históricamente son consideradas como proyectos políticos que intentan incorporar, modificar o experimentar estrategias que regularmente suelen perjudicar directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en los contenidos curriculares, además las reformas también están directamente vinculadas con la formación docente.

Los maestros siempre han sido considerados como los sujetos clave para llevar a cabo las prácticas educativas, ellos son quienes forman a las nuevas generaciones, y su papel ha sido importante en las diferentes épocas, de igual forma han participado en los diferentes cambios que se han tenido en el sistema educativo. Por tal razón, tienen más exigencias respecto a innovar su práctica educativa.

Ante esto, los docentes tienen cierto hermetismo frente a ellas, esto debido a que las condiciones en las que se plantean las reformas no son del todo cercanas a las propias expectativas de los maestros, sino todo lo contrario; pareciera que éstas están totalmente descontextualizada de la realidad educativa y pedagógica, como en su momento lo menciona la maestra “Isabela”, pues ella afirma que la actual reforma educativa lleva a los docentes a crisis por no saber cómo aplicarla o qué hacer para lograr los objetivos de esta, pues las capacitaciones que se brindan no son las más adecuadas causándoles, miedos, frustraciones y estrés ante estos cambios.

Entonces, de acuerdo a lo arriba mencionado tanto la maestra “Isabela” como la maestra “Daniela”, hablan de la frustración que les causa los constantes cambios que se dan en los planes y programas a causa de las reformas educativas, lo que a su vez, identifican como una fuente de preocupación, incertidumbre y temor, asociándose de alguna manera, a las vicisitudes a su inestabilidad emocional, lo que en lo concreto, se traduce como una fuente de estrés y de ansiedad diferenciada. Es así como lo expresa “Isabela”:

Frustración me causa que las autoridades educativas cambien los planes y programas a su antojo. La contradicción más grande está en ellos. Y se refleja en la práctica educativa, obviamente los contenidos y contextos cambian, las carencias físicas, infraestructuras, etc., y pretenden que nosotros saquemos siempre lo mejor posible estos cambios sin brindar las capacitaciones adecuadas, ni equipar a las escuelas para estos cambios, pretenden que los docentes hagamos maravillas (HDVI061122).

Como es claro, en la narrativa que hace la maestra “Isabela” en su historia de vida, es posible asociar la frustración, el temor y la incertidumbre con los cambios que se llevan de manera constante en los planes y programas, pues esto

que siente la maestra, se puede generar por cierto miedo al cambio. Y es precisamente, que el temor a los cambios, es un síntoma de las personas que presentan cuadros de ansiedad como ella. Los cambios, son entonces, una fuente que les generan inestabilidad emocional, y las llevan a un conflicto interno que les causa angustia, desestabilizando su salud mental.

Así mismo, “Daniela” menciona lo siguiente respecto a esta situación de malestar que le genera los cambios en los planes y programas:

Me causa estrés y ansiedad que los docentes siempre tenemos que estar preparados para las reformas, y con ello para los cambios que hacen los gobiernos cada sexenio en los planes y programas, y tenemos que saber cómo aplicarlos, ya que si no se dan los resultados que se esperan en los alumnos, es nuestra culpa siempre, y es frustrante, pues no hay manera de defenderse ante esto (HDVD101022).

El análisis del discurso de “Daniela” identifica a las transiciones de los planes y programas de estudio, como una fuente de estrés y ansiedad. Percibiendo las transiciones de planes y programas, al igual que las exigencias que hace el gobierno a los docentes para saber aplicar estos cambios en el curriculum, como un factor que da origen a la frustración que siente, al no dar resultados con sus alumnos y que, esta ausencia de lo que de ella esperan sus directivos y los padres de familia, le cause culpa. Es importante mencionar que, una característica de la depresión y de la ansiedad que le fueron diagnosticadas a “Daniela”, es la tendencia a sentirse culpable, entonces, la sensación de culpa, es algo que se presenta de manera regular en estos trastornos, al igual que la frustración que le genera cuando considera que no logra los objetivos planteados por las reformas.

De acuerdo a lo que refieren las maestras, Monroy citando a Díaz Barriga (2021), dice al respecto que, la participación del docente en las distintas posturas curriculares que subsisten en la actualidad sigue siendo un asunto pendiente. En este sentido, ya sea la concepción tradicional; la que considera que el desarrollo curricular incluye tanto el diseño del currículo como su aplicación; o bien, la que separa el diseño y el desarrollo curricular, considerando el carácter de ambos; dejan poco margen de participación a los docentes, de las escuelas de educación básica; lo que propicia un abismo entre lo que se proyecta y lo que realmente se aplica en las aulas. Señala además, que Díaz Barriga, sostiene la existencia de tensiones propias del campo curricular en los docentes, las cuales se derivan de:

“...la distancia entre quienes participan en el diseño y desarrollo de la reforma y los docentes que la van a llevar a cabo. Una distancia que se vuelve abismal por los rasgos centralistas, o que difícilmente da cuenta de la diversidad que subyace en el país con realidades socioeconómicas y culturales muy diferentes, así como de los rasgos del grupo social al que está destinada, pues estamos ante miles de docentes y millones de estudiantes, frente a uno, dos o tres centenares de especialistas que conciben y desarrollan las ideas de reforma desde diversas perspectivas” (p. 173).

Es así, que no se puede dejar de pensar que los cambios en los planes y programas a causa de las reformas educativas, dañan psicológicamente a algunos maestros como es el caso de las maestras “Isabela” y “Daniela”, que sienten frustración por no saber enfrentar las transiciones, generándoles un estrés que las desborda en una ansiedad afectando su desempeño laboral.

2.3.3 Las sensaciones de no tener reconocimiento: “yo aquí estoy, porque tengo una responsabilidad, y eso nadie te lo va a reconocer”

La idea de que la sociedad subestima a los maestros ha sido tema central durante muchos años y sobre todo en estos últimos, donde los medios de comunicación se han encargado de devaluarlo de distintas maneras al magisterio, haciendo creer a la sociedad que el maestro gana bien sin hacer absolutamente nada, cuando la realidad es otra, pues nos encontramos con docentes mal pagados y laborando en circunstancias no tan favorables que no ayuda a que este logre su objetivo de enseñanza-aprendizaje en los alumnos.

Además, algunos docentes parecen estar convencidos de que es así. Muchos son los maestros desilusionados que afirman que abandonarían la profesión si surgiese otra oportunidad mejor pagada y valorada. Los discursos políticos suelen reiterar la importancia de la educación y de sus maestros, pero al mismo tiempo, no parecen concederles la apreciación necesaria para que éstos tengan la moral alta. Las expectativas son grandes pero la valoración es escasa.

En general, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña.

La cuestión del reconocimiento social de la profesión docente puede considerarse desde dos ángulos: el valor del trabajo desempeñado por los maestros y la sensación subjetiva de reconocimiento social los propios docentes hacia su labor. No es sorprendente decir que, con frecuencia, son los propios maestros quienes devalúan la profesión docente, cuando optan por enviar a sus

hijos a escuelas privadas. En cuanto a la sensación subjetiva del valor y del reconocimiento que los otros le dan a su trabajo, con frecuencia, (y para el caso de las participantes en la investigación, es así), los propios maestros sienten que su profesión no es suficientemente valorada. Ellas argumentan que sienten que sus autoridades, los padres de familia y la sociedad en general, no valoran todo lo que ellas hacen en su labor educativa, sobre todo, cuando se trata del empeño que tienen para propiciar los aprendizajes entre sus alumnos.

Con base a lo anterior, la maestra “Tatiana” en su narrativa reitera esta sensación de no tener reconocimiento respecto a su labor docente mencionándolo de la siguiente manera:

(...) sí, es frustrante que por ejemplo, tú das todo y no falta la mamá o el director o supervisor que siempre estén viendo un detallito, porque no lo están viviendo ellos dentro del aula, ellos no están viviendo lo que tú vives, lo que tus niños viven, y por lo que están pasando y estas pasando con ellos, y es fácil criticar desde afuera, o sea, tú das todo y te critican, ¿Qué no saben que me desvelo? ¿Qué tengo que poner hasta de mi bolsa? ¿Qué no saben que he descuidado hasta mis hijos? o sea de verdad, ahorita mí hijo está enfermo con fiebre y todo, y yo estoy trabajando, mi hijo está sólo, no hay quien este con él, pero yo aquí estoy, porque tengo una responsabilidad, y eso nadie te lo va a reconocer, ni te lo van agradecer y de eso me vine a dar cuenta hace poco (E1T071022).

De acuerdo al discurso de la maestra “Tatiana” es notable que tiene una gran necesidad de ser vista, de tener atención, que vean lo que ella hace y le agradezcan por todo eso, en cierto momento llega hasta victimizarse al decir que se desvela, que tiene que poner dinero de su bolsa y además, que descuida a sus hijos por entregarse a su labor docente, aunque si es relevante decir que una parte de este sentir de la maestra “Tatiana” es por su ansiedad, pues el sentido de

sacrificio por los otros, y el reclamo latente hacia los otros, es un signo de los cuadros de ansiedad. Aquí la asociación entre el no reconocimiento del sacrificio docente y el sentimiento de sufrimiento psíquico puede ser identificada con claridad.

De acuerdo con lo que expresa “Tatiana”, Apple (1989), menciona que con frecuencia, el deseo de enseñar se confunde con el deseo de ser amado y reconocido (p. 38).

“Rebeca” refiere al respecto lo siguiente:

Me han invitado a dar cursos, hasta he apoyado a el jefe de sector y siento que esto me genera conflictos con mis compañeros, pues yo iba aquí, iba allá, y a lo mejor hay a quienes les gustaría hacerlo de mis compañeros, y eso es un error de mis jefes, de no preguntar ¿Quién quiere participar?, ¿Quién quiere hacerlo? Y señalar que solo una persona lo haga, eso genera problemas, porque piensan que yo soy la que quiere participar siempre (se ríe la maestra), y la verdad me da flojera, el hecho de estarme preparando para dar los cursos a los compañeros de zona y no sólo de zona, sino del sector y eso ninguno de los compañeros lo agradece (E2R141022).

“Rebeca”, demanda el agradecimiento y el reconocimiento de sus compañeros por lo que ella hace por éstos, pero sucede lo contrario, como ella lo menciona, pues sus compañeros ni se lo agradecen y terminan por molestarle. “Rebeca” tiene una fuerte necesidad de ser reconocida, al igual que “Tatiana”, lo que se asocia sin dificultad a algunos síntomas de su ansiedad y de su depresión; la sensación de un vacío interno que tiene y que requiere de ser llenar de alguna manera.

De acuerdo a esto, Apple (1989), dice que: detrás de esta puesta en escena del deseo de gustar, existe el deseo de ser deseado. Por eso... también existe un placer...la satisfacción de ser amado, indiscutido (p. 38).

Entonces, se puede entender que tanto la maestra “Tatiana” como la maestra “Rebeca”, requieren de ser amadas por los demás, pues el deseo de las maestras por tener el reconocimiento de los otros es por su demanda de amor.

De acuerdo a lo anterior, Mungarro, Chacón y Navarrete (2017), dicen que: en los docentes se encuentra el tono emocional negativo, en el cual se identifican diversidad de emociones, como enojo, fastidio, insatisfacción, molestia, desgano, impotencia, desilusión, desencanto, indiferencia, enfado, tristeza, desesperación, inseguridad e inquietud (p. 10).

Por lo que los sentimientos de enojo, ante la crítica social; fastidio, por la falta de valoración del trabajo por las autoridades; molestia, por la influencia de los padres de familia en los procesos educativos. Asimismo, expresiones de impotencia, al no poder resolver las problemáticas de los alumnos; desilusión y desencanto, al no ser valorado su trabajo por alumnos, padres de familia y sociedad en general. Además, que el tono de enfado, por las faltas de respeto hacia las maestras; desesperación, cuando los padres de familia les restan autoridad, e inseguridad por la evaluación al desempeño, fueron afectos recurrentes en las narrativas discursivas de las cuatro maestras.

De acuerdo a todo lo anterior, concluyo el presente capítulo refiriendo que, son preponderantes los discursos de las maestras en el que se identifica frecuentes estados de insatisfacción, de frustración, tanto porque es imposible

acceder a la expectativa de tener a los alumnos más brillantes, como porque no se encuentre el reconocimiento social ante su noble labor; frustración que es encubierta con un discurso idealizado, que distorsiona su imagen ante los otros, pero principalmente ante sí mismo, perdiendo los límites de la realidad, ya que aceptarlo implica quedarse desprotegido. Lo que, pasado el tiempo, hizo síntomas psicopatológicos en las maestras.

Si bien es cierto que las cuatro maestras deciden serlo, en esa decisión está jugada una amalgama de roles como: docente, mentora, subordinada, interlocutora de los padres, ejecutora de normatividades, compañera, colaboradora, colega, adversaria, etc., Las maestras en este caso, son los sujetos concretos a los que el sistema educativo les confiere la puesta en práctica de los Modelos Educativos. Es así que, para el caso de las maestras que participaron en esta investigación, se tiene la percepción que, en tanto intermediarias de un saber, su práctica docente constituye por momentos, un reflejo de su propia historia, de su propia imagen y de su propio deseo.

CAPÍTULO 3. LAS VIVENCIAS PERSONALES Y LA ELECCIÓN PROFESIONAL; IMPLICACIONES Y COMPLICACIONES EN LA SALUD MENTAL DE LAS MAESTRAS

“El maestro está frente al niño que fue, frente al niño que no fue y frente al niño que deseó ser”. Sándor Ferenczi, 1908/1966, p. 258

“El trabajo de una maestra frente a grupo está lleno de significantes que al paso del tiempo la llevarán a un desgaste psíquico, es por tal motivo, que una gran cantidad de maestras buscan ayuda y en el diván, dan cuenta de los motivos inconscientes que verdaderamente les hicieron elegir la profesión de la docencia.

La forma de actuar de las docentes también es su forma de decir, de ser y de sufrir”. Lara, 2007, p. 13

Es un hecho contrastado el papel crucial que juegan los docentes en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Situando la mirada en esos docentes y cómo han llegado a conformarse como tal, Jarauta (2017), afirma que es necesario atender a su identidad profesional, entendiéndola como un proceso relacional, político y social que tiene lugar en un espacio temporal extenso donde pueden identificarse momentos críticos para su construcción: las experiencias escolares, su percepción de la docencia, la formación inicial universitaria y, posteriormente como docente, el primer contacto con la profesión y sus vivencias personales. Así, la identidad nace de las experiencias, de las vivencias personales y de las percepciones del individuo respecto a sí mismo y al entorno social, mientras la profesionalidad se constituye en base a criterios objetivos en relación a los conocimientos, competencias y valores docentes, independientemente de si éstos se manifiestan o no de forma individual (p. 104).

Al ser la docencia una experiencia donde las interrelaciones personales son tan relevantes, es evidente que el tipo de personalidad del maestro afecta su labor, ya sea para bien o para mal. De esta forma, el que el maestro reconozca o premie el comportamiento adecuado de los estudiantes, tenga una buena autoestima, que sea enérgico pero no autoritario, que muestre entusiasmo y tenga una visión positiva de los otros, así como que sea sociable, agradable y amistoso, influye positivamente en la enseñanza.

Existe una gran variedad de factores que condicionan, inciden y afectan el desempeño cotidiano de los docentes. Estos se encuentran tanto en los contextos escolares y dentro del propio sistema educativo, como en los contextos familiares, comunitarios; socioeconómicos y culturales en general.

Desde una perspectiva general, es fundamental que el maestro tenga un adecuado conocimiento de sí mismo, entendiendo esto como la capacidad de poseer plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales; el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona; mostrando claridad sobre sus metas educacionales y personales, además, tener la capacidad de utilizar su enseñanza como medio para alcanzar tales propósitos, ya que si no logra esto, se coloca en riesgo de tener crisis en su estabilidad emocional que lo pueden llevar a dificultades en algunos aspectos de su salud mental, enojo, malestar, insatisfacción, ansiedad, depresión, sólo por mencionar algunos de estos problemas que fueron identificados en los casos de las maestras que colaboraron en esta investigación.

En el presente capítulo se analizan los contenidos discursivos alrededor de algunos de los recuerdos infantiles de cuando ellas fueron estudiantes; las vivencias personales que implican la frustración que en algunas de ellas existe

debido a que no laboran en el nivel escolar para el que fueron formadas; las implicaciones en la vida de pareja asociadas a su labor como maestras; el elegir ser maestra, cuando tuvieron el deseo de estudiar otra profesión y el desánimo laboral por la baja percepción económica, todo lo cual, a su vez se articula con sus centros de trabajo. La descripción y la interpretación de las mismas se basan en las narrativas de las historias de vida, de las entrevistas con las maestras y de los registros de observación.

3.1 Los recuerdos infantiles de maltrato en el aula: “yo no sé si estudiaba porque yo quería o por el miedo”

En este apartado, se analizan los recuerdos que las cuatro maestras tienen alrededor de momentos de su vida escolar cuando niñas, principalmente cuando cursaron el nivel de educación básica. Recuerdos que, con frecuencia aluden a castigos físicos, a regaños y a adjetivos peyorativos que recibieron de sus maestras.

Se debe señalar que, los castigos escolares por años fueron prácticas que se normalizaron, se convirtieron en algo vigente en las aulas, se permitían como una corrección hacia aquel estudiante que cometía una falta; los métodos que se utilizaban para sancionar o corregir las faltas cometidas fueron la mayoría de las veces más allá de lo “permitido”, llegando a dañar emocional, psicológica y físicamente a las y los estudiantes. De acuerdo a lo anterior, las maestras: “Tatiana”, “Rebeca”, “Isabela” y “Daniela”, narran cómo vivieron en su infancia estos maltratos por parte de algunas de sus maestras.

Desde esta categoría analítica, es posible identificar la forma en que las participantes de esta investigación significan sus experiencias del allá y entonces; el pasado, evocadas en el aquí y el ahora; el presente. Y un aspecto a destacar es aquel en donde, las alumnas que vivieron violencia por parte de sus maestras o maestros, han propiciado situaciones de violencia para con sus alumnos o alumnas, ahora que se desempeñan como docentes.

En este sentido, la particularidad en el presente apartado es abordar la memoria de la infancia de las cuatro maestras, entendida como aquella que tienen los adultos sobre sus experiencias de la niñez, pero desde la mirada del adulto; es decir, la forma de narrar lo ocurrido implica vocablos y formas de pensamiento que las niñas de aquella época no tenían y que hoy como adultas poseen con otras formas de reflexión.

Teniendo en cuenta lo anterior, “Tatiana”, narra lo siguiente:

(...) tenía yo una maestra que a la fecha la veo y creo que no ha envejecido, porque me acuerdo de ella así, ajá, pero, era una maestra tan exigente. Yo me acuerdo que aventaba el borrador, les aventaba el gis a mis compañeros, cuando hacia los exámenes, mandaba traer a los papás. Nos sentaba a todos así, en un medio círculo y los papás del otro lado igual. Ponía en un botecito pelotitas de unicel con los números y ellos llevaban sus listas con las preguntas y entonces era, ¡pasa y agarra una bolita, te tocó la 5! ¿a ver dime, qué es esto? O sea, si tú no respondías quedabas mal delante de tus papás y tú pensabas, ¡al rato cómo me va a ir!, porque los hiciste quedar en vergüenza. Entonces, yo les digo a mis hijos y les digo a mis amigos, yo no sé si estudiaba porque yo quería o por el miedo. Pero de que yo fui la más inteligente en mí salón siempre lo fui. Y la directora igual era de cargar una varita de membrillo, incluso, en una ocasión al hijo de una maestra, en frente de todos, o sea, a pesar de que era el hijo de la

maestra, le sonó 30 varazos, 30 porque todos contamos. Entonces era como traumático, porque era decir, ¡estudias o te pegan!, ¿quién? el maestro (E2T171022).

La maestra “Tatiana”, comparte sus vivencias de cómo sus maestras, ejercían violencia hacia sus compañeros al no estudiar o no aprender, pues era la manera en que ejercían el control de estos, pero de igual manera, explica que en realidad no tiene claro si ella estudiaba por miedo a ser reprendida por sus maestras y padres o por gusto pues los castigos eran muy severos y el miedo que le provocaba que a ella le podían hacer lo mismo que a sus compañeros era muy traumático para ella. Esta fusión de recuerdos con cargas afectivas ambivalentes en términos de no diferenciar el gusto por estudiar del miedo a ser castigada sugiere la recurrencia con la que “Tatiana” establece sus vínculos relacionales con sus alumnos, con los padres de éstos, con sus iguales y con las figuras de autoridad, lo que ya es un rasgo característico de obsesión y de la impulsividad. Aquí el interjuego entre recuerdos vivenciales, práctica docente y el sufrimiento psíquico de la maestra expresado en el diagnóstico de impulsividad y de obsesión que le fue dado cuando acudió a un servicio de atención psicológica, es más que evidente.

Ahora bien, Gutiérrez y Martínez (2019), dicen que, en los relatos se hallan las memorias de la infancia escolarizada, la cual revela la dimensionalidad de lo que debe ser castigado y que puede iniciar desde los primeros años de la educación primaria. De esta manera, se exponen las múltiples formas de castigo escolar y las diversas maneras de significación, en donde se encuentra involucrada una estructura compleja y una densidad de significados (p. 11).

Sorprendentemente, es interesante descubrir que en la actualidad la maestra “Tatiana”, lleva a cabo prácticas educativas parecidas a las de sus

maestras, con algunos de sus alumnos, en específico a aquellos que no dan los resultados que ella espera, pues aprendió de sus maestras que a esos alumnos hay que hacerlos que trabajen y adquieran los conocimientos por medio de prácticas violentas, como lo hicieron con ella. Lo pude observar en sus prácticas educativas, lo cual lo narro a continuación:

(...) pidió que le entregaran los libros de matemáticas donde realizaron su tarea el día de ayer, pasó a recogerlos y uno de los niños no le entregó el libro porque le dijo que se le olvidó en su casa, y la maestra, le contestó que haya estaba muy bien con su libro en su casa, que es más lo hubiera dejado acostado en su cama (esto lo hace con tono burlón), ... comienza a evidenciar a los alumnos que no trajeron la tarea, mencionando de forma burlona el nombre de todos los niños en voz alta para que los demás escuchen (ROT270922, p. 2-3).

(...) la maestra se enoja porque no cumplen con su tarea los niños, y algunos de sus alumnos que le dijeron que no traían su libreta les dice: abre tu mochila, y les dice: "ahí viene la libreta sácala y dámela no que no la traías". Los amenaza diciéndoles que así como van, vendrán a clases sábados y domingos (ROT041022, p. 1-2).

Como es claro, con las observaciones hechas a la práctica de la maestra "Tatiana", se puede notar cómo repite algunos de los patrones con los que fue formada por sus maestras durante su educación primaria, si bien, no ejerce violencia física, pero sí psicológica, y les hace sentir miedo a algunos de sus alumnos por medio de burlas, de amenazas constantes e intimidaciones sobre todo a aquellos alumnos que no trabajan en clase y que no llevan sus materiales y sus tareas.

En tanto la maestra “Rebeca” respecto a este aspecto, refiere que recuerda a la maestra Eréndira que menciona, era cizañosa y no los dejaba salir al baño y lo narra de la siguiente manera:

(...) recuerdo a una maestra que se llamaba Eréndira y que era como yo, bueno no como yo, porque ella si era cizañosa, no nos dejaba salir al recreo y no nos dejaba ir al baño y una vez si me hice del baño. Y mi mamá fue hablar con ella e inmediatamente me cambiaron de escuela (E2R141022).

“Rebeca”, tiene muy presente la violencia que le ejercía la maestra Eréndira cuando niña, perfectamente recuerda los castigos que les aplicaba a ella y a sus compañeros, pues quedan en el recuerdo, dado que le causó un daño emocional y psicológico cuando era niña. Dicho lo mencionado por “Rebeca” con palabras de Gutiérrez y Martínez (2019), plantean que evidentemente, los relatos muestran la presencia de la violencia dentro de las escuelas, en las dinámicas diarias en las aulas (p. 12).

De igual manera, “Rebeca” sostiene algo muy interesante, y es que, dice que la maestra Eréndira es como ella y luego rectifica diciendo que no precisamente como es ella, pues su maestra sí era cizañosa, con esto que ella narra, permite ver que “Rebeca” actualmente se identifica con esa maestra y ello lo constaté en las observaciones que realicé a su práctica educativa donde veo como niega permisos a sus alumnos para salir al baño y les grita a sus alumnos ante la frustración que le genera no lograr sus diversos objetivos con ellos. La narrativa de una de las observaciones que hice a su clase constata lo dicho:

(...) durante el desarrollo de la actividad hay momentos en que se ve un poco desesperada y comienza a levantar el tono de voz, pero se detiene (no sé si sea

porque estoy presente en su salón). Un niño se para a pedirle permiso para ir al baño y le dice; “ya vamos a empezar con el baño” y el niño se regresa a su lugar. Con algunos niños es cariñosa, con otros no tanto. La maestra se acerca a mí y me comenta que ya se relaja en las clases, que está tomando terapia, y que ya casi no grita.

Durante el recreo, la directora me comenta que la maestra grita mucho en sus clases, y otra maestra me pregunta que si estoy en el salón de la maestra “Rebeca”, y le contesto que sí, entonces me dice: “ahora entiendo porque está muy tranquila y no he escuchado sus gritos hasta mi salón” (ROR260922, p. 5).

Gutiérrez y Martínez (2019), plantean que evidentemente, los relatos muestran la presencia de la violencia dentro de las escuelas, en las dinámicas diarias en las aulas, asociadas a significaciones y en cierto grado a la conflictividad escolar (p. 12).

“Isabela” al igual que “Tatiana” y “Rebeca”, narra sus vivencias de niña durante su educación primaria, mencionando cómo una maestra que tuvo en tercero y quinto grado, le causó un trauma por su manera de ejercer violencia hacia ella, lo que se ilustra a continuación:

(...) mi primera situación de violencia que viví fue con mi maestra de tercero de primaria y también me dio en quinto grado, por eso ahora no me gusta dar esos grado, pues en tercero cuando comencé a aprender las operaciones, siempre me decía que era una burra, que no sabía nada y mi papá me ayudaba con la tarea y pensaba ahora si voy a sacar buenas calificaciones, pero no era así, pues le entregaba la libreta a la maestra y sin revisarla, me ponía cero, y me decía, tú no sabes eres una burra y me decepcionaba de mi papá, porque decía, mi papá no sabe, y de hecho, yo no sé hacer operaciones mentales, pues como la maestra

siempre me decía que yo no podía hacer las operaciones y que era una burra, me daba la calculadora y me decía tú hazlas con la calculadora, pues no sabes y eso se me quedó para siempre, y yo ya no quería ir a la escuela, hacia berrinches, me vomitaba, hasta que mi mamá fue hablar a la escuela y pidió que me cambiaran porque si no iba a ir a servicios regionales a reportarla, y ahí cambio un poco conmigo y ya no me ponía cero, sino siete y ocho y ya me sentaba en la fila de los de en medio, y luego, me volvió a tocar en quinto y me exigía que llevara mi calculadora para que resolviera mis operaciones con ella, porque yo no podía hacerlo de otra manera, y me marcó para siempre, tanto es así que, no quiero dar clases a tercer grado ni a quinto, además, no me gustan las matemáticas, me siento muy insegura respecto a impartirlas (E2I281022).

La maestra “Isabela” habla de un daño emocional que le provocó su maestra de tercero y quinto grado, al tratarla siempre de burra, tanto así, que un elemento visible en el relato de “Isabela” es que la acción de la maestra determinó una afectación hacia el aprendizaje de las matemáticas y un rechazo hacia las mismas, al igual que a dar clases al grado donde vivió los sucesos en su niñez pues le causa inseguridad, miedo y ansiedad.

En “Isabela”, como en todos los casos de depresión y ansiedad es recurrente la fijación a vivencias con cargas afectivas dolorosas, evocadoras de tristeza, de enojo y de desesperanza, que si bien son eventos del pasado, se reeditan aquí y ahora.

De acuerdo a lo anterior, Gutiérrez y Martínez (2019), sostienen que el dispositivo de la educación, en ocasiones, y como ocurrió con “Isabela”, doblega la voluntad del niño a base de castigos, obligándolo al silencio y la humillación (p. 10). En efecto, esto se convierte en una experiencia que puede generar miedo, trauma, y a la vez, determinaciones para el futuro que quedará ligado.

Al igual que las maestras “Tatiana” y “Rebeca”, la maestra “Isabela” tiende a repetir patrones de conducta, ejerciendo control por medio de agresiones hacia algunos de sus estudiantes, pues en las observaciones me doy cuenta que les grita, y llega a golpearles las mesas para que trabajen.

(...) la maestra se encuentra explicando al otro equipo de primer grado qué es lo que tienen que hacer en la siguiente parte de su examen, pero uno de los niños no pone atención, pues está platicando con otra niña y la maestra: “le golpea la mesa con la mano y le grita Christopher pon atención” (ROI151122, p. 2).

Cuando la maestra se da cuenta que los niños no se apuran con sus actividades o se ponen a platicar y a jugar, ella les llama la atención levantando la voz prácticamente gritando, con tono muy golpeado y les dice “te dije que te apures” (ROI151122, p.3).

De acuerdo a lo hasta aquí referido, Filloux (2001), dice que el docente está en una relación directa con niños directamente expuesto a la infancia, esta situación reactiva el niño que fue, su infancia, lo que vivió, reprimió, sus relaciones infantiles con la autoridad y, así, se ve enfrentando inconscientemente con reminiscencias de un pasado como alumno. Es así que el educador se ve frente a dos niños: el que debe educar y el que está en él, reprimido,...esto se traducirá en “algunos” en un deseo de reparar lo experimentado en su propia infancia, construir una imagen de sí mismo maravillosa proyectada en el alumno real,... esto implica la ambivalencia de los deseos sobre el niño-alumno (p. 35).

Los relatos enunciados por las tres maestras, son elementos a compartir con otros, pues son parte de las experiencias colectivas, de eventos específicos y de formas de disciplina escolar que vivieron y que aún se viven en el interior de las

aulas. Es decir, los relatos de estas docentes expresan individualidades, sin embargo, al reunirse se constituyen en un conjunto de experiencias similares que han vivido en sus trayectos escolares, que remite a pensar las prácticas cotidianas en el presente. Evidentemente, los relatos muestran ahí la presencia de la violencia dentro de las escuelas, en las dinámicas diarias en las aulas, asociadas a significaciones y en cierto grado a la conflictividad escolar

Con todo esto, es posible concluir que, la recuperación de la propia voz de estas maestras a través del relato oral, acerca de lo que vivieron en su época de alumnas en relación con el castigo escolar, es un ejercicio rico en experiencias que muestra contextos diversos en donde se manifiesta el ejercicio del poder del maestro sobre los alumnos de una manera cruda. Desde el ejercicio de la autoridad formal, una parte impone el sufrimiento a otra, el maestro a los alumnos aparentemente desvalidos, que hoy en día podría ser una parte de lo que genera problemas en su estabilidad emocional y mental llevándolas también a repetir algunas de las prácticas violentas que sus maestras llevaban a cabo con ellas, ahora, con algunos de sus alumnos.

Por último, Jackson (1999), plantea que una mirada atenta y reflexiva a lo que sucede en el interior de las aulas y al efecto de la propia experiencia previa como estudiante o como docente puede ciertamente revelar muchas cosas lamentables, indeseables y quizás hasta dolorosas (p. 125).

3.2 La frustración por no laborar en el nivel escolar para el que estudiaron: “yo quería telesecundaria o preescolar”

El desempeño o acercamiento a quienes realizan la tarea docente permite visualizar que en esta profesión se propician de manera particular un conjunto de procesos de frustración. Díaz Barriga (1983), hace la aclaración de que la frustración es un término sinónimo del utilizado por Freud para designar “la insatisfacción o privación de la satisfacción a una demanda pulsional”. Esta puede ser el resultado de un obstáculo externo y/o interno. Con ello, Díaz Barriga señala que, el sentido ético, humano, intelectual y social de la acción educativa constituye finalidades utópicas que ocupan el lugar de la pulsión. La inexistencia de estos anhelos, su pérdida o insatisfacción producen frustración en los maestros (p. 65).

En sentido estricto, es necesario reconocer que la frustración en la tarea docente es el resultado de múltiples procesos que confluyen en la creación permanente de insatisfacciones básicas. Estos procesos son de orden político, social, histórico y económico. A la vez, se relacionan con un conjunto de problemas que proceden del propio ámbito didáctico, de las dinámicas que surgen en la interacción de los individuos, de los conflictos internos, etc. Todos estos elementos operan como una “bola de nieve” cuyo término es la frustración en la tarea docente. También es cierto que de forma aislada algún elemento de estos podría, por sí mismo, producir esta frustración.

En función de lo planteado, en el caso de tres, de las cuatro maestras, el hecho de no encontrarse laborando en su nivel educativo para el que estudiaron en la normal superior, es un factor de frustración para ellas (“Tatiana”, “Rebeca” e “Isabela”), pues comentan en sus narrativas, que hicieron lo posible para poder estar en el nivel de Telesecundaria, desde ir a ver al gobernador del Estado donde

trabajan, como en el caso de la maestra “Tatiana”, hasta realizar su examen de admisión para obtener su clave de docente en este nivel educativo, lo que no lograron. A cambio y como “premio de consolación” obtienen una plaza en el nivel de Primaria, la que aceptan, aunque no del todo satisfechas, sobre todo, por el sueldo que perciben, pues consideran que en el nivel de Telesecundaria ganarían mucho mejor.

“Tatiana” dice:

(...) resulta que yo fui a ver al gobernador cuando estaba Osorio Chong, ahí estuve, me mandó traer, me mandó a la SEP, ahí estuve un mes yendo todos los días, ahí sentada en la banca viendo cuándo me atendían, porque me dio una tarjeta su secretario, o no sé qué era, que como no me firmó, no me creían, y ahí estuve como un mes, ya después me dijeron; ¿sabes qué?, si hay espacio pero no es en telesecundarias, es en una primaria, pero está hasta el infinito y más allá. Y les dije, ¿saben qué? gracias, entonces me fui, pero la verdad yo deseaba estar en ese nivel educativo, también porque se gana mejor que en primarias la verdad, y la verdad, si fue frustrante no lograrlo (E1T071022).

La maestra “Tatiana”, ella se acerca al gobernador del Estado para lograr por medio de él tener su clave en Telesecundaria, pero a pesar de ello, no lo logra, pues no le creen que el gobernador la envía a recursos humanos a SEP y deciden ofrecerle una plaza en nivel primaria pero en un lugar retirado de donde ella radica y les dice que no y les da las gracias, esto como parte de su impulsividad, pues si no logra lo que desea, prefiere rechazarlo, pues ella en realidad quería que le dieran su clave en Telesecundaria y al no lograrlo le causa frustración. No obstante, y a pesar del rechazo de lo que le ofrecieron, nuevamente se acerca a otro político local, al que le solicita ayuda, éste nuevamente le oferta una plaza en primaria, la que resignada acepta, Tatiana dice al respecto:

Entonces yo trabajé en campaña con una persona, donde trabajaba día, tarde y noche, y me dice un día, ¿sabes Tatiana?, te quiero agradecer todo el apoyo, dime ¿qué quieres? Dije quiero mí plaza, al mes me estaban hablando y me dijeron, preséntate en el salón Perla o no me acuerdo el salón, en Pachuca ahí te van a dar tu nombramiento, y sí, yo llegue ahí, no sabía ni que, había un montón de personas, me mencionaron, me dieron mis papeles, llegue a coordinación, no recuerdo como se llamaba el profe, un gordito de lentes, pero era el que estaba en la coordinación, y me dijo ¿A dónde te mandaron? Y le dije, pues había dos lugares, le mencioné uno y el otro era Alfajayucan y me dice ¿Cuál escogiste? Alfajayucan y me dijo, ni le muevas, me dijo, ¿sabes dónde queda? Y le dije no, pues aquí rumbo a Pachuca, porque si quedaba lejos si me iban ayudar, y me dijo, ya ni le muevas, estas a diez minutos, y si, por eso es que estoy aquí en primarias (E1T071022).

Cabe considerar, por otra parte, que la maestra “Rebeca”, manifiesta en su narrativa, que ella quería estar en el nivel de telesecundaria, pero en su desesperación por no quedar decide aceptar su clave docente en nivel primaria. “Rebeca” dice: “(...) estudié historia, aunque para mi plaza primero apliqué para telesecundarias, pero no quedé, y entonces, me desesperé y por eso acepté mi clave en primarias, y si hubiera quedado en el nivel que quería no estaría aquí” (E2R141022).

En “Rebeca” como en “Tatiana”, se reitera un anhelo frustrado, un deseo no consolidado, que es el de trabajar en el nivel educativo para el que fueron formadas profesionalmente, y en el que las aspiraciones personales, laborales y económicas estaban focalizadas. Con ello, el inicio de su práctica profesional en primarias, está precedido de un desencuentro, de un desencanto, de un deseo al que se renuncia.

Al respecto Díaz Barriga (1983), sostiene que: el no estar en su nivel educativo en el que deseaba estar el docente, ve incrementado su proceso de frustración y despersonalización, entendida esta como otra forma de aludir a dificultades en algunos aspectos de la salud mental (p. 75).

Mientras que “Isabela”, dice:

(...) volví a realizar mi examen para telesecundarias pero me dijeron que no podía concursar para este nivel porque tenía contrato de primaria, y entonces, lo hice para primaria y quedé, pero para mí fue frustrante, porque yo quería telesecundaria o preescolar (E1I251022).

El desencanto y el desencuentro frente a la frustración de no consolidar el deseo de trabajar en el nivel educativo al que se anhela, que se hizo evidente en las maestras “Tatiana” y “Rebeca”, se reitera en “Isabela”. Así entonces, la práctica profesional de estas tres maestras está precedida por la incertidumbre y la inconformidad, el malestar y la ausencia de dominios teóricos y didácticos frente a un desempeño profesional en un nivel; en el nivel primaria del que desconocían absolutamente todo. Incertidumbre y duda, miedo y frustración que son signos y síntomas recurrentes en los trastornos de ansiedad, de depresión y de impulsividad con las que ellas han sido diagnosticadas.

Finalmente, se puede decir que la frustración, es un estado emocional que se asocia a una serie de factores implícitos en el desempeño de la labor de algunos docentes y de las vivencias personales de estos, posiblemente asociado a un bajo nivel de satisfacción por el ejercicio profesional. El factor frustración y desencanto por no estar en el nivel escolar al que se desea pertenecer, es para

“Tatiana”, “Rebeca” e “Isabela” una fuente de insatisfacción y de infortunio en el desempeño de su labor educativa.

3.3 Los conflictos en las relaciones de pareja: “esa relación de pareja me afectaba emocionalmente”

Los conflictos en las relaciones de pareja, si bien no es una categoría que directamente esté asociada con la actividad docente propiamente dicha, en el discurso de las maestras del estudio, la situación de pareja y la situación familiar fueron temas que se reiteran en ellas como sujetos, como mujeres, como esposas, como madres y como personalidades integrales. Así, el hecho de tener o no una vida conyugal, es una dimensión indisoluble con el ser maestra y mujer. En lo que sigue se elabora una descripción general de las vidas de pareja de las maestras, con la mayor ética y discreción posible. Datos que por momentos pudieran parecer actos de indiscreción, no obstante que se tuvo el mayor cuidado ético dada la necesidad de hacer trabajar la categoría los conflictos en la relación de pareja.

Respecto de la condición de pareja y familiar de las cuatro maestras es posible destacar lo siguiente: “Tatiana” es una mujer quien en una primera relación de pareja enfrenta problemas de violencia por los que termina por separarse. De esta relación “Tatiana” tuvo un hijo. De su segunda relación en donde ella se coloca en un doble vínculo, tiene su segunda hija. Actualmente ya no está en una relación de pareja formal.

Mientras que “Rebeca”, se une en matrimonio a los 17 años con un hombre 25 años mayor que ella, procrean un hijo y pronto los celos de él lo llevan a vigilarla y encerrarla y hacerla víctima de violencia verbal y psicológica. Pasado un

tiempo, ella se escapa de la su casa y se regresa con los padres. El esposo la amenaza y la intimida con el aspecto económico. Se une en una segunda relación con quien es el papá de su segundo hijo. Del que se separa luego de siete años por infidelidad y violencia de parte de él. Actualmente mantiene una relación informal con un hombre más joven que ella.

Respecto a “Isabela”, tuvo un primer matrimonio del cual nacieron dos hijos, una mujer y un varón, pero decide separarse del papá de sus hijos, pues era muy celoso y ejercía en ella violencia verbal y psicológica, “Isabela” refiere que hasta la fecha no se ha divorciado, pero ya no tiene comunicación con él. Después de algunos años decide comenzar una nueva relación con otro hombre del cual tiene una hija, pero termina separándose también, ya que influye su familia de su expareja en esto, además, que este hombre le fue infiel.

Por último, “Daniela”, es una mujer que mantiene una relación con un hombre casado, del cual tiene dos hijos, dice, que si bien es complicada la relación pues la esposa de este hombre la conoce, pero que todo está bien, porque él es buen proveedor para sus hijos y para ella, y trata pasar tiempo con ellos.

Como mujeres, como parejas, como madres y como maestras, quienes participaron en esta investigación, hacen evidente que los vínculos entre sus estructuras de personalidad, entre sus historias familiares, y entre las relaciones de pareja con su actividad docente está permanentemente implicada. Así por ejemplo, la vida personal y en este caso, las relaciones de pareja son para ellas, un punto importante que no se puede dejar de lado, pues estas relaciones son un factor trascendental dentro del bienestar emocional de las maestras, permitiéndoles estar bien o no tan bien, frente a sus alumnos en las aulas de

clases, pues a pesar de que se cree que todos los problemas personales se deben mantener al margen de su labor educativa, la realidad es que no es así, porque por más que se quiera bien o mal, estas relaciones personales son parte del sufrimiento psíquico que las maestras han tenido que enfrentar en algún momento de sus vidas.

De acuerdo a lo anterior, Lara (2007), refiere, que algunos de los trabajos que se han realizado respecto a las relaciones de pareja de los maestros y de las maestras, afirman que muchas de las maestras y de los maestros tienen relaciones tormentosas, que van desde los golpes, hasta maltrato psicológico, insatisfacción sexual (p. 64).

De acuerdo a lo anterior “Tatiana” dice:

Hace algunos años me casé, pero con el papá de mi primer hijo las cosas no estuvieron muy bien que digamos, había muchas situaciones de violencia y decidí mejor separarme de él, porque íbamos a terminar matándonos. Luego tuve otra relación con el papá de mi hija, pero este era casado y no dejó a su esposa, a veces veía a mi hija, pero no se hacía cargo de ella de ninguna forma. Actualmente estoy solterita y sin compromisos, libre como el viento (E2T171022).

“Rebeca” respecto a sus vivencias de pareja comenta lo siguiente:

(...) mi primer ex esposo me cerró todas las puertas para que no pudiera trabajar. Él es un hombre 25 años mayor que yo, en ese momento yo era muy joven, me súper enamoré de él, pues era una persona ¡wow!, en todos los aspectos, viajé con él, conocí muchos países, y viví la vida que mucha gente quisiera, no hacía

nada, ni siquiera hacer de comer, una vida que la volvería a vivir, pero me empecé a aburrir de no hacer nada, de estar encerrada, porque yo no podía salir sola y siempre vigilada, tenía chofer, y cuando me separo, me acabo mucho físicamente, porque estaba acostumbrada a un tipo de vida que cambio totalmente al separarme de este hombre, pues me daba lo mejor, pero me aburrí del encierro, y que siempre estaba acompañada a donde fuera, pues mi expareja es una persona influyente y de dinero, y un día decido escaparme, porque me comenzaba a comparar con sus ex y me decía que me estaba poniendo gorda y me ejercía violencia psicológica con mi físico, y entonces decido irme, pero no me arrepiento, a pesar de dejar los lujos, pues soy muy feliz así como estoy. Él era muy celoso. Esta relación me dañó muchísimo, sobre todo el encierro, pero también fui muy feliz y en la vida no se puede tener todo. Con el papá de mi segundo hijo, de mi segundo matrimonio, me manipulaba y eso me provocaba mostrar una cara que no era, esto sucede cuando llego a esta escuela, pues siempre estaba enojada, porque vivía una situación engorrosa con él y eso me llevaba a esa situación, pues esa relación de pareja me afectaba emocionalmente (E1R061022).

Con respecto a esto, Lara señala que: “el estado emocional alterado de los dedicados a impartir clases poco a poco va mermando la capacidad intelectual y creadora de maestro, de tal cuenta, que solo es cuestión de tiempo, ver con profunda tristeza, cómo esta disfunción en sus relaciones, está presente en cada clase que dan, lo que viven con sus parejas es algo que los está poco a poco, llevando a actitudes difíciles de controlar dentro del salón de clases” (Lara, 2007, p. 65).

Ahora bien, “Isabela” dice:

(...) he estado en terapia desde la muerte de mi papá, también por el maltrato que viví con el papá de mis hijos, él era muy celoso, no me dejaba hablarle a nadie, me revisaba el celular, mis compañeros de la normal no me podían hablar porque él

era muy agresivo, todo muy feo, eran unos celos muy enfermizos, no podía escuchar un ruido porque ¡ya era mi amante! Tenía un amigo de la normal que siempre me decía, oye Isabela, no te dejes, y tanto me dijo que me hizo abrir los ojos, y lo dejé, pero dejó la Normal antes de eso, porque su mamá se puso muy mal y tuvimos que regresar a Culiacán, pero luego mi papá fallece y me regreso para acá, y después de un corto tiempo me dice, oye, tenemos que regresar a Culiacán ya, pero yo le digo que mi mamá estaba muy mal, que cómo la iba a dejar así, y entonces me dice, bueno, si tú no te quieres ir está bien, yo me voy, seguramente te quieres quedar para andar de puta. Y luego de eso ya no supe nada más de él. Bueno, si supe porque llevé a mis hijos dos ocasiones a Culiacán, pero ya no más. Luego una ocasión vino a ver a sus hijos, se sacó una foto y ya (E3I051122).

Lara (2007), sostiene que es común escuchar relatos de maestras golpeadas, con baja autoestima, y con daño psicológico viviendo en hogares disfuncionales, con estados depresivos (p. 12).

En tanto que, “Daniela” relata lo siguiente:

(...) muchas veces la cercanía con mi pareja y sus hijos no es posible por circunstancias vitales e inclusive por dificultades mayores en el vínculo que se ha tejido la relación, pues él, es un hombre casado, pero he decidido mantener esa relación, pues a pesar de todo es buen padre (HDVD071022).

Con base a lo anterior, a partir de la breve descripción que se hizo más arriba de sus situaciones conyugales, así como del análisis de algunas de sus viñetas que se categorizaron como los conflictos en las relaciones de pareja, es posible afirmar que, para los casos de las cuatro maestras, hay toda una historia de relaciones conflictivas en sus matrimonios. Lara (2007), lo señala de la

siguiente manera: “la elección de pareja tiene algo de ese pasado que signa siempre su relación con el otro,...por lo que no debe ser extraño que la situación conflictiva en el vínculo de pareja tenga una fuente de implicación en el acto educativo” (p. 64-65).

Así entonces, la práctica profesional, la situación conyugal y el sufrimiento psíquico de las maestras del estudio, son dimensiones humanas inseparables. Respecto a esto, las cuatro maestras con las que se construyó esta tesis, vivieron y viven relaciones de pareja muy conflictivas, lo que, aunado a su práctica docente, la que por momentos se vive como fuente de desaliento y frustración condicionan los trastornos en su salud mental.

3.4 La docencia como una profesión que usurpó el lugar de otra carrera que se deseaba estudiar: “el hecho de que actualmente de clases fue algo accidental”

El término vocación en la profesión docente no siempre es aplicable a las razones por la que los profesores se desempeñan como tales en las diferentes modalidades del sistema educativo. Gran parte de las razones que los propios docentes señalan, distan mucho de la elección, la vocación, el deseo o la motivación y se insertan más en cuestiones relacionadas con la seguridad económica, la inducción y la facilidad con que se ingresa al sistema, cuando se tienen los medios. En palabras de Mendoza:

“La elección de la carrera profesional es una decisión que marcara el futuro de una persona y que, además, tiende a complejizarse en la medida en que no siempre se lleva a cabo en función de la vocación de quien toma esta decisión, ya que en ésta

(...), suelen intervenir ciertos factores, ya sean éstos internos o externos al sujeto que pueden llegar a influir” (Mendoza, 1994, p.10).

La decisión sobre la elección de profesión ejerce en su momento cierta presión y, en consecuencia, en el afán de desarrollarse vocacionalmente con madurez las personas, se han visto inmiscuidas en una serie de obstáculos determinados por condiciones sociales, culturales, educativas, económicas, personales y familiares. En efecto, una “mala” o “equivocada” decisión se traduce en insatisfacción, frustración, pocas expectativas y baja autoestima al momento de ejercer lo que su perfil profesional le exige y que culmina en algunos casos, en el desempeño a disgusto, en la deserción o en la renuncia del rol profesional, que para los casos de tres de las cuatro maestras de la presente investigación, se convierte en una profesión llena de insatisfacciones que les genera malestar emocional y por ende mental, haciéndolas sentir la sintomatología de sus trastornos con los que fueron diagnosticadas como: inseguridad, miedo, angustia, enojo, etc.

Respecto a lo anterior Romero y Gracida (2011), mencionan que, existe una serie de factores individuales y sociales que sirven de influencia y despiertan interés por la profesión docente, ya que están implícitos en la vida diaria de los sujetos (pp. 19-20). El querer ser maestro, no proviene de un acto de iluminación o de llamamiento extra subjetivo hacia el ejercicio de esta profesión, sino de una serie de factores que la conforman y que son contruidos día con día en la vida de cada persona como ya se mencionó, por eso se puede decir que el maestro no nace: se hace.

Hernández, Pacheco, Liranzo y Jiménez (2018), sostienen que, si alguien no está en una profesión por gusto o deseo y al no sentirse realizados o felices profesionalmente, las personas tienden a cumplir con sus labores pero sólo

porque lo tienen que hacer, o porque saben que es su medio de ingresos, pero no hay un gusto, satisfacción, ni deseo por ello (p. 57).

Lo anterior, fue posible de identificar en tres de las maestras del estudio, pues en las narrativas de “Tatiana”, “Rebeca” e “Isabela”, se pudo evidenciar en ellas el deseo de estudiar una profesión diferente a la de ser maestras.

Las maestras “Tatiana”, “Rebeca” e “Isabela” en sus discursos coinciden en que, la profesión docente que actualmente ejercen no fue su primera elección, ya que en realidad deseaban entrar a estudiar otras carreras, que por diversas situaciones no lograron estudiar, esto es por: 1) no lograr ingresar a la universidad que deseaban, 2) por circunstancias personales y 3) por tener algo más cómodo.

“Tatiana” dice:

(...) bueno, me iba a meter a la UAEH, porque me encantaba la contaduría, me encantaba por las matemáticas, yo las disfruto, pero resulta que como yo tuve que hacer una prepa abierta, porque el CONALEP no era válido como prepa en ese tiempo, no quedé, ya me habían dicho, pero bueno, dije yo, voy y me la juego, y yo fui, pero comprobé que no quedé por eso, no porque no haya pasado, pues una chica a la que se lo estaba pasando, el examen, resulta que si quedó y yo no quedé cuando teníamos lo mismo, y ya después me metí a la Tollanzingo y no me gustó la escuela, la verdad no me gustó. Y un día llegó mi mamá y me dijo, ¿qué crees? hablé con el profesor de ahí de la Normal, y le platiqué y me dijo, dígame que se venga, que aquí la recibimos, ya llevábamos un mes de clases. Cuando yo llego, me dice, mira tenemos estas carreras y yo dije, español no gracias, español ya me lo sé, historia la verdad no me gusta, para mí es lo más aburrido que hay, estaba pedagogía e inglés, y dije, un reto para mí sería inglés, y decidí meterme a

inglés, y ya fue como me metí, pero al principio lo que yo quería era contaduría y actualmente estoy en la docencia porque tuve una persona que me ayudó a tener mi plaza por palancas (E1T071022).

Se hace evidente que en “Tatiana” la profesión docente es una carrera que usurpa el deseo por estudiar contaduría, y que frente a no lograrlo, son las circunstancias las que la llevan a estudiar en una escuela Normal Superior particular la especialidad de Inglés. Hay ahí una doble usurpación, porque ni siquiera ejerce en la especialidad, ni en el nivel para los que se forma. Por lo que su entrada al ejercicio de maestra frente a grupo en el nivel primaria fue la resultante de favores políticos (“palancas”), y no de la convicción y el deseo.

Por otra parte, fue posible confirmar su gusto y habilidad por las matemáticas, pues en sus clases, es la materia a la que le da mayor importancia y esto lo reafirmo cuando observo sus clases, además de que ella misma lo dice: “(...) te confieso algo nunca termino la planeación de la semana, pues me pierdo con otras cosas que considero más importantes como matemáticas, pues para mí es lo que tiene mayor relevancia la verdad” (E1T241022).

Lo anterior es concordante con lo que plantean Hernández, Pacheco, Liranzo y Jiménez (2018), quienes sostienen que: “existe una distinción entre el docente profesional y quien lo es por vocación: el profesional se conforma con el deber cumplido, mientras que el que posee vocación incluye la satisfacción de haberse realizado profesionalmente” (p. 52).

Sería importante decir que algunos de los docentes, por lo general experimentan todo un proceso más emotivo que cognitivo para tomar la decisión de estudiar la carrera; este proceso, en la mayor parte de los casos, pasa por

diferentes momentos en los que se quita la duda, se da el desconcierto y la incertidumbre que acompañan de inseguridad la decisión final.

En cuanto a las maestras “Rebeca” e “Isabela”, explican en sus narrativas cómo por diversas situaciones vividas, no logran estudiar la carrera que deseaban, en el caso de “Rebeca” quien quería ser abogada, además, de narrar algunas de las circunstancias que la llevaron a estudiar y ejercer actualmente la docencia. Mientras que, “Isabela” decide ser maestra y hacer a un lado su gusto por la enfermería, por comodidad y estabilidad económica, pues como lo refiere en su discurso, ya tenía a dos de sus tres hijos:

“Rebeca” dice: en realidad, yo quería ser abogada porque se me da, y el hecho de que actualmente de clases fue algo accidental, pues me casé muy chica y después de divorciarme me ofrecieron una plaza en SEP y acepté por la estabilidad económica que me podría dar, y ya trabajando decidí ponerme a estudiar la Normal, además, de que el papá de primer hijo me cerró todas las puertas para poder trabajar y fue la mejor opción que logré tener (E1R061022).

Mientras que, “Isabela” afirma que: (...) en prepa tomé un curso de primeros auxilios porque también me gustaba, así como que quiero ser enfermera, se me metió la espinita, pero al final de cuentas dije no, mejor para maestra por la comodidad y la certeza económica para mí y mi familia, pues ya tenía a mis dos hijos (E1I251022).

De acuerdo a lo mencionado por “Rebeca” e “Isabela”, Anzaldúa (2005), destaca que, algunos maestros ingresan a las escuelas Normales no tanto por una vocación clara de ser profesor, sino porque estos estudios se convierten en la opción de desarrollo personal más viable en las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran (p. 78). Lo que se confirma para los casos de “Rebeca” e

“Isabela”. No obstante no se puede dejar de pensar que el hecho de que ejerzan esta profesión las dos maestras más por estabilidad financiera que por gusto o amor a ella, las lleva, en diversas circunstancias a lapsos de frustración y malestar, puesto que si algo no se hace con gusto, se generan sentimientos de desánimo y desaliento, afectos que han estado presentes en ellas y que guardan relación con los síntomas psíquicos de sus respectivos trastornos.

El análisis de las situaciones vividas por cada una de las maestras da cuenta de que la profesión docente, está atravesada por diversas circunstancias y subjetividades que las llevaron a la decisión de optar por estudiar esta carrera y truncar sus deseos de estudiar otras profesiones que en realidad les agradaba. Dentro de este orden de ideas Romero y Gracida (2011), argumentan que, la docencia es considerada como una actividad que el sujeto elige, en base a una serie de circunstancias en ocasiones coyunturales (p. 24).

3.5 El desánimo laboral por la percepción salarial: “No estoy satisfecha con lo que gano”

El discurso de las maestras, con relación a los factores que generan insatisfacción con su tarea educativa, se asemeja por lo general a un amplio listado de quejas. Ellas declaran alta inconformidad con sus condiciones laborales y en particular con las condiciones materiales, sea el salario o la infraestructura de las escuelas. Llama la atención que esta inconformidad se da por igual entre aquéllos que perciben muy bajos salarios, como entre aquéllos que registran mejores ingresos.

El salario es una herramienta que puede ayudar a desarrollar y a motivar a las personas o todo lo contrario, puede ser desmotivadora, además de ser el pago

por un trabajo realizado, es también una medida para valorar a una persona dentro de la organización y también un medio para posicionarlo jerárquicamente e incluso para incentivarlo.

Respecto a esto, Santibáñez (2002), señala que los salarios son una de las principales características ocupacionales en el mercado laboral. Se argumenta que el nivel de éstos determina el tipo de individuo que elige cierta ocupación, así como la permanencia y el desempeño dentro de la misma. Los bajos salarios regularmente están asociados a un pobre rendimiento, y desánimo laboral. Para elevar la calidad de la educación, una fórmula que normalmente se sugiere es la de elevar los salarios de los maestros. Algunos opinan que esto atraería a individuos más calificados y con mayores niveles de productividad (p. 10).

Sin embargo, por muchos años se ha discutido y demandado una homologación salarial entre maestros y profesionistas. Por ser un grupo considerado profesional, los maestros se comparan con profesionistas en otras ocupaciones o sectores y consideran que sus salarios son bajos.

De igual manera Santibáñez (2002), refiere que una dimensión importante del mercado de maestros es la feminización del mismo. Casi dos tercios de los maestros de educación básica en México son mujeres. Por razones sociales, culturales e incluso biológicas, las funciones objetivo de las mujeres en los mercados laborales no son necesariamente las mismas que las de los hombres. Para una mujer puede ser más importante trabajar menos horas y tener más días libres, aun cuando perciba sueldos menores por su rol de madre y ama de casa además de profesionista (p. 12).

Pero, ¿qué pasa en el nivel de primaria a diferencia de otros niveles respecto al sueldo? Se puede decir que en este nivel educativo el sueldo del maestro es bajo a comparación de otros niveles, como por ejemplo, si el sueldo del nivel primaria se compara con la percepción que obtiene los profesores de telesecundaria, que muestra un despegue salarial mucho más alto que el de primaria, por lo cual, los docentes de primaria, se sienten con un desánimo por su baja percepción salarial y ello, se puede constatar por medio de las narrativas de las cuatro maestras: “Tatiana”, “Rebeca”, “Isabela” y “Daniela”, quienes consideran que lo que ganan como maestras en el nivel primaria es muy poco, y por lo tanto, esto es una fuente de insatisfacción, frustración y desánimo.

De acuerdo a lo anterior, “Tatiana” dice lo siguiente:

No estoy satisfecha con lo que gano, es muy poco el sueldo que tenemos, la verdad un maestro trabaja demasiado, porque no trabajamos en un horario establecido de ocho a una, el trabajo del maestro es casi casi 24 horas y me causa frustración, tristeza y a veces hasta enojo ganar tan poco dinero (E1T071022).

Como es claro, la baja percepción salarial le causa frustración a la maestra “Tatiana”, pues considera que la carga laboral es excesiva y el no ganar lo que ella desea la hace sentir emociones negativas como la frustración, el enojo y hasta tristeza, afectos que en el trastorno de ansiedad, con el que ella fue diagnosticada se describen como síntomas.

Mientras que, “Rebeca” comenta al respecto:

(...) sí, estoy insatisfecha en mi labor como maestra pero sólo por lo económico, pues he estado a punto de tomar la decisión de irme a Estados Unidos,...pues es un trabajo muy mal pagado, a pesar de que somos los pilares de la educación y la base de esta, y considero que si pagaran más, muchos maestros no irían a trabajar enojados, pues esa es una causa de enojo en los docentes (E1R061022).

En “Rebeca el enojo es un sentimiento que se reitera, lo que constituye un elemento sintomático de la depresión.

Por último, “Isabela” al igual que “Tatiana” y “Rebeca”, expresa su insatisfacción respecto a la percepción salarial diciendo lo siguiente:

(...) no, que crees, yo creo que para un soltero si está bien, pero para nosotros que tenemos gastos e hijos no. Por ejemplo, yo pago dos pensiones en Pachuca de mis hijos, pasajes, alimentos y no me alcanza, con mi hija la pequeña no me preocupa porque su papá si está al pendiente de ella, de buena o mala gana siempre me da para lo que ella necesite, pero con mis hijos mayores su papá no me ha dado nunca, y pues yo tengo que ver como cubrir sus gastos, a veces me he tenido que verme en la necesidad de empeñar mis joyas para pagar algunas cosas porque de plano no me alcanza. Pero si considero que nos debería pagar más el gobierno, porque es mucho desgaste emocional para lo que nos pagan, y buscar materiales innovadores para los niños y los gastos que hacemos son muchos (E1I251022).

En “Isabela” como en las otras maestras, la frustración y el desánimo por lo que percibe económicamente debido a su profesión docente, se confirma y se reitera, pues los gastos que ella tiene son mayores que su sueldo.

Por último, la maestra “Daniela” en su narrativa comparte que: “No es suficiente, pues considero que deberían pagar mejor, pues es muy poco el sueldo, además es mucho lo que nos exigen siempre” (E1D071022). Entonces, con esto que comenta la maestra en su discurso, se puede entender que hay un malestar por la demanda de actividades que se le hacen y la baja percepción salarial que recibe, pues considera que no hay una congruencia con esto, además que, le genera un desánimo y con ello a un sentimiento de tristeza, lo cual es parte de su trastorno depresivo.

Con todo esto, respecto a la categoría el desánimo laboral por la percepción salarial, se concluye que, la percepción sobre los montos económicos que reciben de su actividad docente es un elemento desalentador que por momentos, las cuestiona y las lleva a considerar otras alternativas de empleo, de las que únicamente se plasman como fantasía. Aquí, el desaliento, el enojo, la frustración y la impotencia que se destacan en los discursos de las maestras del estudio hacen interjección con los signos y los síntomas de los cuadros diagnósticos que les fueron otorgados cuando acudieron a los diferentes servicios de salud mental.

Por último, para mí fue fundamental, hacer interlocución con las maestras, desde nuestras entrevistas, pues fue percibido por ellas como una oportunidad de reflexionar sobre su experiencia como formadoras, y de hacer una relectura de su propio proceso de formación, además de escribir sobre sus historias como docentes, de lo que, en última instancia, puede afirmarse que, analizar sus prácticas educativas y sus trayectos formativos implica preguntarse por los

orígenes de su deseo y de su vocación docente, y por su historia y su desarrollo personal, sostenidos por los aspectos subjetivos que operan de manera decisiva en su desempeño profesional.

Respecto a los recuerdos de sus vivencias cuando niñas y alumnas, se destaca el hecho de la identificación con un ideal de maestras poco amorosas, en ocasiones distantes y hasta violentas, en las que, para los casos de tres de las maestras, terminan por repetirse la historia, siendo ellas, aquí y ahora, las que propician entre sus alumnos, situaciones de represión, maltrato, discriminación y humillación, como de las que fueron objeto, allá y entonces. No obstante, y a pesar de ello, operó una identificación, que las lleva a ser maestras por momentos agresivas a pesar de los recuerdos dolorosos de cuando fueron alumnas.

Así entonces, ha sido posible establecer una interacción entre algunas características de la práctica docente de las maestras, de sus situaciones personales y familiares con las implicaciones en su salud mental. Interacción que no puede quedar al margen de su situación profesional, ya que la formación y la práctica profesional se entrelazan estrechamente con la historia personal y con las estructuras psíquicas de las maestras que, antes de ser ello, son sujetos psíquicos, mujeres advertidas de ulteriores quebrantos o crisis en su estado de salud mental, debido a los estragos y a los desencantos que, en ocasiones, viven durante su actividad profesional como maestras.

Consideraciones finales

Para concluir este trabajo, debo mencionar que la salud mental de los docentes, es una situación que debe preocupar y ser tratada, pues hoy en día estos sufren diversas enfermedades físicas (por somatizar), como mentales a causa del mal cuidado de ésta, aunado a las diversas presiones a las que se encuentran sometidos, causando el estrés, la ansiedad, el malestar docente, entre otros problemas mentales, que son trastornos que afectan actualmente a todo tipo de trabajadores.

En el mundo educativo la prisa, la rivalidad, el individualismo, la sobrecarga y la fragmentación de tareas, la falta de formación, el deterioro de la imagen del profesor, la indisciplina, etc., son algunas de las fuentes de estrés y ansiedad más frecuentes y con facilidad, desembocan en depresión.

Los trastornos que se analizaron en el capítulo uno, que son con los que han sido diagnosticadas las cuatro maestras, explican algunas causas de bajas laborales, faltas "injustificadas" y la forma en que realizan su actividad docente, a veces conflictiva y conflictuante con sus alumnos, con los padres de sus alumnos, con sus autoridades directivas y con sus compañeros.

Cuando los signos y los síntomas de las maestras hacen crisis, esto se extienden como mecanismos defensivos en sus estilos docentes, Así, pudo evidenciarse en las prácticas de las maestras, que se caracterizan por la rigidez, la rutina, la relación superficial y la frialdad.

Por último, si bien, puede ser utópico, comentaré, que es necesario que el gobierno considere más a los docentes creando estrategias de apoyo a su salud mental, anexándolas a sus reformas educativas, y de igual manera, es importante que el docente se procure más y dé prioridad a su salud física y emocional. Ya que, como para el caso de las cuatro maestras, ellas se ocupan de su salud mental sólo después de que ésta se vio colapsada y estuvieron inmersas en situaciones de malestares psicológicos, causándoles ansiedad, depresión, desaliento, etcétera, lo que a su vez, las llevó a servicios de atención a la salud mental para recibir un diagnóstico, y un tratamiento tanto farmacológico como psicoterapéutico.

Referencias

- Adorno, T. y otros. (1965). La Personalidad Autoritaria. Proyección. Buenos Aires.
- Amador, Rodríguez, Serrano, Olvera y Martínez. (2014). Estrés y Burnout en Docentes de Educación Media Superior. En Revista Medicina, Salud y Sociedad. Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad. Vol. 4. Núm.2. Pp.119-141. Recuperado de <http://www.medicinasaludysociedad.com>. Consultado en 20 de octubre de 2023.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en investigación social. En Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. España.
- Ander-Egg, E. (2005). Debates y propuestas sobre la problemática educativa: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Homo Sapiens. Rosario.
- Anzaldúa, A. R. (2005). Encrucijadas de la formación y práctica docente. En Subjetividad y relación. UAM-Xochimilco. México.
- Apple, M. W. (1989). Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Paidós. Barcelona.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V). Arlington. VA. Asociación Americana de Psiquiatría. España.
- Ball, S. (1987). 5. La dirección: oposición y control. En La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós. Barcelona

- Bertely, B. M. (2000). Fundamentos de una perspectiva etnográfica en educación: niveles de reconstrucción epistemológica. En Ibid. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México.
- Clark, C. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En la enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos. Paidós. Barcelona.
- Cubero, C. Abarca, A.; Nieto, M. (1996). Percepción y manejo de la disciplina en el aula. IIMEC. San José. Costa Rica.
- Díaz B. (1983). Tarea Docente. Una perspectiva grupal y Psicosocial. Nueva Imagen. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Díaz, B. A. (2017). La interpretación en la investigación educativa. En Díaz-Barriga y Domínguez Castillo. Interpretación: un reto en la investigación educativa. Newton. México.
- El Shahili G. (2010). Psicología para el docente: consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial. Universidad de Guanajuato. México.
- Ferenczi, S. (1908/1966). Psicoanálisis y educación. En problemas y métodos del psicoanálisis. Paidós. Buenos Aires.
- Ferry, G. (1990). La tarea de formarse en El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica Paidós. México.
- Filloux, J. (2001). El juego de los deseos. En Campo pedagógico y psicoanálisis. Nueva Visión. Buenos Aires.

- Furstenau, P. (2008). Contribución al psicoanálisis de la escuela en tanto institución. En Jiménez Silva. María del Pilar y Pérez Montalbán Rodrigo. Compiladores. Deseo, saber y Transferencia. Siglo XXI. México.
- García Garduño, J. M. y Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 8. Núm. 2. Pp. 1-18 Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada. México
- García, C. (2008). Disciplina escolar, una guía docente. Universidad de Murcia. España.
- Gibbs, G. (2007). Codificación temática y categorización. En El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata. Madrid.
- Gómez. (2006). Reseña de Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia de Xesús Jares. Espacios Públicos. Vol. 9. Núm. 18. Pp. 256-261. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca. México.
- González R. G. (2014). Influjo de la Teoría en el proceso de Investigación. En A. Díaz Barriga (Coord.). En Metodología de la Investigación Educativa. Díaz de Santos. México.
- Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento y A dónde y con quienes. Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo. En Ibid. El salvaje metropolitano. Paidós. Buenos Aires.
- Gutiérrez y Martínez. (2019). Recuerdos de castigos escolares. Relatos de estudiantes del posgrado. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa. Vol.10. Núm.18. Pp. 01-13. Universidad de

Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
Zapopan. México.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Documentos. En Ibid. Etnografía. Paidós.
Barcelona.

Hargreaves, D. (1986). La interacción profesor alumno. En Las relaciones
interpersonales en educación. Narcea. Madrid.

Hernández, Pacheco-Salazar, Liranzo y Jiménez. (2018). Yo quería ser...: la voz
de maestras de educación primaria. Ciencia y Educación. Pp. 51-59. DOI:
<http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i1>. Consultado en 8 de enero de
2024.

Hernández, S. R., Fernández. Collado. Carlos y Baptista. Lucio. Pilar. (2014).
Metodología de la investigación. McGraw-Hill. México.

Jackson, P. (1999). Lo que la enseñanza hace a los docentes. Una historia
personal. En Enseñanzas implícitas. Amorrortu. Buenos Aires.

Jarauta. (2017). La Construcción de la Identidad Profesional del Maestro de
Primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de
Barcelona Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.
Vol. 21. Núm. 1. Pp. 103-122. Universidad de Granada. España.

Jares, X. (2016). La formación en el manejo de los conflictos desde la no violencia.
Guía de educación para la convivencia. Madrid.

Jares, X. (2002). Educación y conflicto. Popular. Madrid.

- Kñallinsky Ejdelman, E. (2016). Familia-escuela: una relación conflictiva. El GUINIGUADA. (12). Pp. 71–94. Recuperado a partir de <https://ojsspdg.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/615>
Consultado en 25 de mayo de 2023.
- Lara. (2007). El Mal-Estar Docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México. Acento. Guadalajara Jal. México.
- Lejtman de, S. (1996). La conducción de una institución educativa. En: Aldo Schlemenson. Organizar y conducir una escuela. Paidós. México.
- Leyva, G. (2016). La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y la teoría social actual. En Enrique de la Garza Toledo (Coord.) Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales. FCE. México.
- Martínez-Otero P. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. Revista de educación, ISSN-e 2445-2866, ISSN 1577-0338, Núm. 26. Pp. 9-22. Pulso. Madrid.
- Mendoza, M. (2000). Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos. Cambridge University Press. Estados Unidos de Norteamérica.
- Monroy, D. F. (2021). Capítulo 13. Las reformas curriculares y sus mecanismos de apropiación. En Fernando Monroy Dávila y Rocío Mercado Bautista (Coord.). Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. México.
- Montoya, J., Robayo, D. y Monroy, S. (2020). Evaluación de la fatiga laboral en conductores de la Cooperativa de Transporte del municipio de Planadas.

IPSA Scientia. Revista Científica Multidisciplinaria. Vol. 5. Núm. 1. Pp. 143-151. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Ibagué, Colombia.

Mungarro, Chacón y Navarrete. (2017). Malestar Docente y su Impacto Emocional en Profesores de Educación Primaria. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. En Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. México.

Organización Mundial de la Salud. (1992). Clasificación de la CIE-10 de los trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico (DCPD). OMS. Ginebra.

Organización Mundial de la Salud. (2014). Documentos básicos. Constitución de Estatutos. P. 1. 48a edición.

Palmero, F. y Fernández-Abascal, E. G. (1998). Emociones y salud. Ariel Barcelona.

Patiño, G. (2016). El estado del arte en investigación ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación de nuevos sentidos? En Revista folios. Núm.44. Pp. 165-179. UPN. Bogotá. Colombia.

Pérez y Gutiérrez. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. En Ra Ximhai. Vol. 12. Núm. 3. Pp. 163-180. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. Ágora. Papeles de filosofía. Vol. 25. Núm. 2. Pp. 9-22. Recogido también en Ricoeur, P. Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades, Docencia. Buenos Aires.

- Romeo y García. (2011). Perspectivas docente. ESPECTROS La profesión docente ¿elección o inducción? Vol. 34. Núm. 77. Pp. 19-24. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.
- Sánchez, S. R. (2004). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés María Luisa (coord.). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. El Colegio de México. México. D. F.
- Santibáñez, Lucrecia M. (2002) ¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXXII. Núm. 2. Pp. 9-41 Centro de Estudios Educativos, A.C. Ciudad de México. México.
- Stenhouse, Lawrence y colaboradores. (1974). La Disciplina en la Escuela. El ateneo. Buenos Aires.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona.
- Vela Peón, F. (2012). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En María Luisa Tárres (s.f.) Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. Flacso/Colmex. México.
- Yelon, S. L.; Weinstein, G. W. (1988). La psicología en el aula. Trillas. México.