

MALESTAR DOCENTE: PODER Y EMPODERAMIENTO

LUIS HERNANDO DUQUE

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2018**

**Declaración de originalidad
(Obligatorio para
postgrados)**

Septiembre 26 de 2018

Yo: Luis Hernando Duque

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma



MALESTAR DOCENTE: PODER Y EMPODERAMIENTO

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Educación

LUIS HERNANDO DUQUE

Asesora

Mg. Gloria María Isaza Zapata

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MAESTRO: PENSAMIENTO Y FORMACIÓN
MEDELLÍN
2018**

AGRADECIMIENTOS

Primero que todo, quiero agradecer a mi asesora de investigación, Gloria María Isaza Zapata, por su empeño y dedicación durante este proceso; su profesionalismo y experiencia se vio reflejado en el acompañamiento riguroso y permanente, lo que permitió la evolución de la investigación. Gracias a su buena disposición para señalar los aciertos y equivocaciones se logró encontrar el camino para llevar a buen término esta investigación. De igual manera, se hace necesario mencionar el permanente entusiasmo y confianza que ella demostró en mi investigación.

Seguidamente, quiero expresar mis agradecimientos a todos los docentes que me acompañaron en mi proceso de formación avanzada. Debo reconocer que, gracias a ellos, mi paso por la Universidad Pontificia Bolivariana ha sido significativo y enriquecedor en aspectos que van desde lo académico hasta lo personal.

Terminaré agradeciendo a mis compañeros del curso de Maestría en Educación, gracias a ellos se pudo conformar un grupo de estudio respetuoso, serio y profesional que impuso un ritmo de exigencia y entrega permanente a lo largo de los cuatro semestres de estudio.

RESUMEN

El propósito de esta investigación es conocer las situaciones de malestar que afronta el docente en su ejercicio profesional dentro del sistema educativo colombiano. Para tal efecto, se indaga por las condiciones de bienestar y malestar que experimentan los docentes de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón y la procedencia de dichas condiciones. Para lograr tal objetivo, se busca describir la relación entre el malestar docente y las prácticas educativas al interior de la institución educativa en mención; lo que implica, ahondar en su caracterización y generar mecanismos que contrasten tal situación; de esta manera, disminuir o eliminar los riesgos de la labor docente y brindar las condiciones de una educación con calidad.

En este sentido, se identifican las características de estas condiciones de incomodidad con las que se vive dentro de la institución educativa; lo que implica reconocer las fuentes generadoras, profundizar en su caracterización y generar mecanismos que contrasten dicha situación; y de esta manera reducir o eliminar los riesgos de la enseñanza del trabajo, y así proporcionar las condiciones de una educación con calidad.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó una metodología cualitativa, que se complementó con el enfoque hermenéutico. De esta forma, se llevaron a cabo técnicas de indagación, como la entrevista formato y la entrevista semiestructurada. Información que luego de ser analizada generó las categorías y respuestas buscadas en la investigación.

De hecho, para desarrollar el proceso de investigación, se toman estudios sobre la incomodidad del docente, que se convierte en el mejor término para nombrar el resultado de las demandas que se hacen hoy a los docentes, y cómo recaen sobre el docente para generar condiciones físicas y mentales que los limiten en su práctica docente; especialmente, en el ejercicio de la calidad de la enseñanza.

Palabras clave: bienestar docente, malestar docente, clima laboral.

ABSTRACT

The purpose of this research is to know the situations of discomfort faced by the teacher in his/her professional practice within the educational system of the city of Medellín. For this purpose, it is important to investigate the conditions of well-being and malaise that the teachers of the Carlos Alberto Calderón educational institution experience and the origin of these conditions. In order to achieve this goal, we seek to determine negative characteristics that generate teacher unrest and their implications for professional practice.

In this sense, the characteristics of these conditions of discomfort are identified with which one lives within the educational institution; what implies to recognize the generating sources, to deepen in its characterization and to generate mechanisms that contrast such situation; and in this way reduce or eliminate the risks of teaching work, and thus provide the conditions of an education with quality.

To carry out this research a qualitative methodology was used, which was complemented by the hermeneutical approach. In this way, inquiry techniques were carried out, such as surveys and the semi-structured interview. Information that after being analyzed generated the categories and response sought in the investigation.

In fact to develop the research process, studies on teacher discomfort are taken, which becomes the best term to name the result of the demands that are made to teachers today, and how they fall on the teacher to generate physical and mental conditions that limit them in their teaching practice; especially, in the quality exercise of teaching.

Keywords: teaching well-being, teacher malaise, work environment.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
2. OBJETIVOS	15
2.1. OBJETIVO GENERAL	15
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	16
4. REFERENTES TEÓRICOS	21
4.1. Ingresos	25
4.2. Comunicación	2.6
4.3. Agresión verbal	28
4.4. Burnout	29
5. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	34
5.1. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN EDUCATIVA Y DEL CONTEXTO	36
5.2. TÉCNICAS DE INDAGACIÓN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	37
5.2.1. Entrevista de formato aplicada al personal docente de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón	37
5.3.2. Entrevista: la entrevista semi-estructurada	41
5.3.2.1. Fase de análisis del discurso	43
6. CATEGORÍAS	41
6.1. CATEGORÍAS TEÓRICAS	44
6.2. CATEGORÍAS EMERGENTES	49
7. HALLAZGOS	52

7.1. EMPODERAMIENTO	52
7.1.1. Empoderamiento otorgado según las funciones a desempeñar	54
7.1.2. Empoderamiento por funciones brindadas	59
7.2. EL EJERCICIO DEL PODER	61
7.3. GRUPOS QUE GENERAN VERDADES PROPIAS	68
7.3.1. Ser docente en la comunidad educativa	75
7.3.2. Ser directivo docente dentro de la comunidad educativa	78
7.3.3. Ser docente dentro de la comunidad educativa	82
8. CONCLUSIONES	87
9. RECOMENDACIONES	96
9.1. RUTA INTEGRAL DE ATENCIÓN AL DOCENTE	102
9.1.1. Acciones de promoción para la ruta integral de atención docente	109
REFERENCIAS	118

INTRODUCCIÓN

El ideal de la escuela es ser sitio de formación y crecimiento personal donde todos los participantes pretenden relacionarse dentro de un clima institucional formativo. Aunque para que pueda existir un verdadero ejercicio de formación, entre los integrantes de la escuela, el profesor, a través de la enseñanza de su área, proyecta manejo de su saber y la capacidad pedagógica para permitir el encuentro del estudiante con el conocimiento. Al docente se le otorga cierta identidad y reconocimiento dentro la comunidad educativa por parte de alumnos, padres de familia, directivos docentes.

Sin embargo, ese mismo docente no siempre tiene las condiciones adecuadas para relacionarse con dicha comunidad, a veces tiende a perder la capacidad de reconocer y entender la posición que cada individuo puede tomar sobre un concepto o un aspecto de la vida. En esa medida, la escuela, que debería ser un lugar de tolerancia, de formación y de encuentro, a veces se convierte en desencuentros y confrontaciones. En la escuela es posible ver situaciones de intolerancia que se reflejan en disputas entre el maestro y sus mismos colegas; en otras ocasiones, los enfrentamientos se desarrollan con los directivos docentes, estudiantes o sus acudientes, es decir, hay un malestar entre los agentes educativos que revela el nivel de enfermedad psicológica por la que está atravesando el maestro (Zarazaga, 1987).

No solo las enfermedades mentales aquejan al docente, también están las continuas recaídas y precarias condiciones de salud y económicas entre otras. De todo lo anterior, se podría conjeturar que el síntoma de malestar docente conduce a enfermedades físicas y mentales propias de la profesión. Es de entender que un sujeto en cualquier profesión puede recaer física o mentalmente; inclusive, hay enfermedades propias de la función profesional que son reconocidas y tratadas (Manas, Justo, & Martinez, 2011). Pero en algunas profesiones, como la de educar, las condiciones físicas y mentales deben ser las mejores para

cumplir plenamente con el objetivo de enseñar; en caso contrario, los resultados podrían tener efectos negativos, hasta el punto de impactar la calidad del sistema de educación colombiana.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema que se plantea en esta investigación de Maestría en Educación tiene que ver con el malestar docente en la escuela. Los cambios laborales que ha experimentado el docente en América Latina tienen como origen transformaciones implementadas a los sistemas de educación. En realidad, la década de los noventa ha marcado dinámicas nuevas en la labor docente. El docente enfrenta cambios que van desde exigencias en el quehacer pedagógico, el afán de los gobiernos para mejorar el nivel de escolaridad y contribuir a cerrar las brechas de desigualdad socioeducativo.

La educación puede contribuir a mejorar oportunidades sociales y económicas. Esta situación ha obligado a pensar la escuela desde una óptica gerencial que la haga eficiente y eficaz. Sin embargo, esos cambios llevan a que el docente experimente exigencias relacionadas con su capacidad de reacción y asimilación; otro aspecto que emerge es la posición social, es decir, el imaginario del docente valorado y respetado está desapareciendo; el docente ha perdido estatus social, para pasar a ser un obrero de la educación (Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007; Díaz Barriga & Inclán Espinosa, 2001; Robalino, 2005).

El docente tiene estipulado cuál es la función que debe cumplir en virtud de su desempeño profesional. El artículo 4 del Decreto 1278 de 2002 se refiere a la función docente, que alude a la realización de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, debe cumplir otras actividades educativas dentro del marco de proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos, que son planteadas a discreción de cada institución.

Además de las obligaciones académicas, el docente también cumple con actividades como las asesorías a los estudiantes y padres de familia, trabajo con la comunidad,

especialmente con padres de familia, egresados, actores sociales que se interesan en la institución; una permanente preparación, actualización que lleve a un mejor dominio del quehacer pedagógico; evaluaciones que evidencian los procesos que realiza; actividades recreativas, deportivas y culturales que vinculen a la comunidad de la institución y que están propuestas por el proyecto educativo institucional.

Dichas funciones docentes entre otras, se están convirtiendo en una expresión laboral que se relaciona como causa del estrés laboral que no le está permitiendo ejercer su cargo con la entrega y convencimiento que requiere (Guerrero, Gómez, Moreno, García-Baamonde, & Blázquez, 2011). En esa medida, las dificultades que sufre van a repercutir en el desenvolvimiento de su labor, sin dejar de mencionar las consecuencias que pueden tener a nivel administrativo, como en la repercusión negativa que los estudiantes pueden tener en el futuro (Esteve & Zarazaga, 1994).

En suma, la disposición física y anímica del docente es muy importante para convivir dentro de un clima institucional favorable y armonioso con el resto de la comunidad educativa, donde todos trabajen a favor de los procesos de enseñanza. Lo traumático y negativo para la institución es cuando el docente no tiene las condiciones físicas, mentales y profesionales para su desempeño. Tal situación de malestar docente afecta el clima institucional notoriamente: “Los problemas del maestro tiene un impacto negativo en la educación escolar y las consecuencias afectan la calidad de la educación” (Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007).

Esta problemática se presume puede estar presente en todos los establecimientos educativos de la ciudad de Medellín. Para el caso de esta investigación se eligió el núcleo educativo 936 ubicado en corregimiento de San Cristóbal, que cuenta con 25 instituciones educativas, de las cuales la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón es referente para la investigación. La muestra fue de catorce docentes, dos directivos docentes y cinco padres de familia que hacen parte de la comunidad educativa de dicha institución para responder al

estudio. La segunda mitad del año escolar, es el tiempo cuando los docentes están más agotados, susceptibles y la convivencia tiende a tornarse difícil. Para la época están con un cúmulo de experiencias muy recientes, además de los compromisos académicos y administrativos. Es por eso por lo que el periodo conveniente para el trabajo de campo fue el segundo semestre del año 2017.

El estudio se enfocó en aquellos factores que reflejan el malestar docente y el nivel de afectación que dicha circunstancia causa a la educación, sin dejar de mencionar las secuelas físicas, mentales que le deja al docente. Es importante aclarar que este estudio se realizó al total de la planta de directivos docentes y docentes del plantel mencionado, bien sean nuevos o antiguos: docentes del estatuto docente 2277 de 1979 y del Decreto 1278 de 2002, en los niveles de la educación básica primaria, secundaria y media. En esa medida, se podrán obtener unos resultados que permitan develar el cómo describir la relación entre el malestar docente y las prácticas formativas del maestro en la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón del núcleo 936 de la ciudad de Medellín.

Al investigar este problema, se considera que los resultados obtenidos servirán a los organismos competentes, para tomar acciones que permitan canalizar las condiciones de malestar de los docentes, lo que redundará en una mejor calidad de vida para ellos, una mejor disposición para realizar su labor con la entrega, dedicación que se requiere y a proyectarse este bienestar en mejores procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la medida que el docente siente cierto malestar, no puede formar, es decir, la formación tiene que ver con el bienestar del docente, estar bien, implica formar bien (Cornejo, 2012). En otras palabras, el sistema educativo podrá tener avances más significativos en relación con la calidad de la educación en las instituciones educativas si se entiende que el docente tendrá mejor disposición para convivir en un clima armónico y de respeto. Así las condiciones con los compañeros, directivos, estudiantes y acudientes serán de mejor disposición para trabajar a favor de la calidad educativa en la institución educativa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Describir la relación entre el malestar docente y las prácticas educativas en la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón del núcleo 936 de la ciudad de Medellín.

2.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 2.2.1. Caracterizar las formas del malestar docente en la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón.
- 2.2.2. Establecer la relación que existe entre el malestar docente y la práctica pedagógica dentro de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón del núcleo 936 en la ciudad de Medellín.
- 2.2.3. Diseñar una ruta educativa, pedagógica y socio-afectivo para el bienestar docente en esta institución educativa.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La indagación de las investigaciones realizadas va desde el año 1990, momento durante el cual se gestaron cambios sociales, económicos y políticos que influyeron en los sistemas educativos de los países (Díaz Barriga & Inclán Espinosa, 2001) hasta el año 2018. Así mismo, se delimitó la búsqueda a trabajos de tesis de maestría y de doctorado, artículos científicos de revistas indexadas, libros de investigación, proyectos o programas institucionales e informes de grupos de investigación. Por último, se aclara que la búsqueda abarcó contextos nacionales e internacionales; en éste último aspecto se resaltan aportes de países como: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay Venezuela, además de España y Portugal.

A continuación, se presenta un informe específico de la frecuencia cuantitativa en relación con la bibliografía encontrada. Es necesario anotar que España es uno de los países que más ha investigado sobre el tema; inclusive cuenta con la fundación de prevención psicosocial llamada *WONT*. Así mismo, en Latinoamérica hay varios países que tienen alrededor de cincuenta investigaciones: Colombia, México, Ecuador, Perú, Uruguay, Argentina y Chile. Estos dos últimos son los que más han aportado al tema, en especial Chile, que con la sede de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (OREALC), tiene programas institucionales e investigaciones en relación con el clima institucional y el impacto que este representa para el maestro.

En cuanto a los autores de las investigaciones, es pertinente mencionar que sustentaron sus teorías de una forma rigurosa y clara en todos los 22 artículos de revista encontrados, 12 investigaciones, cuatro tesis de doctorado, tres tesis de maestría, cinco libros de investigación y dos programas institucionales en el ámbito mundial. Así, el material

encontrado permite evidenciar las condiciones de malestar que está experimentando el docente y las repercusiones de las mismas en la calidad de la educación.

Como variables de rastreo se utilizaron tres palabras clave “bienestar y malestar docente”, “enfermedad docente”, y “clima institucional”, la cual arrojó 26 hallazgos. Entre los resultados de mayor pertinencia para esta investigación están: *Estilos de pensamiento en docentes con bajo y alto bienestar profesional* (Betancort, 1989), que habla de la teoría del autogobierno mental. Esta investigación española sugiere que los estilos de pensamiento son los puentes entre la personalidad y la inteligencia que las personas construyen para su adaptación. En cuanto a la metodología, se recurrió a instrumentos de inventario de bienestar de las actividades docentes y al final los resultados mostraron que los docentes con mejor valoración de su bienestar psico-profesional están mejor anímicamente.

Otra investigación aportada por México, *Malestar docente y mediación pedagógica* (León, 2015) concluye que el problema del malestar docente reflejado en el Síndrome de *Burnout* (síndrome del profesor quemado) tiene impacto directo sobre la mediación pedagógica. Para llegar a esa conclusión se recurrió a teorías y estudios que hablan del malestar y el *burnout*. También la indagación menciona los efectos a la calidad de la educación que tiene las malas condiciones del trabajo. El mismo malestar es evidenciado en la investigación chilena: *Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile* (Toriz Pérez, 2009), la cual recurrió a una investigación de carácter multivariado y transversal a la manera de encuesta, para concluir que existen niveles altos de *Burnout*, con condiciones precarias de trabajo y sobre exigencia ergonómica. Igualmente concluye que dichas condiciones de malestar van a repercutir en la calidad de la educación.

Las investigaciones que argumentan el efecto negativo del malestar docente a la calidad en la educación son dos: *Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica* (Paime, 2009) investigación realizada en

Colombia y la tesis doctoral *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el chile neoliberal* (Cornejo Chávez, 2012). La primera indagó por información referente a la angustia, concluyendo que es un malestar muy común en el docente, mientras que la segunda se preocupa por la identidad del docente y su subjetividad, llegando a la conclusión que estos son factores que determinan el bajo o alto nivel de bienestar.

De la misma forma, se encontró investigaciones con propuestas de acción para mejorar el malestar docente, una de ellas es el artículo de revista española "Necesidades formativas para afrontar la profesión docente" (Camacho González & Padrón Hernández, 2005), la cual concluye que hay carencias formativas en los docentes y esto los lleva reflejar el malestar a través de la ansiedad, el estrés y la frustración. También, está el grupo ubicado en España WONT (prevención psicosocial y organizaciones saludables) que, con las investigaciones en torno a la psicología de la salud ocupacional positiva del docente, propone ayudar a mejorar el sentimiento de malestar docente. Otro hallazgo es la tesis doctoral que propone prevenir el malestar a nivel grupal llamada: *El trabajo grupal como una estrategia preventiva para disminuir El malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas* (Baltazar Montes, 2003).

La segunda palabra clave utilizada en esta investigación es "enfermedad docente", que arrojó información de interés como la tesis doctoral titulada *Condiciones socio-profesionales de la salud docente*, que muestra los problemas existentes del educador que condicionan le afectan la salud. Otra investigación: *Repercusiones de la depresión en los docentes en el ámbito escolar* (Armentia, 2000), menciona las consecuencias que puede tener la enfermedad docente para la calidad de la educación en España. Esta última resulta muy pertinente para sustentar la manera en que el malestar docente afecta la calidad de la educación.

Cabe destacar que se encontró información relacionada con enfermedades específicas generadas en el ejercicio profesional. Una de ellas es la investigación argentina *El síndrome*

de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente (Marrau, 2004), que expone la necesidad de estudiar el síndrome y las consecuencias en la salud y en desempeño personal del docente. Dicha investigación concluyó que: “(...) debido a las transformaciones de los últimos años se han modificado las reglas laborales y de vida dentro y fuera de las instituciones educativas” (Marrau, 2004, p. 65), lo que ha permitido que nuevos malestares aparezcan en la escuela.

Se encontró además otra enfermedad referenciada en un par de investigaciones, ambas de origen colombiano: *Factores de riesgo cardiovascular en docentes universitarios* (Jurado, Uribe, Montoya, Otálvaro, y Quintana, 2006) y *Prevalencia de factores de riesgo cardiovascular y presencia de factores protectores en la población docente de escuelas públicas de Neiva. 2007* (Cabrera, Solarte, y Trujillo, 2009). Estas investigaciones mencionan los riesgos cardiovasculares en el docente y enfermedades afines como el tabaquismo, la hipertensión, el colesterol alto y la diabetes mellitus. En otra investigación colombiana: *El docente: una aproximación a sus miedos* (Pedagógico, 2007), se reconoce la manera cómo el docente trata de contrastar sus miedos y desafíos frente a la función profesional.

También se encontraron dos propuestas para reducir los niveles de estrés en docentes. La primera tesis, de origen español, propone soluciones a través del programa *mindfulness*: *Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en Mindfulness* (Manas et al., 2011). La segunda tesis realizada en Argentina: *El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente* (Marrau, 2004) alerta las consecuencias del *burnout* y entrega recomendaciones y estrategias de intervención para prevenir el surgimiento del síndrome.

La tercera y última palabra clave es “clima institucional”, con la cual se encontraron las investigaciones: *Clima y cultura, componentes de la calidad educativa* (Berthoud y

López, 2013) realizada en Argentina, y *Nivel de asociación entre clima institucional y desempeño docente en los centros técnicos productivos de la provincia de Melgar Ayaviri-Perú, 2013* (Quispe, 2014). Ambas concuerdan que donde hay un mal clima institucional hay malestar y, por lo tanto, mala calidad en la educación. De la misma manera, la investigación *Clima institucional: las relaciones entre los actores escolares* (Tobergte y Curtis, 2013a) revela los factores que no permiten un clima agradable dentro de la comunidad y sus participantes.

Cabe destacar que se encontraron investigaciones con propuestas para mejorar el clima institucional, una de ellas la aportó el Unicef con la investigación: *Comprender y mejorar la educación Secundaria Ambiente y Clima institucional* (Unicef, 2015) que pretende contribuir a mejorar la mirada del clima institucional instituciones. Igualmente, de España se encuentra el libro *Ergonomía para docentes: análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos* (Montañés y Oliver, 2006) demuestra los beneficios de la ergonomía para el trabajo, lo que lleva a un mejor clima institucional. La Unesco también tiene una guía de convivencia llamada: *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos* (Tobergte y Curtis, 2013b). Con esta se pretende reducir el malestar docente que genera un clima institucional difícil.

En conclusión, el malestar docente no es un tema de unos pocos países con políticas educativas y laborales particulares. Por el contrario, la molestia es generalizada para todos los países iberoamericanos que ven como la salud mental y física del docente es afectada por un sinnúmero de factores que, de no ser corregidos, van a llevar a una situación laboral precaria. En ese orden de ideas, los resultados de la búsqueda arrojaron que hay propuestas para mejorar las condiciones de bienestar que experimenta el docente, aspecto muy positivo para tener en cuenta en la elaboración e implementación de la tesis de investigación para la Maestría en Educación.

4. REFERENTES TEÓRICOS

La labor docente es una profesión considerada una actividad que trabaja con personas de distintas edades, con comportamientos y conductas propias de cada uno, que, por lo general, se manifiestan en los encuentros de clase; también están las funciones inherentes a su desempeño profesional. Esta serie de hechos del desempeño docente ha provocado investigaciones en el campo de la psicología y la pedagogía entre otros, con el fin de encontrar las causas, consecuencias que llevan a experimentar un *malestar* durante su desempeño profesional, que van desde la dificultad de interacción con los alumnos, colegas, docentes directivos, hasta el deseo de huir de las responsabilidades. En general, lo lleva a experimentar un mal ambiente dentro del medio en que trabaja, lo que da como un resultado un mal clima laboral, y un mal desempeño laboral (Esteve, 2011, p. 12).

Acerca del concepto *malestar docente*, aparece a partir de los años ochenta en revistas especializadas de educación en el mundo. Para tener un acercamiento al concepto se puede recurrir al Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua que define *malestar* como una: “desazón o incomodidad indefinible (ASALE, 2018). Lo que, para José Manuel Esteve precisa que se:

Encuentra bastante ambiguo el concepto de *malestar*, ya que, si se compara con el dolor, que es algo determinado que se puede localizar; la enfermedad que tiene síntomas manifiestos; en cambio, cuando se habla de *malestar* sabemos que algo anda mal, pero no somos capaces de definir qué es lo que marcha y por qué está mal. (Esteve, 2011, p.14)

Así mismo, Fueguel y Montoliu (2005) explica que *malestar*: “(...) se emplea para describir los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan la personalidad del

enseñante como resultado de los cambios acelerados producidos en el contexto histórico social”(p. 28). En esa medida, se puede reconocer el siglo XXI como el que ha traído los cambios a nivel social, económico, político, tecnológico, educativo y laboral a nivel mundial, con características como: “La globalización y la imposición de modelos de vida y pensamiento transmitidos por los medios masivos de comunicación” (Ruiz, 2004, p.34).

De igual manera, Monge (2002) hace su aporte sobre lo significa *malestar docente* diciendo: “Malestar docente es, por lo tanto, el término que ha podido nombrar el complejo proceso laboral soportado a costa de un importante desgaste y sufrimiento” (Rubano, 2002, p,45). Con esta definición se representa la idea de que existen demandas fuertes que recaen sobre el docente, que les genera agobio y sufrimiento hasta el punto de encontrar dificultades para desempeñar la labor docente.

En consecuencia, Martínez Boom asevera: “El *malestar docente* es el calificativo a la mirada empobrecedora que se le ha dado al maestro al percibirlo desde sus carencias y necesidades, pero nunca desde sus potencias” (Martínez, 2000. p,127). Por ello, el educador parece ser el mayor responsable de la mala calidad de la educación lo que termina en el deterioro de su imagen que lo estigmatiza y lo lleva a una sanción social, como lo menciona Antonio Novoa al decir que:

Por un lado, los profesores son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación deficiente; por otro, son bombardeados con una retórica cada vez más abundante que los considera elementos fundamentales para la mejora de la calidad de la educación y para el progreso social. (Novoa, 1999. p, 77)

El término *malestar docente* empleado por José Manuel Esteve (2011) se orienta a “Describir los efectos permanentes que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce la docencia” (Esteve, 2011. p, 45).

Según el planteamiento, éste se ocupa de la vida emocional de los profesores y la manera cómo reaccionan ante la aceleración del cambio social, económico y tecnológico que afecta sus condiciones de trabajo, su desempeño profesional y personal.

Esteve (2011), amplía su explicación al citar en su libro a Blase (1982): “La conjunción de varios factores sociales y psicológicos, presentes en la situación en que actualmente se ejerce la docencia, está produciendo *un ciclo degenerativo de la eficacia docente*” (p, 68). Con lo anterior, se puede notar la coincidencia de muchos investigadores al señalar los enfoques psicológicos y sociales como los determinantes en el *malestar* de los *docentes*.

Las definiciones anteriores han permitido ampliar lo que es *malestar docente*, y entre todos los investigadores mencionados podemos reconocer a José Manuel Esteve (1951-2010) como uno de los estudiosos que más ha aportado información sobre el tema. Sus trabajos son referentes para los investigadores interesados en profundizar en dicho tema, que van desde evidenciar el fenómeno hasta mostrar las causas y consecuencias; inclusive llega a proponer algunas soluciones.

De acuerdo con lo antes planteado, serán los aportes del investigador y profesor José Manuel Esteve los que servirán para desarrollar esta investigación, no solo por el concepto que propone sobre *malestar docente*, sino por el reconocimiento que tiene entre la comunidad científica que lo reconoce y valida sus producciones. Buena parte de las investigaciones de Esteve están dirigidas a mirar la profesión docente, y las condiciones laborales con las que convive todo el tiempo; aspecto que lo hace importante y pertinente para ser tomado como fuente principal de esta investigación. Sus obras datan de 1977 con su primera producción: *Autoridad, obediencia y educación*, hasta su última obra de 2010: *Los profesores ante el cambio social*. Estos libros y muchos más, entre los que se encuentra el más reconocido *El malestar docente* (2011) son las evidencias que Esteve tuvo para referirse a la necesidad que tienen los docentes de ser reconocidos como “maestros de la humanidad”.

Como se afirmó anteriormente, el *malestar docente* aparece debido a las condiciones psicológicas y sociales en las que convive el docente (Esteve, 2011). En efecto, es importante reconocer los factores para que dichas condiciones afecten al docente; solo así se puede tener una idea clara de la situación: “La primera vía para acabar con el *malestar* es definirlo. Saber en qué consiste. Evitar la vaguedad de ese sentimiento indeterminado” (Esteve, 2011. p. 115). Así presenta los factores más reconocidos que causan *malestar* en el campo social y psicológico.

Con respecto al campo social, se dice que ha sufrido cambios acelerados, hecho que también ha cambiado al docente y su función de profesor, no ha contado con una adaptación sistemática, lo que hace que el docente no esté preparado para enfrentar los cambios estructurales Esteve (2011, p. 28). Es evidente que los agentes tradicionales de socialización han cambiado. Antes era la familia y la escuela quienes tenían esa misión. En la actualidad, la organización familiar no es la misma; un ejemplo es la aparición de la mujer en el ámbito laboral, lo que ha terminado en una transformación de la familia y la relación entre los miembros que la integran. Otros cambios que han llevado a pensar a la escuela de forma diferente que menciona Esteve (2010) es:

La universalización de la educación Primaria, el aumento de la escolarización en educación Secundaria, el reconocimiento de la relevancia de la educación preescolar, la integración educativa de la diversidad, la planificación social de la educación y la educación como generadora de información y no de estatus social ni económico. (p. 58)

Estos cambios han hecho que los padres de familia acompañen menos el proceso educativo de sus hijos, lo que ha terminado en otorgar responsabilidades en la escuela que antes no tenía y hace necesario que más allá de enseñar, el profesor esté preparado para vivir y asumir las situaciones “conflictivas en funciones que competían tradicionalmente a los

contextos sociales de la familia” (Esteve, 2011, p. 31). Esta situación lleva al docente a asumir funciones que van a terminar con sobrecarga laboral.

A la dificultad anterior, debe ser juez y a la vez amigo con sus alumnos. Al docente se le exige que sea compañero y tenga la empatía para acercarse a sus educandos, también se le exige que los seleccione y evalúe, para determinar quién pasa o no el curso. De manera similar, la contradicción continúa dentro del aula y la necesidad de crear un grupo que logre convivir en armonía y en integración social; pero a la vez se le pide que atienda la autonomía y la individualidad de cada uno de los alumnos.

De lo anterior, se puede agregar la situación de contradicción cómo viven los docentes, y es el hecho de ofrecer un servicio con poco atractivo para sus alumnos, aspecto que los genera una situación de angustia. Los alumnos consumidores de conocimiento, quienes no encuentran en la educación la satisfacción de sus expectativas para el futuro: “La educación está ahora empeñada, por primera vez en la historia, en preparar a los hombres para un tipo de sociedad que aún no existe” (Esteve, 2010, p.32). Estos desconciertos son parte del problema y las causas para que el docente manifieste un cansancio y un *malestar*.

A las confusas relaciones con los estudiantes se le suma la recurrente argumentación de los padres de culpar a los profesores de todos los males de la escuela y sus injustas acusaciones (Esteve, 2011, p. 33). De hecho, las valoraciones de los padres son de aspectos negativos y dejan de reconocer los aportes positivos que hacen a la educación, Esteve describe mejor la situación: “Si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes. Pero si van mal, piensan que los profesores somos malos enseñantes” (p.34).

4.1. INGRESOS

El docente ha perdido estatus social y cultural que antes tenía. Una de las razones es que la sociedad actual tiende a establecer el estatus no por la labor que desempeña, sino por

el nivel de ingresos. Para algunos padres el hecho de que alguien haya decidido ser profesor no se asocia a la vocación y abnegación a su profesión, sino a que no tenía la capacidad formativa e intelectual para realizar algo mejor. Estas apreciaciones han hecho que la valoración social del profesor haya caído de forma notoria (Esteve, 2011).

A lo dicho anteriormente, se le agrega otro elemento generador de *malestar docente*, y es el bajo reconocimiento económico que tienen, en especial cuando el docente se da cuenta que las exigencias y responsabilidades del trabajo van en aumento, pero sus ingresos no. De esta manera, al momento de hacer la comparación con la compensación económica que recibe, esta no parece muy equitativa. Este aspecto ubica “Los bajos salarios de los docentes en el primer lugar de fuentes de estrés entre ellos; igualmente, es la primera causa para que los docentes abandonen el ejercicio de la enseñanza” (Esteves, p. 35). Es así como los profesores se enfrentan a situaciones sociales que les genera *malestar* y les hace difícil adaptarse a los requerimientos que el momento le exige. Como lo menciona Esteve (2011):

(...) los problemas referidos a la consideración social de su trabajo, la crítica radical a sus modelos de enseñanza y el clima que rodea a la institución escolar, particularmente en lo que respecta a sus relaciones con los administradores, al ser cuestiones que les afectan profundamente, pero que no tienen capacidad de dominar, les plantea una auténtica crisis de identidad en la que los enseñantes ponen en duda el sentido de su propio trabajo, e incluso a sí mismos. (p. 35)

4.2. COMUNICACIÓN

Otro aspecto social son los medios de comunicación que han modificado la transmisión de conocimiento que tradicionalmente proporcionaba el docente, esto ha llevado a que la sociedad reciba fuentes paralelas de información y cultura:

(...) el profesor constituía la fuente casi exclusiva de información y transmisión del saber, en el momento actual cualquiera de sus afirmaciones puede verse contrastada, cuando no discutida, utilizando las informaciones, los valores o las tomas de postura, recibidas por esos nuevos canales de socialización. (Esteve, 2011. p.29)

De acuerdo con lo descrito anteriormente, son varios los factores sociales que influyen al docente y le generan *malestar*. Ahora conviene analizar los factores más relevantes en el ámbito psicológico que producen malestar. Encontraron que uno de esos factores son las condiciones de trabajo y la contradicción que aparece cuando no existen los recursos didácticos para llevar a cabo la labor, lo que se convierte en una frustración porque, por un lado, se les pide a los docentes cambiar sus viejas rutinas de clase; pero, por otro, no se les da los recursos tecnológicos necesarios. (Esteve, 2011)

Una situación como la anterior, según Esteve (2011) es “en la medida que se prolongue, suele producir una reacción de inhibición en el profesor, que acaba aceptando la vieja rutina escolar, tras perder la ilusión” (p.48). No solo son la falta de recursos en las instituciones, también se refiere a las políticas gubernamentales que proponen recortes presupuestales y propuestas económicas que terminan en situaciones como la sobrepoblación de alumnos en las aulas, lo que obliga al docente a hacer esfuerzos que lo pueden llevar a un agotamiento, tanto físico como mental.

Otro factor que afecta al docente es la violencia, que se puede presentar por parte de cualquier agente de la comunidad educativa: desde los alumnos como de los mismos padres de familia. A este factor se le agrega que pocas veces la violencia de hecho es realizada, mientras que el temor de ser violentado permanece todo el tiempo:

En el plano real el problema de la violencia es minoritario, aislado y esporádico. En el plano psicológico el efecto del problema –como hemos visto- se multiplica por cinco, llevando a numerosos profesores, que nunca han sido agredidos y que

probablemente no lo sean nunca, hacía un sentimiento de intranquilidad, de malestar (...) (Esteve, 2011. p.54)

Para ampliar un poco más lo antes mencionado Oro y Ursúa (2005) también afirman que:

El estado emocional caracterizado por el miedo, la hipervigilancia y la preocupación permanente. En muchos casos, genera sentimientos de ansiedad y agotamiento que se confunden o se alteran, provocando a su vez, problemas de relaciones interpersonales. Lo que desemboca en condiciones que afectan al docente es el aspecto psicológico que se evidencia en el aumento del estrés y ansiedad. (p.105)

4.3. AGRESIÓN VERBAL

Tampoco se debe dejar de lado las agresiones verbales que experimentan, bien sea por el estudiante que trata mal o manipula la información del docente o por agresiones verbales que no solo llega por parte de ellos, sino también desde los mismos padres de familia, lo que confirma aún más el descenso de estatus y de respeto que se tiene hacia el docente:

En este contexto habría que situar las agresiones verbales e insultos a los profesores, mucho más frecuentes que las agresiones físicas y difíciles de cuantificar, pero con un importante efecto sobre la constitución de ese entramado psicológico del que se ha hablado como *malestar docente*. (Esteve, 20011. p.55)

En conclusión, son varios los factores sociales y psicológicos que llevan a los *docentes* a pensar que las condiciones de trabajo no son las más adecuadas y, a experimentar un *malestar* debido a las consecuencias negativas generadas “a partir de la acción combinada de las condiciones sociales y psicológicas con las que tiene que convivir el docente” (Esteve, 2011 p 58). Aunque, es necesario aclarar que no todos los docentes experimentan estas condiciones; sí se puede decir, que el hecho existe y que, además de afectar a los docentes

también lo puede hacer con la eficiencia en la enseñanza, lo que va a repercutir en la calidad de la educación: “Un último grupo, sin embargo, acaba afectándose, personalmente, como consecuencia de la evolución negativa del contexto: el *malestar docente* acaba *quemando* a estos profesores en distintos grados.” (Esteve, 2001. p. 58)

4.4. BURNOUT

De esta manera, la participación de estos factores en el docente, lo lleva a experimentar un *malestar* que se ve reflejado en su desempeño. Un docente con *malestar* puede experimentar agotamiento y síntomas como el absentismo: “La falta de compromiso, un anormal deseo de vacaciones, baja autoestima, una incapacidad para tomarse la escuela en serio” (Esteve, 2011. p. 57). Estos fenómenos han sido estudiados detalladamente y es conocido como el Síndrome de *Burnout*, que en español significa Síndrome del quemado, que ha sido estudiado desde la década de los 70 y sus investigaciones no solo se basan en trabajadores de la educación, sino también en todos aquellos que trabajan a favor del servicio hacia otras personas.

El concepto de síndrome de *Burnout* aparece en el año 1973: “Freudenberger propone el concepto como un síndrome psicológico, descrito para profesionales que trabajan en relación de ayuda hacia otras personas, como es la situación de los maestros” (Freudenberger, 1974. p, 17). Su significado en español es *estar quemado* y aunque hay varios autores que proponen que se deje dicha traducción (Parra, 2007). La mejor interpretación sería síndrome de *desgaste profesional*. Otra interpretación es la que considera que “el Burnout se utiliza para describir el ciclo degenerativo de la eficacia docente” (Esteve, 2011. p, 103).

La psicóloga estadounidense Christina Maslach, en la búsqueda de evidenciar el nivel de *Burnout*, elaboró un instrumento para evaluar dicho nivel, en sus estudios aclara que no implica necesariamente un trastorno mental, sino que este es: “Un patrón psicológico que da respuesta a una vivencia subjetiva de malestar, que tiene factores laborales y organizacionales como condiciones y antecedentes, y que tiene implicaciones nocivas para la organización y

para la persona”(p. 18). De esta manera, se puede evidenciar que el *malestar docente* ha sido objeto de estudio con tanto detenimiento que ya se habla de las principales consecuencias; en los estudios realizados por Esteve evidenció las siguientes (2011, p. 80-81):

- a. Sentimiento de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal de ésta que los profesores querrían realizar.
- b. Desarrollo de esquema de inhibición, como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza.
- c. Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas.
- d. Deseo de abandonar la docencia (realizado o no).
- e. Absentismo laboral como mecanismo para cortar la tensión acumulada.
- f. Agotamiento, cansancio físico permanente.
- g. Ansiedad como rasgo o ansiedad de expectación.
- h. Estrés.
- i. Depreciación del Yo. Autoculpabilización ante la incapacidad de mejorar la enseñanza.
- j. Ansiedad como estado permanente, enfermedad mental, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental.
- k. Neurosis reactivas.
- l. Depresiones.

En la lista anterior, aparecen las repercusiones más frecuentes del *malestar*; cada vez que situaciones como las antes mencionadas aparecen, los docentes anteponen variados mecanismos de defensa, un ejemplo de ellos son las conductas de inhibición y el absentismo laboral docente; lo que puede repercutir en el desempeño de sus funciones, igualmente en la eficacia y eficiencia con que pueda ejercer la educación. Como lo dice Esteve (2011): “(...)son los esquemas de inhibición y rutina o el absentismo laboral, que presenta el aspecto

negativo de rebajar la calidad de la educación, pero sirve, igualmente, para aliviar la tensión a que el profesor está sometido” (p. 80).

En consonancia con lo anterior, la inhibición y el absentismo son las reacciones más frecuentes del docente para acabar con el *malestar* que le genera tensiones que aparecen durante su práctica profesional. Así mismo, el docente que experimenta una tensión busca cortar la raíz de las posibles fuentes con la eliminación de las implicaciones personales, lo que implica el fin de la relación interpersonal profesor-alumno. En consecuencia, las relaciones se tornan superficial entre la enseñanza y los alumnos; con el resultado de un distanciamiento parcial o total del docente frente a sus funciones profesionales (Esteve, 2011).

La inhibición, según los estudios mostrados por Esteve en su obra, demuestran que, aunque están entre las reacciones más frecuentes para cortar con el malestar que experimentan los docentes, en especial, frente a las relaciones interpersonales dentro de los entornos laborales, esta no es la práctica que más utilizan (Esteve, 2011 p. 64). Al parecer, se recurre a ella para separar las implicaciones personales de las tensiones que le generan sus funciones docentes. Contrario a la inhibición, el absentismo sí es recurrente a lo largo de la vida profesional del docente, “en especial después de pasar la etapa inicial de los cinco años” (Esteve, p. 64). Es por esto por lo que los síntomas de *malestar* que experimenta el docente van a tener una estrecha relación con el absentismo, pues se convierte en el medio para escapar a las dificultades laborales que experimenta y que define Esteve así:

El absentismo aparece, por tanto, como la forma de buscar un respiro que permita al profesor escapar momentáneamente de las tensiones acumuladas en su trabajo. Se recurre, entonces, a la petición de bajas laborales o bien, simplemente, a la ausencia del centro escolar por periodos cortos que no exigen más que una excusa. (p. 65)

Se ha tratado de relacionar el aumento de solicitudes de incapacidades con el aumento del absentismo, en relación con los ciclos de estrés que experimenta el docente durante el año escolar: “Los finales de trimestre y el fin de curso, tanto por la acumulación de tensión en el periodo precedente, como por la coincidencia con las evaluaciones, son los periodos de mayor incidencia.”(Esteve, 2011. p. 66). Mientras que el periodo de vacaciones va a romper con dicha tendencia y va a disminuir o desaparecer el aumento gradual del estrés.

En tal sentido, las solicitudes de incapacidades por causas de enfermedades en relación con el *malestar docente* son, al igual que el estrés, un alto índice de consulta. Según un estudio realizado en España, entre las enfermedades que más reportaron los docentes están: “las cardiovasculares, las ginecológicas (no se tiene en cuenta las incapacidades por maternidad), las psiquiátricas, infecciones, hematológicas, órgano-neurológico, otorrinolaringológica, traumatológicas, digestivas, y oftalmológica” (Toro, 2006, p 43).

Las enfermedades, tanto físicas como mentales, están estrechamente relacionadas con el absentismo. Aunque existen otras formas de absentismo y es el que ocurre con los docentes que conviven en un clima laboral difícil y con malas relaciones interpersonales, en este caso, ellos optan por pedir traslado de su sede laboral: “Una forma en que los profesores, con antigüedad en los cuerpos enseñantes, puede ir rehuyendo los centros más conflictivos o las zonas cultural o climáticamente más desfavorecidas.” (Esteve, 2011, p. 71)

Otra opción de absentismo es la que Esteve (2011), llama última acción de sinceridad y esto ocurre cuando el docente reconoce su fracaso como enseñante y pasa de realizar las ausencias por periodos parciales durante el ciclo de estudio, a concretar el abandono real y definitivo de su labor docente. En este caso, su nivel de *malestar* debe estar en un nivel alto, para llegar al extremo de decidir evadir los problemas y las responsabilidades con la renuncia definitiva. (Esteve, 2011)

Como resultado, se entiende que el absentismo es un indicador del *malestar docente* que puede evidenciar, en parte, el tiempo que emplea un *docente* para tratar de huir de su *malestar*. Además, el tiempo que afecta el proceso de aprendizaje de sus alumnos, lo que termina en una mala calidad de la educación dentro del sistema educativo. Si se toman los datos de los días que los docentes tienen una incapacidad durante el año escolar, muy seguramente arrojarían datos importantes la investigación.

5. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque empleado para el proceso de investigación fue el cualitativo. Es así como se utilizaron instrumentos para delimitar el objeto de estudio; a la vez que se tuvo en cuenta las construcciones personales de los docentes entrevistados. También se entiende que para comprender una realidad social se debe tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla. Tal realidad se interpretó a través de Grupos Focales que dejan observar un fenómeno social susceptible de arrojar datos para luego ser analizados e interpretados por el investigador. En esa medida la investigación tiene la estructura de investigación cualitativa con la técnica de entrevista formato y entrevista semiestructurada.

De acuerdo con lo anterior, los docentes dan cuenta de una realidad social que, dentro del contexto educativo, influyen de manera negativa o positiva al sistema de educación colombiano, lo que hace pertinente observar el fenómeno del *Malestar Docente* y sus implicaciones. Así, la investigación cualitativa se propuso identificar lo que siente y piensa el docente después de analizar aquellos aspectos que se han vuelto cotidianos y naturales, pero que necesitan tener una mirada detallada, lo que implica, además, aproximarse a reconocer por qué existen, conviven con ellas y son aceptadas sin cuestionamiento alguno.

Durante el proceso de las entrevistas semiestructuradas se mantuvo bajo la característica de ser flexible con el fin de observar aspectos que surgían a lo largo del proceso, propuesto de esta forma por Nora Mendizabal: “El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación” (Vasilachis de Gialdino, 2009, p. 67). De esta manera, tanto los entrevistados como el entrevistador desarrollaron un diálogo libre y tranquilo que permitió generar los espacios propicios para emerger aspectos nuevos y de relevancia para la investigación.

El desarrollo de la investigación tiene los tres componentes de la investigación cualitativa que son: la búsqueda de datos, la organización de la información obtenida y los informes escritos con las conclusiones encontradas. En cuanto al componente inicial o de entrada, se enfocó en identificar estudios cualitativos realizados a nivel nacional e internacional sobre el tema, de lo cual surgieron dos instrumentos: la encuesta general inicial y la entrevista semiestructurada.

Con la entrevista formato general se pretendió identificar aquellos aspectos que puedan tener relación con la apreciación de los docentes frente al desempeño que realizan en el establecimiento, de esa manera que pueden observar aspectos con el malestar o el bienestar docente, el clima laboral institucional, enfermedades y en general todo lo relacionado con los docentes y el resto de la comunidad educativa.

En esta fase también se diseñó una entrevista semiestructurada que permitiera identificar aspectos cotidianos sumergidos en la institución educativa y que se relacionan con la percepción de los docentes del establecimiento educativo sobre las condiciones en que trabajaban, el ambiente laboral institucional, las situaciones más estresantes, y los mecanismos que utilizan para afrontar las situaciones que se presentan. De igual manera, se indagó sobre enfermedades e incapacidades surgidas a lo largo del último año. Todo ello permitió identificar docentes que pudieron dar información más detallada sobre las situaciones que les genera malestar docente.

En una segunda fase se aplicaron las entrevistas de formato y las entrevistas semiestructurada al grupo de directivos docentes, docentes y padres de familia identificados como parte de la comunidad educativa de la institución educativa Carlos Alberto Calderón. En ese orden de ideas, se realizó la entrevista formato a dieciséis docentes de la institución; mientras que las entrevistas fueron realizadas a catorce docentes, dos directivos docentes y cinco padres de familia. En la fase final, se realizó el análisis del discurso con la herramienta

tecnológica de análisis Atlas-TI. También de este recurso surgió información determinante para cumplir con los objetivos de la investigación.

5.1. Caracterización de la población educativa y del contexto

Los docentes que participaron en la investigación realizan su labor profesional en la institución educativa Carlos Alberto Calderón perteneciente al Núcleo Educativo San Cristóbal-Palmitas 936 de la Secretaría de Educación de la ciudad de Medellín. La institución cuenta con 22 docentes, dos directivos y 648 estudiantes distribuidos en dos jornadas, que van de 6:00 a.m. hasta las 12:00 m para la jornada de la mañana, y desde las 12:15 p.m. hasta las 6:05 p.m. para la siguiente jornada. Esta institución está ubicada en la vereda El Llano del corregimiento de San Cristóbal.

En la actualidad, de los 22 docentes, 17 están tienen nombramientos en propiedad, mientras que los demás tienen nombramiento de provisionalidad, es decir, son nombramientos generados para suplir algunas vacantes de manera temporal. De esa manera, se pudo determinar que existen dos regímenes de carrera docente vinculados. Aquellos que laboran antes del año 2002 de los cuales cinco laboran en la institución y forman para del Decreto 2277 de 1979, y el resto de los docentes en carrera pertenecen al Decreto 1278 de 2002, quienes fueron vinculados luego del año 2002, o que están en nombramiento de provisionalidad. También, se resalta que existe un promedio de 76% mujeres y 24% hombres, y sus edades oscilan entre los 25 y los 56 años.

En ese orden de importancia, es necesario explicar que al hablar de los análisis de los resultados de los datos cualitativos arrojados por la entrevista para luego organizarlos en esquemas de familias de categorías; se recurre al enfoque hermenéutico para interpretarlos, con lo que se pretende establecer, mediante el lenguaje, la relación que existe entre los individuos y el mundo que los rodea; en esa medida, se puede describir una realidad con

ayuda del ejercicio reflexivo que permite la comprensión y explicación. Por lo tanto, la investigación que se pretende realizar busca acercarse a esa descripción de la relación que existe entre el *Malestar docente* y la institución donde desempeña su labor.

5.2. Técnicas de indagación

5.2.1. Entrevista de formato aplicada al personal docente de la institución educativa Carlos Alberto Calderón.

En esta entrevista de formato aplicada a los docentes se recogieron algunos interrogantes sobre la condición de *Burnout*, extraído del inventario de Maslach (Maslach, Jackson, Leiter, y others, 1981), y la adaptación del mismo estudio realizada por investigadores colombianos en investigaciones previas (Gómez-Restrepo, Rodríguez, Padilla M, y Avella-García, 2009). Información que sirvió para la investigación cualitativa.

La entrevista de formato fue presentada durante la primera semana del primer semestre del año 2017. Se le realizó a cada docente. De los veinte docentes solicitados para la encuesta, dieciséis lo resolvieron. También se dio la información pertinente que explicaba el objetivo de indagar e inicial los estudios sobre el grado de bienestar o malestar docente que estaban viviendo. En el desarrollo del análisis, que recurrió a categorizar las diferentes preguntas, se obtuvieron como resultado, ocho categorías fundamentales:

Tabla 01 Categorías iniciales

CATEGORÍA	CONCEPTO
Yo-trabajo sujeto a condiciones laborales	Sujeto espacio laboral hace referencia a la representación que el sujeto expresa sobre las condiciones laborales.
Yo-otro significativo	Implica la percepción que sobre los otros y sus actitudes informan el sujeto.
Yo-grupo	Intenta delimitar la percepción del desempeño que el sujeto tiene sobre su grupo de referencia.
Percepción temporal	Lectura de la realidad actual y empleo del tiempo laboral.
Concepto de sí y percepción de representación en el otro	Intenta delimitar como percibe en el otro su desempeño y actitud hacia el trabajo.
Representación de la profesión desde puntos de vista internos y externos	Pretende saber sobre el auto-reconocimiento de su labor.
Condiciones laborales y percepción de su incidencia en su ser	Intenta saber qué tanta repercusión tiene su labor en su desempeño personal y social.
Condiciones de afrontamiento y realización profesional	Lectura de la disposición a enfrentar las dificultades.

Fuente de elaboración propia del autor a partir de Gómez (2009)

Una vez realizada la entrevista de formato efectuó el conteo y la distribución por edad y género. Entre los 16 encuestados, 12 eran maestras. Solo una de las doce no colocó la edad y entre ese grupo de maestras solo una pertenece al decreto 2277 y el resto al 1278. Cuentan con un promedio de 39 años; la menor tiene 26 años y la mayor, 57. El promedio de experiencia en la enseñanza es de 18.5 años. En el caso de los maestros, 4 fueron los que respondieron el instrumento de medición y todos pertenecen al Decreto 1278; se ubican en

un promedio de edad de 44.5 años. El menor de ellos tiene 36 y el mayor tiene 52; el promedio de experiencia en la enseñanza es de 12 años.

Para comenzar con el análisis, se puede decir que dentro la categoría de nivel de interacción Yo-trabajo y su condición laboral, se observa que más de la mitad de los entrevistados no se sienten con las condiciones adecuadas para laborar. En especial, argumentan tener que trabajar con órdenes poco claras que los desgasta y los ubica en conflicto con los directivos docentes; aunque, según las respuestas, ese conflicto no representa una hostilidad o maltrato. En suma, las condiciones laborales difíciles se originan, en mayor parte, por no existir una comunicación efectiva entre directivo y docentes, situación que desgasta y hace las condiciones laborales.

En la categoría Yo-otro significativo, se tiene en cuenta la figura de jefe representado en el Rector de la institución, mientras que la gente con quien trabaja se reconoce como los docentes colegas con quien trabaja. Las preguntas fueron dirigidas a determinar qué tanto reconocimiento siente el docente de su trabajo por parte de compañeros y directivos decentes. Según las respuestas, coincidieron en que su labor es reconocida, significativa para el desarrollo pertinente de la institución. Así los docentes se sienten parte importante de la institución.

No obstante, el reconocimiento positivo que tienen en la categoría anterior se presenta que al momento de trabajar en grupo los sentimientos están divididos; esto se demuestra en la categoría denominada “Yo- grupo” y la manifestación en las respuesta que no siempre tienen la disposición para trabajar en grupo, por lo menos, con algún determinado equipo de docentes, es decir, demuestran la afinidad a tener los escoger los integrantes con quienes se sienten más cómodos en el momento de realizar trabajos en grupo y trabajar en equipo. Empero, reconocen el nivel profesional y proactivo de todos los docentes que se ve reflejado en los resultados significativos en cada uno de los integrantes del grupo docente.

Al analizar la categoría sobre la percepción temporal se puede observar un grupo dividido en el cual un poco más de la mitad de los docentes sienten tener el tiempo suficiente para realizar su labor. Estas condiciones los hace sentir cómodos y proactivos, mientras que el resto no lo está, pero el tiempo y las dificultades no han cambiado el deseo de los integrantes del grupo en seguir con su labor de educar. Según sus percepciones, tanto los estudiantes como la familia reconocen y valoran la labor que realizan; inclusive, sienten que es determinante e importante para la sociedad, se sienten orgullosos de la labor que desempeñan. A pesar de ello, aunque reconocen la importancia de la labor docente, también consideran que la sociedad le resta importancia a esta profesión, al punto que consideran que no es un honor ser docente, situación ambigua que refleja la incomodidad y autoimagen que hace el docente de su profesión.

En otro sentido la categoría: “Condiciones laborales y percepción de su incidencia en su ser,” se puede encontrar aspectos significativos en relación con el malestar docente, se logra evidenciar cómo los directivos y algunas de sus actos administrativos tienden a dificultar el buen desempeño y trabajo de calidad de los docentes, situación que los sitúa en condiciones incómodas que los puede llevar a experimentar desajustes de salud. Esta situación es una de los mayores detonantes de malestar en los docentes; ni la interacción con los estudiantes o padres de familia, que, aunque presentan algún grado de dificultad, no logran llevar a los docentes a sentir tal tipo de angustia como lo hacen cuando las demandas administrativas los afecta para desempeñar su labor educativa.

En cuanto a la categoría “concepciones de afrontamiento y realización profesional”, se profundiza en la percepción sobre las dificultades con otros docentes como un factor que afecta la calidad del trabajo, pero esto no les es un impedimento para desempeñar su labor con calidad; reconocen que tienen la capacidad para ser reflexivos, entender las condiciones desfavorables como experiencias significativas que forman y ayudan a mejorar los procesos de educación que terminan en una educación de calidad.

En conclusión, se observa un grupo que se siente con la capacidad de afrontar las condiciones que su profesión le demanda; además, cuenta con entornos sociales que le animan en sus momentos difíciles. Sin embargo, se evidencian dificultades de comunicación, especialmente con los directivos. También es determinante la autoimagen que tienen de su labor docente, ya que por un lado consideran que su labor es importante, mientras que sienten que no tienen el reconocimiento de la sociedad.

5.3.2. Entrevista: la entrevista semi-estructurada

Luego de la realización de la entrevista de formato se seleccionan algunos docentes del establecimiento educativo para realizar la entrevista semi-estructurada. Los entrevistados fueron escogidos de forma aleatoria de acuerdo con el tiempo y a la disponibilidad con el que contaban para facilitar la entrevista. Dicho proceso fue realizado desde el mes de agosto del año 2017, hasta el mes de octubre del mismo año. De esta manera, y de acuerdo con la información extraída en el cuestionario, se diseñaron preguntas que reflejaran aspectos particulares que van desde al ámbito laboral y el personal.

Desde el aspecto laboral se diseñó una guía que pudiera dar cuenta de la experiencia y nivel de formación, además de indagar por las condiciones en que desempeña la labor docente y su nivel de satisfacción. Igualmente, en la entrevista se preguntó por las repercusiones negativas o positivas que les generaba la labor de enseñar; la entrevista se complementa con información personal de los docentes que dejan observar qué tanto impacto tiene la labor de enseñar con su entorno familiar y social. La entrevista también indagó por las condiciones físicas y anímicas en las que convive el docente y qué tanto la labor docente les afecta y repercute en el estado de salud.

Es necesario señalar que cada entrevista fue desarrollada de manera individual. Se garantizó los espacios y tiempos oportunos para que se sintieran con la comunidad y la

libertad de expresarse. Las preguntas realizadas sirvieron de referencia para construir una conversación donde el docente fuera expresando poco a poco sus sentimientos generados por recuerdo, emociones y percepciones que permitieran la aparición del sentir de ellos sobre la profesión docente y los aspectos que los lleva a experimentar el malestar docente. Hay que decir, que se parte de la intención de reconocer las implicaciones que tiene el ser docente dentro de la institución y los factores de riesgo que generan la aparición factores indisposición en el docente al punto de no permitirle realizar su labor a plenitud.

El proceso de análisis se apoyó con el programa Atlas.ti.8.2. Esta herramienta logró, después del análisis cualitativo de las entrevistas elaboradas a los docentes, agrupar y sistematizar información de importancia para la investigación. Es así como se referenció con las categorías delimitadas en el análisis de las encuestas realizadas, lo que permitió que la información surgiera organizada y permitieran extraer información relevante para los hallazgos finales. Luego de las subcategorías iniciales *enfermedad, malestar, bienestar, sobrepoblación, comunidad educativa, planeación y vocación*, se saturaron y se agruparon en tres categorías que se llamaron “categorías emergentes”: *auto reconocimiento, elementos de poder y gestión administrativa*. En la gráfica siguiente se indican las categorías iniciales llamadas “categorías teóricas” y las “categorías emergentes”:

Tabla 2 Categorías teóricas y emergentes

Categorías iniciales de la encuesta	Categorías teóricas	Categorías emergentes
a. Yo-trabajo sujeto condiciones laborales: sujeto espacio laboral hace referencia a la representación que el sujeto expresa sobre las condiciones laborales.	Sobrepoblación Bienestar Vocación	Auto-reconocimiento Gestión administrativa
b. Yo-otro significativo: implica la percepción que sobre los otros y sus actitudes informa el sujeto.	Planeación Enfermedad Malestar	Elementos de poder

c. Yo-grupo: intenta delimitar la percepción del desempeño que el sujeto tiene sobre su Comunidad educativa grupo de referencia.

d. Percepción temporal: lectura de la realidad actual y empleo del tiempo laboral.

e. Concepto de sí y percepción de representación en el otro: intenta delimitar como percibe en el otro su desempeño y actitud hacia el trabajo.

f. Representación de la profesión desde puntos de vista internos y externos: pretende saber el auto reconocimiento de su labor.

g. Condiciones laborales y percepción de su incidencia en su ser.

h. Condiciones de afrontamiento y realización profesional: lectura de la disposición a enfrentar las dificultades.

Fuente de elaboración propia del autor a partir de Gómez (2009)

5.3.2.1. Fase de análisis del discurso: Como se observó en la información anterior, después de transcribir las entrevistas realizadas, se delimitaron ocho categorías teóricas y tres categorías emergentes. Esto nos conduce a revisar los fragmentos discursivos de cada una de las entrevistas en las que se pueden observar factores que inciden en la aparición del malestar docente dentro de la institución educativa Carlos Alberto Calderón.

6. CATEGORÍAS

6.1 Categorías teóricas

A. Sobre población: en búsqueda de comprender las causas del malestar se asume que el alto número de estudiantes asignadas por aula de clase afecta al docente. En el caso de los entrevistados, resaltaron que más allá de haber sobre población, consideran que no se cuenta con los espacios físicos para formar a tanto estudiante. Esta situación se agrava cuando, además de tener un alto número de estudiantes, un porcentaje está diagnosticado con alguna necesidad educativa especial. Es importante aclarar que, debido a que se desea salvaguardar la identidad de los entrevistados, se recurre al código ECM y su número correspondiente para cada uno de ellos: “(...) que cuando uno tiene diez niños con necesidades no debe tener 30,40,46 muchachos en un salón de clases donde no hay ni el material didáctico para trabajar con ellos, ni siquiera un apoyo de una persona realmente idónea” (ECM 011).

B. Bienestar: los docentes consideran que se encuentran en una buena institución donde no hay amenazas, las directivas son flexibles con ellos ante la solicitud de permisos personales. Consideran que eso los hace sentir valorados: “hay mucha flexibilidad, o sea, cuando vos necesitas un permiso o tienes, yo que tengo niños y se enferma un niño, o algo, inmediatamente están dados a darte permiso y eso, de alguna manera, contribuye también al bienestar familiar” (ECM 006). Es importante mencionar que los docentes hacen referencia a otras instituciones educativas para comparar y dejar por sentado que la institución educativa Carlos Alberto Calderón es un buen lugar para trabajar.

C. Vocación: el deseo y el interés a dedicarse a la docencia es constante en los docentes. Todos dijeron no desear cambiar de profesión; inclusive, reconocen que prefieren estar dictando clase, en lugar de estar en reuniones que, según ellos, les quita tiempo. Con esas afirmaciones se hace necesario indagar qué situación se genera para que los docentes prefieran estar en las aulas en lugar de estar en reuniones administrativas. Parte de esta inquietud es la que genera la categoría emergente *gestión administrativa*. Continuando con

la categoría *vocación*, se aclara que, aunque los docentes siguen firmes con su profesión, no dejan de reconocer que los salarios podrían ser mejores para retribuir toda su entrega a la labor.

D. Planeación: los docentes argumentan tener toda la planeación preparada para cada clase, dicen que en la mayoría de las ocasiones se logra su ejecución, salvo algunos casos de indisciplina y de grupos con características particulares a nivel académico y comportamental. Sin embargo, no dejan de argumentar que les lleva mucho tiempo para planear o que en el caso para planear las actividades para cada periodo o el resto del año no hay unos cronogramas definidos, o en ocasiones son reprogramadas. Cabe destacar que todas las respuestas, a diferencia de algunos pocos, parecieran ser la misma; lo que hace asumir que hay unas rutinas establecidas que el docente ha adquirido.

(...) lo que pasa es que la dificultad mayor es que hay cosas que son muy improvisadas y es ahí desde la parte de coordinación, entonces cuando hay una improvisación que salen a las 10: 30 y uno no está informado que salen a las 10.30 entonces se corta un poquito ahí y se daña un poquito el ritmo de la clase. (ECM006)

Siguiendo con la categoría anterior, se hace necesario destacar cómo los docentes se incomodan cuando se les dificultad ejecutar sus actividades planeadas para la clase. Para ellos, es una incomodidad las reuniones programadas de forma improvisada que hacen que las clases se modifiquen o no se realicen como lo expresa la siguiente respuesta:

E. Enfermedad: en el intento por conocer que tan seguido se enferman los docentes, se encontró que es muy poco el tiempo que se incapacitan y la frecuencia de esas incapacidades no es frecuente. La mayoría dice no haberse incapacitado en el último año. Además, los pocos que consultan lo hacen por enfermedades que ellos mismos la llaman enfermedades profesionales y que afectan la garganta como laringitis, faringitis. Empero, argumentar tener mucha carga laboral (...) “el estrés de tantas notas, me fui con migraña para la casa, y la migraña me duró lunes...sábado, domingo y lunes” (ECM 007), que los está llevando a

experimentar mucho estrés manifestado en dolores de cabeza y cambios de humor como se menciona en la entrevista:

F. Malestar: como ya se hizo notar, las cargas laborales llevan a los docentes a experimentar sensaciones de desajuste emocional, afirmaciones como irritabilidad, migraña y estrés son algunas de las expresiones que los docentes declaran para evidenciar que viven una situación de angustia. Para el docente la demanda tanto requerimiento le está quitando la tranquilidad, en parte por la demanda de tiempo que eso implica, pero, por otra parte, está en la gestión que se hace para informar y documentar de manera adecuada los requerimientos administrativos que se necesitan; en muchas ocasiones, los docentes no tienen la información clara, que deben recurrir a asesoría externa para tener claridad.

La falta de claridad en la información va acompañada de falta de presencia por parte de los directivos, en este caso, la coordinadora es quien es mencionada continuamente y a quien le atribuye no ser ella quien, de órdenes e información clara y precisa, es decir, encuentran que no existen mecanismos claros de comunicación. En consecuencia, los docentes afirman que toman decisiones individuales o en grupo a partir de situaciones urgentes que no dan espera a consultar a las directivas, pero que no se las han autorizado. En definitiva, la gestión administrativa crea una situación de malestar general en la institución:

Me afectan también en mi cronograma personal digámoslo así, porque si yo por ejemplo para mañana tenía hacer programa 20 de julio un ejemplo, cierto, y llegan y me dicen no es que no puedes por esto, esto y esto entonces eso me va a trazar unas cosa que yo tengo en mente, porque hasta que no desarrolle esa actividad no voy a quedar tranquila que es algo que se tiene que hacer, que se debe de hacer, que se tiene que hacer, entonces cuando te empiezan a aplazar y aplazar, te está aplazando muchas obligaciones. (ECM 006)

En la respuesta se demuestra la manera como el solo hecho de postergar actividades, desencadena una angustia y falta de tranquilidad que va a repercutir en el desempeño diario del docente. Al malestar por gestión administrativa se le agrega el malestar que algunos docentes sienten al ver que no son reconocidos y valorados de la manera que, según ellos, debiera de ser; continuamente mencionaron las políticas que el gobierno ha implementado para desmejorar la condición laboral del docente; en esa medida, consideran necesaria y validada la lucha sindical que es para ellos la esperanza de proteger sus derechos.

G. Comunidad educativa: las respuestas de los docentes están divididas, cuando se les preguntó por la relación con los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes. En cuanto a los primeros, la mayoría de los docentes dicen tener una buena relación con ellos y que solo son casos aislados de algunos estudiantes con quien tienen alguna dificultad, aunque reconocen la poca motivación que tienen para atender clase. Por otro lado, al mencionar a los padres de familia o acudientes, los docentes coinciden en la falta de compromiso de los padres de familia; incluso, en una entrevista afirman que: “considero es más difícil manejar a los padres de familia que a los mismos estudiantes” (ECM 0013), aspecto que demuestra que las condiciones son desfavorables para los docentes, ya que hasta el acompañamiento que los padres deben hacer a sus hijos en casa no es el mejor:

Los padres de familia, yo pienso que a veces son muy conchudos porque vienen a hacer reclamos al final de un periodo cuando si ellos hubieran tenido compromiso y hubieran estado haciendo los reclamos constantemente durante todo el periodo, no tendríamos los problemas por lo que ellos vienen a hacer reclamos después de que ya todo pasó. Ahí sí quieren venir a reclamar. (ECM007)

Un ejemplo más, de las respuestas manifestadas por los docentes, aunque se debe aclarar que las opiniones estuvieron divididas. También se mencionan los docentes, directivos docentes y las relaciones laborales en la que permanentemente deben convivir; al respecto los docentes dicen tener más cercanía con el Rector y sienten que su gestión es

buena, todo lo contrario, dicen de la coordinadora a quien reconocen por programaciones y de decisiones desacertadas, este es un ejemplo que plasma el sentir de la mayoría de los docentes entrevistados:

Considero que de pronto no hay un enlace bien adecuado entre la coordinadora y el rector y que en ocasiones la falta de una planeación, no por el rector sino digamos por la coordinadora, hace que se presenten una cantidad de problemas, no solamente a nivel de convivencia, sino también a nivel laboral. (ECM 013)

Esta y otras afirmaciones parecidas hacen pensar que la coordinadora genera sentimientos encontrados, lo que lleva a que algunos docentes no la tengan en cuenta en la toma de decisiones. Consideremos ahora las relaciones que existen entre docentes. En particular, se nota una situación de respeto y de prevención para hablar del compañero como se nota en esta respuesta:

La relación con los docentes es normal, que a veces de pronto hay ¡eehh! inconformidades, y de todo, pero yo pienso que dentro de... del diario vivir eso es normal porque todos somos personas diferentes y no vamos a estar pues diario ¡eehh! como de acuerdo con todo, pero para eso es el diálogo, el diálogo sirve como para uno llegar a acuerdos. (ECM 009)

Pareciera que los docentes tratan de dar una respuesta diplomática y a la misma vez excusar el comportamiento, a veces de inconformidad. En general, las respuestas son evasivas o dan a indicar que lo que pasa no los afecta a ellos o que les importa en la medida que ve que le ocurre a otro compañero.

6.2 Categorías emergentes

Estas categorías surgen después de observar que aparecen reiteradamente en cada entrevista. Al parecer, los docentes tienen un auto-reconocimiento que les genera malestar. Del mismo modo, la gestión administrativa, con sus desajustes en cabeza de la coordinadora ha generado un vacío que ha desestabilizado el cuerpo docente, hasta llegar a crear elementos de poder para poder ser reconocido dentro de la comunidad educativa. Estas tres categorías: auto-reconocimiento, gestión administrativa y elementos de poder se pueden reconocer como las mayores generadoras de malestar dentro de la institución.

A. Auto-reconocimiento: el docente se reconoce como víctima de un sistema que cada vez lo explota más hasta llevarlo a la enfermedad, sienten que son parte importante de la sociedad, que su profesión debería ser bien reconocida y valorada; considerando así el asunto, se encuentra un docente que se victimiza y encuentra, especialmente en el Estado al culpable de toda su desesperanza. Cabe destacar que ese auto-reconocimiento viene dado desde la apreciación de considerar que ellos forman a toda una sociedad, como así afirma uno de los entrevistados:

A ver, que es mal paga, sí, porque el trabajo de nosotros es muy diferente, nosotros trabajamos con personas, con seres humanos, nosotros no trabajamos en cualquier empresa, entonces es muy desgastante porque el albañil puede decir, estoy muy cansado le duelen las manos, pero nosotros trabajamos es con el cerebro, entonces eso y la energía que roban los muchachos es mucha. (ECM 009)

Con la anterior respuesta se evidencia que los docentes entrevistados, consideran que su labor debería ser de la mejor paga y que la misma sociedad está en deuda con los docentes que la ha formado.

C. Gestión administrativa: esta categoría surge ante los numerosos comentarios en relación con la gestión administrativa, muchos de los entrevistados argumentaron no tener la suficiente información para realizar las tareas asignadas como se observa en esta respuesta: “No recibí una asesoría como muy adecuada por lo cual me tocó buscarla externamente” ECM 014. A esto se suma que se quejan de no tener una programación eficientemente elaborada que permitan programar con el tiempo pertinente; también cambian los cronogramas que pueden eliminar aspectos programados y por el contrario programar alguna reunión urgente sin previo aviso.

Aunque es importante aclarar, que los mismos docentes reconocen que parte de la culpa la tiene las instituciones gubernamentales que frecuentemente envía ordenanzas que se deben cumplir en los tiempos que ellos determinen sin tener en cuenta las características especiales de cada institución:

(...) el núcleo educativo lo necesita, secretaria de educación lo necesita; entonces nosotros no nos regimos solamente a unas administrativas del colegio institucionales, nos regimos frente a un jefe de núcleo, a una secretaria de educación, al ministerio de educación...entonces nosotros que salimos haciendo, llenando papeles, papeles y papeles. (ECM 011)

Con la respuesta anterior, se logra evidenciar la indisposición que tiene el docente ante el hecho de tener que cumplir con un sinnúmero de exigencias que dan la sensación de nunca acabar. Con lo dicho hasta aquí, una buena o mala gestión administrativa es determinante para el buen clima laboral en el establecimiento educativo. Se entiende entonces que dicha gestión ha de ser desarrollada de la mejor manera, de lo contrario y como se mencionó anteriormente, va a generar desencuentros entre los integrantes de la comunidad. Se corre el riesgo que los mismos docentes hagan o dejen de hacer actividades sin la debida supervisión de sus superiores.

Esta situación facilita que en la institución se configuren grupos de *poder* que pretenden demarcar sus puntos de vista y, en consecuencia, hace que aquellos que no forman parte sientan malestar; aunque hay que aclarar que, todos de una manera u otra ejercen un ejercicio del poder. De esta manera, se logra determinar que la categoría *empoderamiento* y *ejercicio de poder* se convierte en la categoría central que puede dar elementos para entender por qué se experimenta un malestar en la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón.

7. HALLAZGOS

El análisis de la información obtenida en las entrevistas realizadas logró evidenciar aspectos inmersos en la comunidad educativa integrada por docentes, directivos docentes, estudiantes, padres acudientes y egresados en esta se destacan unos hechos que permiten comprender las condiciones para el ejercicio docente y cómo el maestro las interpreta. El resultado permite acercarse a la categoría central que emerge como: *empoderamiento y ejercicio del poder*, reconociendo así que el empoderamiento hace referencia a toma de decisiones a partir de la asignación de una función a cumplir y, en ese sentido, el ejercicio del poder será la asignación y realización de funciones.

Como complemento a este análisis, emergen dos subcategorías denominadas *Grupos que crean verdades propias*, es decir, grupos que sustentan sus realidades a partir de interpretaciones particulares y *ser sujeto en la comunidad educativa*, que alude al impacto que cada uno de los integrantes de la comunidad proyecta o percibe del resto de la comunidad educativa. Lo antepuesto permite acercarnos a las condiciones de malestar que experimenta el docente a partir de su práctica en la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón.

Tabla 3 Categoría central y subcategorías

CATEGORÍA	Empoderamiento y ejercicio del poder
SUB-CATEGORÍAS	Grupos que crean verdades propias Ser sujeto en la comunidad educativa

Fuente de elaboración propia del autor

7.1. Empoderamiento

La categoría *empoderamiento* se relaciona con delegar funciones a los subordinados. Entre las razones que tienen la aplicación del empoderamiento, una de ellas es que “permite que los empleados se sientan cómodos y tengan sentido de orientación, posesión y

responsabilidad para poder adquirir las destrezas que se requieren en el puesto (...)” (Chiavola, Cendrós Parra, & Sánchez F., 2008, p. 132). De esta manera, el empleado se va a sentir reconocido frente a la labor que desempeña. En tanto se puede indicar que el empoderamiento, pensado desde diversos ámbitos del sector educativo como el gerencial, es un recurso que facilita el adecuado desarrollo de estos sectores.

Al llegar aquí tenemos que: “(...) el empoderamiento en la gerencia educativa es un proceso estratégico que busca la relación entre los directivos docentes y los docentes con el fin de delegar en ellos la autoridad de acuerdo a los procesos educativo que se dan en la escuela” (Chiavola et al., 2008, p. 135). Así mismo, se espera que los docentes reciban información, conocimiento y recursos que le permitan desempeñar las tareas asignadas de una manera eficiente (Chiavola et al., 2008). Este ejercicio permite que el directivo docente recurra a elementos de juicio acertados para delegar de forma adecuada. En caso contrario, los efectos pueden ser contraproducentes como se han dejado notar en investigaciones anteriores Chiavola (2008):

Sin embargo, este proceso de delegación se caracterizó por una falta de información sobre las políticas y estrategias establecidas por los niveles superiores trayendo como consecuencia situaciones de incoherencia y poca coordinación entre los pautado por las autoridades y las acciones emprendidas por los docentes. (p. 136)

Es así como se resalta la importancia de una comunicación efectiva que aclare las pretensiones administrativas direccionadas a mejorar los procesos educativos y se reconoce que la información brindada de forma adecuada y pertinente permitirá el funcionamiento del establecimiento educativo y el bienestar del docente.

La categoría *empoderamiento* presentan dos atributos: uno, el *empoderamiento otorgado según las funciones a desempeñar*, que en este apartado nos permitirá reconocer las regulaciones existentes y que el docente debe desempeñar en función de satisfacer las

expectativas de su empleador; el atributo dos, *el empoderamiento por funciones brindadas por otros* se refiere a la acción de poder que alcanzan grupos desde intereses particulares, sin los elementos legales requeridos con el ánimo de resaltar su posición en un colectivo surge de la comunidad sin ejercicio democrático u otras demandas administrativas. No se requieren lineamientos legales, en tanto este empoderamiento es de carácter social.

7.1.1. Empoderamiento otorgado según las funciones a desempeñar

Este empoderamiento surge a partir de las funciones a desempeñar para el maestro, parte de una estructura normativa brindada por el Estado quien tiene el poder legítimo de regular la profesión docente. En Colombia se cuenta con dos estatutos docentes: el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002 (Orientado al Nuevo Estatuto Docente). Esta particularidad se presenta a partir del año 2002 cuando el Ministerio de Educación busca mejorar la calidad de la educación y es por esta razón que se crea el Estatuto que se refiere a los docentes del Decreto 1278.

Con los nuevos docentes se pretende hacer un estatuto profesionalizante con reglamentos claros para llegar a una educación con mejor calidad, que puede optimizar el quehacer pedagógico de los docentes del Decreto 2277 de 1979 y superar las carencias existentes en materia de educación. Ciertamente, los nuevos docentes deberán adaptarse a las regulaciones del Decreto 1278 que son condiciones diferentes a las que se tenía para los docentes del antiguo Decreto 2277, entre las más notorias se encuentran las condiciones para acceso a la carrera docente, la permanencia y la promoción o ascenso.

En relación con las funciones de los docentes del 2277 se denota un vacío en las funciones, que se remite a la enseñanza y nada más. Así lo podemos identificar en el Artículo 2:

Las personas que ejercen la profesión docente se denominan genéricamente educadores. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los términos que determine el reglamento ejecutivo. (Decreto 2277 de 1979, p. 1).

En este Decreto se observa que la llamada profesión docente se refiere al ejercicio de la enseñanza, a la consejería y a la dirección del educando de acuerdo con la que determine el Ministerio de Educación Nacional; es decir, se basa en la capacidad que debe tener el docente de enseñar, que podemos entender como a unas requerimientos específicos en la función docente, pero se deja de lado otras condiciones y regulaciones que sí tienen los docentes del Decreto 1278, que van más allá del ejercicio de la enseñanza.

El docente del Decreto 2277 tiene, entonces, la función de enseñar, pero sin unas regulaciones específicas que exijan unos parámetros claros en la realización del ejercicio docente. La falta o poca regulación para estos docentes no solo se evidencia en su desempeño laboral, también se puede ver en otros aspectos como las condiciones para el ascenso en el escalafón. Lo que no sucede con el docente del Decreto 1278 que sí tiene regulaciones claras, medibles y exigentes para obtener el ascenso de escalafón docente; esta situación muestra que no hay una homogeneidad entre ambos decretos, tanto en la preparación académica como en exigencias.

El empoderamiento otorgado según las funciones del docente del Decreto 2277 va a marcar diferencias en la manera cómo se relaciona con la institución, y el grado de compromiso hacía esta; ya que, inclusive su desempeño laboral no impide su continuidad

para ejercer la educación, mientras que el docente del Decreto 1278 está supeditado a evaluación para avalar su permanencia en el sistema educativo. Un elemento más que demuestra las garantías que los docentes del 2277 tienen, lo que van a evidenciar y a utilizar como recurso de poder cuando lo consideren necesario. Lo que un desbalance que va a reflejar las relaciones del equipo docente, con resultados que van a determinar la disposición del docente para trabajar en conjunto con los demás (Esteve, 2011).

Por su parte, el Decreto 1278 de 2002 tiene unos requerimientos que, a diferencia de los docentes del Decreto 2277, determinan claramente las funciones y van más allá de la función de enseñar, cómo se puede leer en el Artículo 4:

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes". (Decreto 1278 19 de junio de 2002, p. 1)

En el anterior artículo surgen actividades que el docente debe cumplir y que permiten evidenciar su quehacer en el aula y fuera de esta, es decir, tener las condiciones para atender los compromisos que el establecimiento educativo le demande, las cuales son observables y

sustentables al final del ciclo escolar de cada año, cuando se realice la evaluación de desempeño acorde a la Guía 31 vigente al semestre 1 2018. («Guía No. 31 Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral - Ministerio de Educación Nacional de Colombia», pp. 13-14). Es de aclarar, como el docente del Decreto 2277 no tiene este tipo de seguimiento y mucho menos evaluaciones periódicas.

Las funciones del docente del Decreto 1278 se convierten en compromisos, más allá de la enseñanza, que responden a los requerimientos de la institución, de todo el contexto educativo y que parte de las regulaciones del Ministerio de Educación Nacional hasta pasar por las Secretarías de Educación, y las orientaciones que se brindan al interior de la institución educativa inmersas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) "«Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Ministerio de Educación», s. f”, herramienta legal que avala las decisiones tomadas al interior de la institución.

De esta forma, la organización y buen desempeño dentro de la institución educativa permite el desarrollo adecuado de los procesos de diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, pero son los mismos integrantes de la comunidad quienes deben velar por el debido cumplimiento. En ese sentido, la Ley 115 de 1994 lo menciona en el Artículo 6:

Comunidad educativa. De acuerdo con el Artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente Ley. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participaran en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo. (Ley 115 de febrero 8 de 1994)

La comunidad educativa es la llamada a responsabilizarse por el buen desempeño de la institución educativa que van desde toma de decisiones de carácter financiero hasta aspectos administrativos y técnicos pedagógicos (Ley 115 de febrero 8 de 1994, p. 29), que garanticen la participación pertinente, oportuna de cada uno de sus integrantes; de no suceder, están llamados a evidenciar y corregir las irregularidades.

Con la información anterior se desprende que el empoderamiento otorgado por las funciones va a determinar conductas diferentes de acuerdo con el estatuto al cual pertenezca el docente. El simple hecho de encontrar docentes del Decreto 1278 que, además de los compromisos administrativos asignados, deben realizar la evaluación de desempeño va a marcar conductas diferenciadoras; también es un punto diferenciador que cada docente del Decreto 1278 esté pendiente de un puntaje que garantice su continuidad en la institución o ascenso en el escalafón docente; Mientras que el docente del Decreto 2277 no tiene esas dificultades.

Situaciones como estas, hacen pensar que uno de los estatutos está en condiciones más favorables que el otro como se evidencia en una entrevista a docente del decreto 2277: “Les va a tocar muy difícil, nosotros luchamos por los derechos de ustedes, ya nosotros estamos de salida y si se quedan callados les va a ir muy mal” (ECM 009). Este testimonio muestra el poder y la libertad de expresión que tienen, y gracias a dicho poder se tienen unos logros ganados con la lucha sindical que están en riesgo de perderse por culpa de los docentes del Decreto 1278, que no salen luchar por sus derechos. El caso contrario también sucede, y es cuando expresan que los docentes del Decreto 2277 ya no tienen cabida en el sistema educativo colombiano:

No es lo mismo hablar de una persona de 25 años, a una persona de 50 años, y a una con 70 años, eh, eso, eso va haciendo, va golpeando como la gota en una piedra y va, va haciendo que las personas empiecen como a perder esa fuerza, ese poder, esa emoción, ese enamoramiento, y estén cansados. Por eso yo, yo siempre he dicho que,

que los educadores nos deberíamos de jubilar no tan temprano, pero sí en una edad moderada. (ECM002)

El testimonio hace referencia a los docentes del Decreto 2277 a quienes considera que ya son docentes sin la capacidad para estar dentro de un aula de clase, de esta manera en la entrevista se considera que los docentes jóvenes, los del Nuevo Estatuto Docentes, están más capacitados para liderar cambios significativos a la educación.

7.1.2. Empoderamiento por funciones brindadas

Decíamos antes que existe una organización con un sistema de dominación legal, la cual permite que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa pueda tener unos referentes mínimos relacionados con las funciones asignadas dentro de estas regulaciones. Los direccionamientos se desarrollan mediante la interpretación de los diversos sectores según su posición o punto de vista de cada uno de los docentes quienes consideran que están en condiciones favorables en comparación al Estatuto Docente contrario. Aunque dichas consideraciones nacen a partir de interpretaciones propias de uno o varios docentes, lo que demarca un apoyo para las configuraciones de poder que se entretajan en el ámbito educativo.

Son precisamente estos grupos que *crean verdades* e interpretaciones de lo que debe ser, hacer y la función docente a partir de sus propias experiencias por su formación en el área del saber o por las propias creencias de valores éticos, estéticos, religiosos, además de las relaciones que se entretajan en el ámbito laboral, los intereses particulares, las posiciones subjetivas, el lugar que se ocupa en el ámbito de la práctica docente y el que se desea alcanzar, entre otros (Weber, 2014). De esa manera, aparece el *empoderamiento por funciones brindadas por otros*.

En el aspecto legal se tiene claro el grado de participación que se le otorga a cada uno de los participantes, y el alcance que tienen dentro de la comunidad. Sin embargo, algunos

integrantes realizan funciones a partir de interpretaciones subjetivas que pueden ir en contra de la aplicación adecuada de la ley existente. Lo particular es que, aunque exista una misma normativa para todas las instituciones y se debiera tener un desempeño casi similar, la interpretación que se da sobre la legislación desde los diferentes actores y sus vivencias son las que van a constituir las relaciones de poder avaladas desde lo legal.

(...) se imponen cosas y que terminan como disgustando a muchas...a muchas personas, ósea, cuando no se logra hacer algo en consenso o se hace algo en consenso pero entonces el que no está de acuerdo es alguno de los directivos eh entonces de todas maneras como es el directivo entonces se hace lo que él diga entonces queda uno como con el sinsabor ahí de tener que hacer las cosas como impuestas aunque considero pues que nosotros tenemos la fortuna de que hay una parte humana que también ayuda mucho y fortalece mucho la relación y que se nos escucha pues. (ECM 012)

De acuerdo con la entrevista anterior, se deja ver a la persona que no tiene claridad en los parámetros a seguir para cumplir con las directrices dadas, en su confusión pareciera que cuando dice “queda uno con el sin saber ahí de tener que hacer las cosas como impuestas” (ECM 012), se tratara de un sujeto o un grupo de docentes que toman determinaciones y que al final, cómo aparece en la entrevista, logran conciliar y llegar a un acuerdo con las directivas: “tenemos la fortuna de que hay una parte humana que también ayuda mucho y fortalece mucho la relación y que se nos escucha”.(ECM012). Con esta muestra se ve cómo algunos docentes toman decisiones apoyados entre ellos mismos o por lo menos se sienten escuchados y reconocidos, lo que les hace pensar que tienen el poder de hacer regulaciones y cambios significativos en la institución educativa que les permite pasar por encima de la norma previamente establecida.

Una de las dificultades que se extrae del párrafo anterior es la manera como el directivo aplica o impone las regulaciones que desea; lo que implica, que unas regulaciones

flexibles y bien gestionadas logran respuesta adecuada; lo contrario, puede hacer que las condiciones al interior de la institución puede generar inconformismo y malestar que dificultan una actuación con calidad por parte del docente (Esteve, 2011). Los docentes van a preferir que se les tenga en cuenta para las decisiones administrativas, pero no siempre se puede cumplir esta condición.

7.2. El ejercicio del poder

En cuanto al *ejercicio de poder*, se puede definir como la capacidad de mandar, es buscar que el otro realice la acción que yo deseo. Levinas lo menciona así: “Ordenar es actuar sobre una voluntad. Entre todas las formas de hacer” (Levinas, 2001, p. 77). Visto de esa manera, el ejercicio del poder parece ser una tiranía que decide ordenes arbitrariamente, aunque no es del todo cierto, lo importante es que aquel que manda logra someter la voluntad del mandado a través de acciones que justifiquen las órdenes dadas: “La acción violenta, que aparece como la acción directa, como acción inmediata, debe, en realidad, ser considerada como que no afecta a la individualidad de aquel que recibe la acción” (Levinas, p. 84).

El que manda necesita tener los argumentos persuasivos que permitan influenciar en el otro. El ejercicio de poder no se ejercerá de una manera autoritaria y violenta: “A esta idea de un discurso antes del discurso, a esta idea de relación de particular a particular antes de la institución de la ley racional, a esta tentativa de hacer entrar a alguien en nuestro discurso sin hacerlo entrar violentamente” (Levinas, p. 83). De esta manera, no solo quien ejerce la acción sobre el otro cuenta con el poder, también quien recibe el mandato tiene la libertad, el poder de decidir y aceptar porque lo encuentra pertinente; un ejemplo, se puede encontrar en el Estado cómo Levinas lo explica:

Sin embargo, lo que permanece libre es el poder de prever su propia decadencia y de preverse contra ella. La libertad consiste en instituir fuera de sí un orden de razón, en

confiar lo razonable a lo escrito, en recurrir a una institución. La libertad, en su temor a la tiranía, desemboca en la institución, en un compromiso de la libertad en nombre de la libertad, en un Estado. (Levinas, p. 80)

El ejercicio de poder se evidencia en las instituciones educativas, allí la presencia del Estado es permanente desde el mismo gobierno nacional, el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación hasta llegar a los directivos docentes que imparten y hacen cumplir las leyes del Estado, lo que implica que en la aplicación de todas las regulaciones no debería existir confusión alguna. De esta forma, toda la comunidad educativa tiene claro los alcances de sus funciones que por ley se han pactado. Ahora bien, lo explicado está relacionado con el ejercicio de poder en un Estado claramente instaurado, queda por saber qué otros ejercicios de poder se constituyen dentro del establecimiento educativo.

(...) muchas veces no son ni siquiera los directivos del colegio, no son los superiores del colegio, sino que muchas veces son desde el mismo sistema, secretaría de educación, ministerio de educación. Si ellos fueran más claros, si ellos fueran más prácticos y más sintéticos, los profesores también lo fuéramos, pero nos ponen a hacer mil veces las mismas cosas, pero cámbiele el nombre, cámbiele la forma, cámbiele el formato, cámbiele esto, póngale otra palabra. (ECM 002)

Con la entrevista anterior se deja entrever que sí existe el reconocimiento del Estado, representaciones entre las que menciona los ministerios y las secretarías; no obstante, se puede notar la falta de claridad en los procesos que realizan y la predisposición al momento de cumplir con los requerimientos solicitados. Esta situación va a desarrollar una condición de malestar en el docente, ya que este encuentra, en las regulaciones dadas, poca pertinencia para el proceso educativo; además, de la forma poco flexible para ser impuestas (Esteve, 2011).

Recapitulando, el ejercicio de poder es la capacidad no violencia física de lograr que otro haga la acción que yo deseo; entonces, ¿Por medio de qué elementos logro realizar esa persuasión? Para el caso de la institución educativa se refleja que algunos ejercicios de poder difícilmente se producen con la libertad y aceptación del otro que recibe la orden dada:

Pues yo pienso que ese, en el incumplimiento de procesos, ¡eehh! más que todo, la organización, cierto, cuando me refiero a la organización, es que si se realiza un cronograma, que se cumpla con el cronograma, que si se va hacer tal actividad y se tiene programa tal fecha, que se haga realmente en esa fecha y o sea, que haya un plan b siempre para solucionar como ciertos tipos de dificultades que se presentan en el camino porque a veces se siente todo muy improvisado, o sea todo muy del momento, no se ve como un orden así bien establecido, los profes si, o sea yo a los profes, yo creo que eso es lo que ha salvado mucho a esta institución, que los profes son muy organizados en todo lo que hacen y muy comprometidos pero siento de parte de los directivos a veces mucha improvisación y eso a uno le afecta también, y que tiene también ciertas cosas programadas, ciertas cosas organizadas y que de repente te salgan con un ¡aahh! no puedes, ¡aahh! que tal cosa, entonces que de pronto más. (ECM006)

Según el relato anterior se observa que el establecimiento educativo se encuentra ante un desajuste del poder que los lleva a generar un vacío o como Levinas lo llama una tiranía. Cuando se ponen las libertades una al lado de otros como fuerzas que se afirman negándose recíprocamente, se llega a la guerra en la que se limitan unas a otras. Se impugnan o se ignoran inevitablemente; es decir, no ejercen más que violencia y tiranía” (Levinas, p. 91).

Dicho de otra manera, todos los integrantes de la comunidad educativa están propensos a realizar ejercicios de poder que, de algún modo, pueden incomodar a los demás integrantes de la institución. En efecto, la disposición sobre quienes recaen esos ejercicios de

poder va a ser de experimentar un malestar que se convierte en la puerta de entrada a situaciones de conflicto:

Me toca a mí, ¡eeeh! además de eso ayudo a algunas cosas administrativas que no es que digan, lo tiene que hacer pero que como a uno le gusta estar en esto y poder surgir con el colegio a nivel académico entra, entonces ¿Qué hace? el tiempo lo acaba. El tiempo lo acaba no, el tiempo no alcanza. (ECM 011)

La entrevista del ECM011 muestra la disposición a realizar acciones que no le corresponden, pero las realiza sin importar el precio que tenga que pagar, con el fin de estar en una condición de poder: “ayudo a algunas cosas administrativas que no es que digan, lo tiene que hacer”. No se sabe cuánto tiempo emplea haciendo ciertas labores; pero, muy seguramente es el tiempo que deja de emplear para las funciones y obligaciones asignadas de manera oficial por los directivos.

En el ejemplo anterior el ejercicio del poder se ve reflejado en el docente que realiza funciones que no le corresponde o en tomar decisiones autónomas; aquel que deja de cumplir con sus funciones y se aparta de sus responsabilidades

Entre docentes también tenemos muchos que dicen: son como se dice relajados y conformistas ¡Esa es la palabra!, como aaag estoy ganando esto que va, que hagan ellos lo que les dé la gana” (ECM 0011). Otro de los docentes entrevistados agrega: “(...) en cuanto a los compañeros del proyecto, quedaron algunos en averiguar, en hacer y uno no puede también echarse todo, todo el trabajo y toda la responsabilidad encima” (ECM 005)

Con este ejemplo de disposición de apatía y distanciamiento de las responsabilidades de un docente entraría la inquietud de preguntarse las razones para que se tome la decisión de distanciarse como en una práctica irregular que refleja poca disposición a desempeñar su

labor; es decir, un malestar somatizado por medio de un ausentismo (Esteve, 2011). Es de recordar que hacer uso del poder con fines justificados y, en este caso, con el aval de un Estado que le da el respaldo legal, no son exactamente generador de un malestar dentro la comunidad, lo que incomoda son las prácticas administrativas que, en ocasiones, recaen en prácticas que desgastan la labor del docente:

Pareciera ser que en una ciudad como Medellín, la tendencia de los que usted llama 'compromisos administrativos' eh, en la docencia van en aumento, porque cada año se ensayan nuevas cosas y las reformas y las transformaciones desde lo curricular hasta...hasta en unos proyectos, proyectos pilotos, siempre hay mucha papelería por hacer, esa es un de las grandes quejas del...del magisterio en Colombia, y particularmente en Medellín, en Medellín ha...Medellín ha sido como el centro de...de muchos ensayos de nuevos proyectos, por ejemplo las contralorías escolares, por ejemplo este año 'El líder sos vos', ¿sí? O sea, acá se están ensayando muchas cosas que están mediadas por informes administrativos. (ECM 003)

En la entrevista se puede observar el desgaste que el docente está experimentando por la exigencia que tiene, revela una situación, que él sitúa en la ciudad de Medellín, pero que en la realidad es una práctica generalizada dentro de los sistemas de educación y que están llevando a incomodar al docente. El caso contrario también sucede, cuando las indicaciones son pocas claras y pertinentes, o no existe información alguna sobre aspectos importantes de la institución: “Sí, una vez tuve que pedir tiempo porque no recibí como las debidas indicaciones...No recibí una asesoría como muy adecuada por lo cual me tocó buscarla externamente” (ECM 014). En esta oportunidad el ejercicio de poder fue nulo dentro de la institución educativa al punto de tener a información externa que permitiera aclarar las dudas. Se evidencia una falta de comunicación eficiente y clara: “no recibí una asesoría como muy adecuada” (ECM 011).

Los ejercicios de poder pueden ser ejercidos también para delimitar acciones y regulaciones que, de no estar sustentadas adecuadamente, pueden parecer actos de negligencia como revela la siguiente declaración:

Pues ese PRAE nos lo enseñaron a manejar a nosotros en la Universidad, pero sí veo la falencia porque nosotros el año antepasado estábamos haciendo un trabajo conjunto con una entidad externa y hubo falta de compromiso porque ellos exigían que nosotros fuéramos a las reuniones y la institución muchas veces no nos prestaba para ir a esas asesorías, entonces perdimos contacto con la entidad y ya no tengo quien me siga dando asesorías para seguir manejando el PRAE, para actualizarlo, para nuevos temas, todo lo que se hacía con esa organización.. (ECM007)

En los casos afirmados anteriormente, se nota que se carece de un ejercicio pertinente que demuestre la importancia de promover acciones necesarias y aceptadas; en otras palabras, la adecuada comunicación es importante para que exista una negociación que permita una persuasión efectiva, donde cada uno de los integrantes de la institución pueda realizar sus compromisos de manera cómoda: “La acción sobre las cosas, el trabajo, consiste en encontrar el punto de aplicación a partir del cual el objeto, en virtud de las leyes generales a las que su individualidad se reduce enteramente, padecerá la voluntad del trabajador.” (Levinas, p. 84).

Continuando con lo dicho en el párrafo anterior, se puede resaltar un factor en común que no permite que la relación entre los integrantes tenga una cercanía eficiente y permita el diálogo entre las partes; Levinas lo explica mejor cuando habla del rostro del otro:

La oposición del rostro, que no es la oposición de una fuerza, no es una hostilidad. Es una oposición pacífica, pero donde la paz no es en absoluto una guerra suspendida, una violencia simplemente contenida. La violencia consiste, al contrario, en ignorar esta oposición, en ignorar el rostro del ser, en evitar la mirada, y en entrever el sesgo por donde el no inscrito en la cara del hecho mismo que es cara, deviene una fuerza hostil y sumisa. (Levinas, p. 86)

Levinas nos explica que hay una comunicación basada en nuestra corporeidad y que el desconocimiento de ese lenguaje oculto que comunica tanto como la palabra, genera puntos de desencuentro en aquel que desea mandar y en el que recibe el mandato. Es de entender que Levinas habla del rostro en un sentido que desnuda su propio lenguaje en un sentido figurado: “Y hay aquel pasaje en su novela donde los presos hacían fila ante una ventanilla. Sólo veían sus espaldas, pero en sus espaldas había de todo: alegría, miedo, esperanza, desesperación. Las espaldas son rostros” (Levinas, p. 111).

Bien, yo, o sea, yo en de pronto con la dificultad más grande es con la coordinadora pero precisamente por el desorden o sea, como... como, como o sea, ella dice una cosa hoy, mañana dice otra, o se contradice en otras cosas, entonces uno se siente muy perdido, y entonces uno dice, el papel de ellas es coordinar o des-coordinar, de pronto esa es la dificultad mayor que hay y por lo que se han presentado como en los roces porque hay cosas en las que no estoy de acuerdo y siempre tiendo a decírselas, se las digo a ella, de pronto de forma personal ,pero cuando ella las hace públicas entonces también se lo digo de forma pública. (ECM 012)

De lo anterior se observa la confrontación contra un directivo docente, la confrontación que va de lo privado a lo público para evidenciar el poder y de hacer lo que, desde su subjetividad, piensa que es correcto “(...) hay cosas en las que no estoy de acuerdo (...)”. El rostro es un elemento de poder que permite el dialogo entre las partes, bien sea para que uno de los integrantes a través de su corporeidad demuestre agrado, o, todo lo contrario, cada vez que se va a tomar algunas determinaciones. En otro sentido, están aquellos que, al ejercer el poder, hacen uso del rostro para indicar que tienen la autoridad y control de la situación, es el lenguaje de los actos que reflejan una intencionalidad:

(...) no digo que del todo porque yo siento que muchos maestros, inclusive uno a veces sale agotado como por la actitud de los estudiantes y de algunos padres de

familia, que considero es más difícil manejar a los padres de familia que a los mismos estudiantes, en... muchas instituciones conozco la persecución de los directivos hacia los educadores, la guerra que se hacen unos compañeros contra otros, o sea, hay muchas presiones, ehh lo dicen los mismos compañeros, hay gente que pide traslado realmente debido a eso, hay gente que en ocasiones no desea volver, ehh pienso que aquí en la institución la gente también se ha sentido así porque cuando un compañero te contesta feo, te contesta con palabras bruscas, no porque lo hayan hecho directamente conmigo sino que lo han hecho directamente con otros compañeros estando presente yo, cuando eso se ve haya algo que está fallando. (ECM 013)

Las palabras toscas que el entrevistado declara son el reflejo que un grupo de docentes que dejan ver su indisposición y frustración al no poder comunicar lo que le afecta en el momento. Es el rostro de esos sujetos y el deseo de imponer sus ideas.

7.3. Grupos que generan verdades propias

Es necesario aclarar que entendemos por el término grupo, si nos basamos en lo que dice la Real Academia Española: “Pluralidad de seres o cosas que forman un conjunto, material o mentalmente considerado” (ASALE, 2018). Desde esta definición se entiende el término grupo sería un conjunto de personas. De otro lado, desde la psicología social surgen unas características que dan un significado más amplio al término y se resalta que para que el conjunto de personas se considere un grupo claramente definido debe contener al menos alguno de estos criterios: “(a) la percepción de los miembros; (b) una motivación compatible; (c) metas comunes; (d) una organización; (e) la interdependencia; y (f) la interacción”. (Martín-Baró, 1989, p. 163).

Estos *grupos que generan verdades propias* aparecen para consolidar o demostrar la capacidad de poder dentro de la institución. De acuerdo con las entrevistas, surgen por la necesidad de manifestar sus sentimientos en relación con lo que les rodea (Levinas, 2001);

esa manifestación será realizada hacia el otro que es representado en la comunidad educativa donde convive y se expresa por diferentes medios:

Pues con los docentes es buena, igual también es, ósea en un equipo de trabajo siempre va a haber alguna dificultad con uno o con otro porque igual todas las relaciones son subjetivas: hoy puedo amanecer bien, mañana no, y esos estados de ánimo o esos comportamientos a veces son mal interpretados por los demás. (ECM 014)

En la entrevista se revela qué tan consciente está el docente de comportamientos y estados de ánimo de los compañeros y la manera que estos determinan las dinámicas para relacionarse y comunicar. Es un lenguaje que va más allá del habla, es ese rostro que comunica y genera verdades, de esta manera lo explica Levinas (2001): “La manifestación del rostro es el primer discurso. Hablar es antes que nada este modo de venir desde atrás de la propia apariencia, desde atrás de su forma, una apertura en la apertura.” (p. 60). Se reconoce que los docentes generan verdades desde cualquier ángulo que se les observe; y que el docente consciente o no, transmite al otro una realidad.

Examinaremos algunas entrevistas que revelen las características que encierran lo que es un grupo, en especial grupos que revelan verdades propias al interior del establecimiento educativo: dentro de los criterios para que exista un grupo está cuando los integrantes se perciben como miembros de este; se pueden percibir grupos dentro de la institución que se consideran miembros diferenciadores de otros grupos; para dar un ejemplo, está la ilustración de una docente de primaria quien considera que el grupo de los profesores de bachillerato tienen ciertas características: “Bachilleratooooo lloran mucho, mantienen descansando, no hacen nada, lloran porque tienen dirección de grupo, proyectos, descansan, descansan y descansan” (ECM 011).

La entrevistada muestra cómo se identifica con el grupo de primaria y exactamente por ser el conjunto de docentes que enseñan en los grupos de primaria, sino porque se percibe como un grupo diferenciado que hace las cosas de determinada manera mientras que los otros, los de bachillerato, no hacen nada. Es así, las verdades del grupo de primaria que, en voz a una de sus integrantes y a través del lenguaje trata de desconocer la labor de estos docentes, lo que se plantea como un ejercicio del poder que los docentes de primaria ejercen (Levinas, 2001).

En la declaración se evidencia la satisfacción y el orgullo de resaltar el trabajo arduo y esmerado que hacen el grupo de profesores de primaria, muy contrario a los de bachillerato, es de notar que la docente lo dice sin ninguna prueba que evidencie tal condición, permitiendo el reconocimiento en sus conductas *verdades construidas* a partir de su propio juicio de valor, lo que puede terminar en situaciones de conflicto o discrepancia valorativas entre los docentes; y en defecto, que pone el riesgo el bienestar de todos los involucrados (Esteve, 2011). Situaciones como estas solo surgen en espacios de desencuentro y son ideales para que surjan grupos que luchen por tener su propia verdad. En la institución también se identificó el grupo direccionado a un objetivo común, esta es la búsqueda del gremio docente por el reconocimiento de la importancia que el docente tiene para la sociedad, lo que se convierte en una verdad:

(...) o sea, el docente y no digo pues que es que el docente tiene que ser un ser endiosado y el que es intocable, pero sí es la persona que está formando, ósea debería tener otro tipo de condiciones, no mejor pues que todo el mundo, no, pero unas condiciones diferentes y especiales, el de ser reconocimiento comunitario porque entonces muchos padres, muchas familias toman al docente como el ‘escampadero’, como el que tiene toda la responsabilidad. (ECM 014)

En la entrevista aparece el docente que expresa el reconocimiento que le deberían dar a su grupo, de esta manera argumenta las razones por las que él considera que debiera tener

mejores condiciones, este sentir es recurrente en la mayoría de los entrevistados, pareciera que los docentes como lo dice Esteves (2011) “añoran los buenos viejos tiempos en que el profesor era el rey absoluto de la clase” (p. 38), lo que desemboca en un sentimiento de conmiseración hacia sí mismos, cada vez que no logran realizar los cambios que desean dentro o fuera de la institución:

Muchos, la gran mayoría coinciden en eso... queee si hay plata para la guerra no hablen de justicia y paz, que es que vamos para la paz, nooo los maestros sabemos leer, nosotros sabemos leer y leemos entre líneas; paz, justicia y libertada para ¿quién? Entonces a veces nos ponen como... ¡eeeh! yo creo que a nosotros nos ven es como los niños con necesidades educativas, a los docentes y por eso piensan que somos como bobos y caídos del zarzo por eso es que han generado, no nosotros, ellos, tantas manifestaciones y paros. (ECM 011)

De la entrevista se puede apreciar un sentimiento de compasión hacia el grupo de docentes para justificar los movimientos que, según ellos, son provocados inicialmente por el Estado. En esta evidencia que existe un grupo reconocido plenamente ante la sociedad (Levinas, 2001), que genera desencuentros en el proceso, lo que demuestra que los docentes hacen parte de un grupo que se resiste a los cambios que se han venido imponiendo en los últimos años con sus propios argumentos: “Los profesores hayan de enfrentarse, necesariamente, a una crisis de identidad para vencer los mecanismos de resistencia al cambio y a la innovación” (Esteve, p. 37). Llama la atención de esta condición del docente: es un sentimiento generalizado entre todos los entrevistados consideran que hay demasiadas demandas de trabajo, y sienten que es con el objetivo de mantenerlos sometidos:

Yo pienso que nos cogieron de parche, a ellos saben que toda la gente juzga que el maestro trabaja muy poco, pero la gente en realidad no sabe toda la carga que tiene el maestro porque realmente por más que vos tengas 2 o 3 horas libres, eeehh como profesor de la básica secundaria, esas 2 o 3 horas si vos te sentar a trabajar, a calificar

cuadernos, a calificar evaluaciones, a pasar notas, no son suficientes...entonces considero, realmente, pienso que el gobierno no está haciendo nada al respecto por el bienestar de los maestros sino que, de alguna manera, están buscando que la gente se canse para meter mano de obra más barata. (ECM 013)

En la respuesta el docente se siente atacado y menospreciado por el gobierno y cuenta con una autoimagen que lo lleva a sentirse mal y utilizado (Esteve, 2011), lo que demuestra que los docentes de la institución educativa sienten la presión del Estado y no encuentran justificable los proyectos e informes:

Pareciera ser que en una ciudad como Medellín, la tendencia de los que usted llama 'compromisos administrativos' eh, en la docencia van en aumento, porque cada año se ensayan nuevas cosas y las reformas y las transformaciones desde lo curricular hasta...hasta en unos proyectos, proyectos pilotos, siempre hay mucha papelería por hacer, esa es una de las grandes quejas del...del magisterio en Colombia, y particularmente en Medellín, en Medellín ha...Medellín ha sido como el centro de...de muchos ensayos de nuevos proyectos, por ejemplo las contralorías escolares, por ejemplo este año 'El líder sos vos', ¿sí? O sea, acá se están ensayando muchas cosas que están mediadas por informes administrativos. (ECM 003)

En esta ocasión, aparece el docente que se idéntica con el sentir de los demás profesores al decir que “ensayan nuevas cosas”, elemento que conlleva a pensar que hay verdades en común, y es que “Con el solo objetivo de mantenerlos sometidos” (ECM 013). Todo esto demuestra el conflicto permanente: mientras que un grupo se queja por los requerimientos, otros experimentan con nuevos proyectos y programas. Esto indica que el Estado en cabeza del Ministerio de Educación presenta nuevas estrategias para una educación con calidad; igualmente, se evidencia un Estado con limitada capacidad para demostrar a los docentes la pertinencia y aplicabilidad de los Planes de Educación y el impacto importante que tiene. En otras palabras, le ha faltado en poder de persuadir al docente (Levinas, 2001).

Los padres de familia vinculados a la comunidad educativa de la institución también hacen parte de esos *grupos que generan sus propias verdades*, y son tan subjetivas y particulares como los hemos leído en entrevista con una madre de familia:

No, eh! yo, yo he estado por tocar ese tema en el colegio pero la verdad profe es que, muchas mamás no se atreven a decir las inconformidades que pasan, les dan miedo, les da pena, les da de que pronto eh! haya encontrado, pues como retaliaciones contra el estudiante, yo le he dicho a la mamá: hable con la profe, hable con el rector, hable con la coordinadora, ¿cómo es eso que los niños y las niñas de cuarto están estudiando, por qué, o sea, yo la pregunta mía es por qué, tuvieron que incomodar a los niños que estaban en la tarde, a pasarlos por la mañana, lo que hablábamos ahorita, no sabemos qué pasa con la profesora Ángela o yo no sé, porque como no estoy, mis hijos no están en ese, en ese grado ya entonces, uno como que se desprende de esa situación por qué los pasaron a estudiar por la mañana que ya lo profesora Ángela no puede estudiar por la tarde, pues no puede enseñar perdón por la tarde, entonces incomodaron para mí a los estudiantes y se acomodaron a la docente, yo creo que primero estas estos docentes, primero están eh! los niños que los docentes, entonces la verdad como si los, si los afectados no se hacen doler, pues como me voy a doler yo pues, desafortunadamente mis hijos no están ahí, entonces uno no siente ese dolor, para mí deben de expresar eso son los padres de los niño del grado cuarto. (ECM 0001)

La madre de familia se refiere a una profesora de primaria que está enseñando en la jornada de bachillerato, por lo que no cuenta con un aula de clase para el grupo en dicha jornada. En esta ocasión, se observa un grupo que teme retaliaciones; como consecuencia, se evidencia que los padres de familia consideran a los docentes como un grupo con poder para determinar la suerte de sus estudiantes y estos no tienen quien los supervise. Sería interesante saber qué conductas previas conocen los padres de familias de la profesora, para llevarlos a

pensar que pueda suceder algo así; de los contrarios, son apreciaciones *a priori* que se convierten en otras verdades creadas por ellos.

Otra característica que particulariza la conformación de un grupo son aquellos integrantes que debieran considerarse como un grupo con unos objetivos en común y una organización funcional, en el caso de la institución son los directivos docentes (rector y coordinador). En el caso específico de la institución pareciera que el trabajo de este grupo no es tan sincronizado como debiera ser. Esta situación se deja notar en las respuestas de los docentes ante la pregunta de cómo era la relación con los directivos:

Considero que de pronto no hay un enlace bien adecuado entre la coordinadora y el rector y que en ocasiones la falta de una planeación, no por el rector sino digamos por la coordinadora, hace que se presenten una cantidad de problemas, no solamente a nivel de convivencia, sino también a nivel laboral. (ECM013)

En la respuesta se nota cómo la apreciación del entrevistado es que no hay un grupo que trabaja en equipo que brinde la información pertinente y clara a los docentes. Es de anotar, que es la coordinadora quien recibe la mayor cantidad de críticas. Sin embargo, se hace reconocer que los docentes sacan sus propias conclusiones sin conocer las condiciones en que los directivos se estén relacionando, solo son unas verdades generadas por ellos en la interacción diaria.

En suma, los *grupos que generan verdades propias* son evidentes y desde variados puntos de vista, dichas verdades surgen desde grupos que se permiten interpretar las situaciones que se viven en la cotidianidad del plantel educativo, lo interesante que es saber que tan cierto son las verdades creadas por ellos, o si, por el contrario, salen de lecturas subjetivas que solo permite tener una lectura limitada del otro (Levinas, 2001). Estos grupos logran convivir con sus propias verdades que, bien sea reales o no, los lleva a experimentar distintas situación de inconformidad y malestar (Esteve, 2011), lo que termina por dificultar

las relaciones interpersonales dentro de la institución, que se puede ver afectada en el rendimiento de sus docente tanto fuera como dentro del aula de estudio.

7.3.1. Ser docente en la comunidad educativa

Ser docente en la comunidad educativas es una subcategoría que aparece para identificar el impacto que genera en su participación dentro de la institución educativa lo que permite descubrir el nivel de implicación que tiene en la institución. En esa dirección es necesario encontrar lo que se entiende por comunidad educativa. Para tal objetivo hay que reconocer que existe una comunidad educativa debidamente conformada de acuerdo con las condiciones y necesidades de las instituciones educativas y que esta descrita en la Ley 115 de 1994:

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participaran en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

Lo leído no solo determina quienes hacen parte de la comunidad educativa, sino que revela los aspectos en los que podrán participar; de lo anterior se desprende que la comunidad educativa no se limita al grupo de estudiantes que llega a recibir una educación, tampoco se limita a los docentes, ni directivos docentes. La comunidad se extiende hasta el padre de familia o acudiente y a los egresados. Todos ellos, de alguna manera, van a determinar el buen desempeño de la institución; en especial, en la toma de decisiones de acuerdo con el PEI. La Ley 115 de 1994 lo menciona en el Artículo 142 en el que aclara la conformación de los integrantes del gobierno que permite la participación de la comunidad educativa:

En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia es aspectos tales como la adopción y verificación de reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico pedagógico.

La comunidad educativa tiene una importante participación y responsabilidad en el adecuado funcionamiento del establecimiento educativo. Son el Consejo Directivo y el Consejo Académico los grupos donde se harán presente. En el Artículo 143 de la Ley 115 de 1994 define la conformación de Consejo Directivo integrado por:

- a) El rector del establecimiento educativo, quien lo convocará y presidirá;
- b) Dos representantes de los docentes de la institución;
- c) Dos representantes de los padres de familia;
- d) Un representante de los estudiantes que debe estar cursando el último grado de educación que ofrezca la institución;
- e) Un representante de los ex alumnos de la institución, y
- f) Un representante de los sectores productivos del área de influencia del sector productivo.(Ley 115 de 1994)

Este Consejo Directivo tiene funciones bien determinadas que permite que cada miembro tenga claro los alcances y responsabilidades de sus actos los que está plasmado en el Artículo 144:

Las funciones del consejo directivo serán las siguientes:

- a) Tomar las decisiones que afectan el funcionamiento de la institución y que no sean competencia de otra autoridad;
- b) Servir de instancia para resolver los conflictos que se presenten entre docentes y administrativos con los alumnos del plantel educativo;
- c) Adoptar el reglamento de la institución, de conformidad con las normas vigentes;
- d) Fijar los criterios para la asignación de cupos disponibles;
- e) Asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa, cuando alguno de sus miembros se sienta lesionado;
- f) Aprobar el plan anual de actualización y evaluación del Proyecto Educativo Institucional presentado por el rector,
- g) Participar en la planeación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y del plan de estudios y someterlos a la consideración de la Secretaría de Educación respectiva o del organismo que haga sus veces para que verifique el cumplimiento de los requisitos;
- h) Estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución educativa;
- i) Establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno;
- j) Participar en la evaluación anual de los docentes, directivos docentes y personal administrativo de la institución;
- k) Recomendar criterios de participación de la institución en actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas;
- l) Establecer el procedimiento para el uso de las instalaciones en actividades educativas, culturales, recreativas, deportivas y sociales de la respectiva comunidad educativa;
- m) Promover las relaciones de tipo académico, deportivo y cultural con otras instituciones educativas;

- n) Aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y la forma de recolectarlos, y
- ñ) Darse su propio reglamento. (Ley 115 de 1994)

El Artículo 145 de la misma Ley determina la conformación y las funciones del Consejo Académico:

El Consejo Académico, convocado y presidido por el rector o director, estará integrado por los directivos docentes y un docente por área o grado que ofrezca la respectiva institución. Se reunirá periódicamente para participar en:

- a) El estudio, modificación y ajustes al currículo, de conformidad con lo establecido en la presente ley,
- b) La organización del plan de estudio;
- c) La evaluación anula e institucional, y
- d) Todas las funciones que atañen a la buena marcha de la institución educativa. (Ley 115 de 1994)

Después de la anterior explicación para determinar las regulaciones se entiende el alcance e importancia de comunidad educativa se verá la subcategoría *ser docente dentro la comunidad educativa*, que tiene dos atributos: *ser docente en la comunidad educativa*, que se refiere al docente de aula donde su quehacer principal es la enseñanza; mientras que la otra subcategoría, *ser directivo docente en la comunidad educativa* alude a aquel que conforma la parte administrativa de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón.

7.3.2. Ser directivo docente dentro de la comunidad educativa

Para iniciar, se tiene que los directivos docentes son los llamados a hacer cumplir la normatividad que se desarrolla dentro de los reglamentos por la ley. Como ya se mencionó,

el directivo docente ha de ejercer un liderazgo que permita mover a otros sujetos a realizar su labor con la mejor de las disposiciones; en esa medida, el directivo está obligado a gestionar un liderazgo que permita el buen desempeño de la institución. Mayo & Gago (2008) afirman:

(...) para situar el liderazgo, debemos emplazarlo entre la concepción de gestor eficiente (rol de liderazgo profesional), identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección), en cuanto al ámbito moral, es la expresión de una organización dinámica y comunitaria (liderazgo moral o funcional) de ámbito social-educativo (liderazgo pedagógico). (p.232)

El liderazgo es una de las características con las que se reconoce a un directivo docente, así es considerado: “El liderazgo se desarrolla en la acción y a través de la interacción con los actores educativos, como resultado de la articulación entre la visión, el poder y el saber” (Estupiñán, 2002, p. 156). Es de esa manera cómo el directivo docente puede dar órdenes, organizar, empoderar el otro; es en esa acción que los actores educativos podrán desarrollar programas y acciones en beneficio de la institución que permitan un mejoramiento continuo. Ahora es importante entrever de qué manera es reconocido los directivos docentes: “(...) ehh!, donde el rector, la coordinadora... Y le ponen a uno con mucho enredo para hacer cosas sencillas” (ECM 005).

Los entrevistados evidencian sentimientos que les incomoda en cuanto a la gestión de los directivos; al parecer, las condiciones que utilizan para comunicarse no tienen la eficacia esperada, lo que desorienta al docente y lo lleva a experimentar una condición de malestar:

Sí, a mí me ha afectado mucho cuando no me llevo bien con un directivo docente pues de la institución los que son de la parte administrativa, porque eso lo pone a pensar a uno, o es decir, será que me falta algo o será los realmente no me están

entendiendo lo que yo quiero demostrar, lo que quiero, ¡eehh! decirles, entonces, ¡ehh! esa parte a veces pienso yo, que es como, como tratar de adaptarse uno, ellos, o uno adaptarse a ello a la parte administrativa, pero tuve o he tenido, ¡eehh! muchas, ¡eehh! afectaciones en la vida emocional, ¡eehh! y psicológica cuando no me han marchado muy bien las cosas. (ECM 008)

En las entrevistas se deja ver un grupo directivo que, al parecer, no trabaja en equipo, y que las regulaciones dadas no fueran exactas o pertinentes de acuerdo con las necesidades de los docentes, lo que lleva a que los docentes interpreten poca claridad en las regulaciones; al parecer el directivo docente (Rector) reconoce la importancia que representa para la comunidad. Pareciera que cada uno de ellos se pensara como una persona diferente entre ellos, aunque también reconocen que existen algunas dificultades:

(...) uno va priorizando la, las situaciones y va tratando de evacuar lo que es más prioritario. Uno quisiera como rector tener de pronto más tiempo para dedicarse a la formación humana, al, al trabajo grupal, colaborativo con los docentes, eso sería lo ideal pero lo cierto es que la realidad de las instituciones muchas veces no lo permiten. (ECM 16 - Directivo)

El Rector atribuye algunas dificultades a la falta de tiempo para hacer un mejor trabajo con los docentes; lo que demuestra que es consciente de la existencia de dificultades entre el grupo de trabajo. Aspecto que corrobora la coordinadora:

(...) entonces depende de la información que llegue, pero, sin ser perfecta porque en eso se falla un poquito, es en el proceso de comunicación porque usted que cada día trae su propia dinámica y cada día trae su propia situación, entonces a veces si se falla un poquito en la comunicación, pero no se crea caos pues, de decir que no hubo la mínima información para que se presente un o cause un trauma. (ECM 15 coordinadora)

Según los directivos hay un reconocimiento de algunas dificultades en planeación, organización de tiempo y comunicación; ellos lo han considerado como algo circunstancial y leve, aunque esta situación no es favorable a la institución, así lo indica Gonzales citado por Salazar & Enrique (2001): “Los planes, programas y proyectos de cambio organizacional empleados por los administradores educativos, abundan en contradicciones internas que frenan más que estimulan la motivación y el compromiso en el personal docente y docente administrativo.” (p.42)

Como se ha apreciado en los testimonios de los docentes, esos inconvenientes van a repercutir en la disposición y el estado anímico de los docentes. Así se evidencia que un grupo no está contento con la gestión de los directivos, en especial el de la coordinadora:

(...) de pronto con la dificultad más grande es con la coordinadora pero precisamente por el desorden o sea, como... como, como o sea, ella dice una cosa hoy, mañana dice otra, o se contradice en otras cosas, entonces uno se siente muy perdido, y entonces uno dice, el papel de ellas es coordinar o descoordinar, de pronto esa es la dificultad mayor que hay y por lo que se han presentado como en los roces porque hay cosas en las que no estoy de acuerdo y siempre tiendo a decírselas, se las digo a ella, de pronto de forma personal ,pero cuando ella las hace públicas entonces también se lo digo de forma pública. (ECM 006)

Como se ha apreciado, ser directivo docente en la comunidad educativa tiene a su cargo una responsabilidad y gestión, de las cuales van a repercutir de forma negativa o positiva. El directivo docente será quien permita transformar a las personas que lidera y a su propia institución (Estupiñán, 2002). Ahora bien, ser ese líder dentro de la comunidad educativa va acompañada por la aprobación del resto de sus integrantes, es reconocido por los demás integrantes como la persona que gestiona de manera eficiente y eficaz. Lo contrario puede terminar en afectar el estado anímico y por ende su disposición para realizar las

prácticas pedagógicas de calidad de los docentes de la institución; lo que termina en mala calidad en la formación, conclusión que refuerza Esteve (2011):

(...) el clima que rodea a la institución escolar, particularmente en lo que respecta a sus relaciones con los administradores, al ser cuestiones que les afectan profundamente, pero que no tienen la capacidad de dominar, les plantea una auténtica crisis de identidad en la que los enseñantes ponen en cuestión el sentido de su propio trabajo e incluso a sí mismos.” (p. 35)

De la anterior información se permitió evidenciar el grado de importancia que tiene el *ser directivo docente en la comunidad educativa*, de una gestión eficiente se logrará que la institución educativa alcance los índices de calidad necesarios (Chiavola et al., 2008); igualmente, permitirá las condiciones para propiciar espacios donde los docentes puedan desempeñar y brindar lo mejor de ellos a la comunidad educativa.

7.3.3. Ser docente dentro de la comunidad educativa

Hay que recordar que el docente realiza su gestión de acuerdo con sus funciones y acompañado por las regulaciones o recomendaciones del directivo docente y de esta forma tiene claro su desempeño. Además de impartir un conocimiento acorde con su campo del saber, el docente también tiene compromisos dirigidos al buen proceso y al bienestar de toda la institución educativa, y desde allí debe ser un sujeto al servicio del otro. También debe aprender a reconocer, no solo las necesidades educativas, sino el medio en que este ejerce su docencia, lo que hace importante saber que es *ser docente en la comunidad educativa* de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón.

El docente es un profesional al servicio de la comunidad, quien bajo la supervisión de sus directivos, educa no solo a sus educandos, sino a todos aquellos sujetos que se acercan

y lo hacen parte permanente e importante de la comunidad: “Los seres que se presentan uno al otro, se subordina uno al otro. Esta subordinación constituye el acontecimiento primero de una transición entre libertades (...)” (Levinas, 2001 p. 88). Con la siguiente respuesta se puede apreciar el nivel de compromiso de los docentes:

No, yo nunca he perdido el gusto por enseñar. Es más, yo pienso que yo amo la educación y amo todos los estudiantes porque ellos me permiten reflejar todo lo bueno que hay en mí. Ellos me permiten demostrar que yo soy alguien bueno, o sea, con ellos todos los días yo confirmo “hice esto bien” y “soy una persona bien”. (ECM 007)

En la entrevista, afirma otro de los docentes: “Pues carga, carga... No, o sea, si genera más trabajo, pero no se vuelve carga Luis cuando... Cuando usted quiere lo que hace, cuando le gusta y cuando hay un... Cuando se reparten las actividades, ¡ehh!, en un equipo de trabajo” (ECM008).

Los docentes que reconocen que en el encuentro con el educando se está permitiendo realizar su labor y pleno ejercicio de enseñar (Levinas, 2001). Aunque ellos reconocen que hay momentos que se les hace difícil llevar desempeñar y cumplir con los requerimientos que le demandan:

Yo suelo ser muy tranquila, pero yo creo que sí hay momentos angustiantes dentro de eso, ósea, yo soy una persona que generalmente no me estreso, ni me ven pues como alterada por lo que hay que hacer, pero sí considero que hay momentos de angustia, cuando uno ve que son tantas cosas y que termina uno como atropellando a los muchachos entonces me genera angustia a mí como docente el saber por ejemplo que este estudiante tiene que estar pendiente de mi área, tiene que estar. (ECM 012)

La entrevistada procura estar tranquila, pero hay factores que de una manera u otra la van a afectar. De hecho, reconoce que cada dificultad que enfrenta va a repercutir en sus prácticas pedagógicas, así lo aclara Esteves: “(...) los profesores perciben los problemas que se producen en el interior de la clase como dificultades inherentes a su propio trabajo.” (p. 35). Por otra parte, pareciera que el docente se reconoce como un sujeto que hace parte importante y necesaria dentro de la comunidad educativa. A pesar de eso, siente que tiene múltiples obligaciones que cargan el compromiso de enseñar: “Es que uno tiene que ser para el estudiante un psicólogo, un médico, una mamá o un papá, uno tiene que ser todo para los estudiantes, escucharle la problemática que ellos traen, ¡eeheh! aconsejarlos en el momento que lo necesiten” (ECM 009).

De la anterior respuesta, se deja ver que el docente se auto-reconoce como un sujeto necesario y que es la solución a los problemas que surgen; sin embargo, esas opiniones pueden surgir del auto reconocimiento que se hace el docente dentro de la profesión de enseñar:

En este enfoque idílico, el profesor, más que como un enseñante aparece como amigo y consejero. En la imagen atractiva de la profesión docente con la que los profesores –como lo ha señalado A. Martínez (1984)– tienden a identificarse, pero que, como aparece en el mismo trabajo, está muy alejado de la realidad de los centros escolares. (Esteve, p.41)

Desde otro punto de vista, *ser docente en la comunidad educativa* lo hace un representante con un reconocimiento y compromiso relevante por el compromiso de formar individuos. Esta situación lo lleva a verse inmerso en una carga históricamente impuesta, lo que lleva a experimentar sensaciones de desventaja frente al resto de la sociedad. Así se expresa en esta respuesta:

(...) pienso que el bienestar de los maestros está muy muy deteriorado, o sea, deberíamos de buscar alternativas, pienso que las políticas del gobierno, en... también el trato que los padres de familia vienen a darnos, los estudiantes que se nos van enfrentando porque es claro que los estudiantes y los padres de familia quieren... no sé, dominarnos e imponerse ante, ante los maestros. (ECM0013)

Esa imagen de debilidad que se forma en el profesor, que lo lleva a expresar desestabilidad emocional, característica reconocida en el docente: “(...) el tema de la violencia en las instituciones escolares es más importante por sus efectos sobre la seguridad y confianza de los profesores en sí mismos, en el plano psicológico, que por su incidencia real cuantificable” (p.55). Al parecer el docente de la institución educativa Carlos Alberto Calderón se encuentra prevenido con el resto de la comunidad educativa:

Yo tuve, al principio de este año, mucho estrés debido a unas dificultades que se presentaron y lo manifesté y lo escribí, ante el consejo directivo y eso hace, de ese momento que bajara un poquito como ese problema que tenía yo con alguna persona en la parte administrativa y yo, ya está un poquito más tranquilo, pero si tenía demasiado estrés y no solamente en la parte administrativa sino con alumnos, padres de familia. (ECM008)

Lo dicho en la entrevista demuestra, una vez más el auto reconocimiento que tanto directivo docente y docente tienen frente a la comunidad educativa, al parecer, sienten que su labor es una de las más dispendiosas e importantes, pero que no es valorada por los miembros de la comunidad; situación mencionada por Esteve(2011) y que Chiavola explica a continuación:

(...) la mayoría de las organizaciones educativas cuentan con cierto número de empleados que creen depender de los demás y piensan que sus esfuerzos ejercen escaso impacto en el desempeño; esa sensación de carencia de poder contribuye la

frustrante experiencia de una eficacia personal baja entre los miembros, particularmente porque no pueden desempeñar exitosamente sus labores en la empresa. (Chiavola et al., 2008, p. 135)

En definitiva, *ser docente en la comunidad educativa* de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón involucra condiciones que van más allá que el cumplimiento de las funciones asignadas; lo que repercute en condiciones que desestabilizan la salud (Esteve, 2011). Al parecer, y aunque puede existir situaciones reales, el docente tiene una imagen idílica de lo que es enseñar y no alcanzar a dimensionar el gran aporte que hace a su comunidad. A pesar de que existan situaciones difíciles el docente va a estar en servicio de la comunidad.

8. CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación y en el afán de determinar los factores que desencadenan el malestar docente la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón, permite evidenciar una gestión administrativa con dificultades y unos docentes empoderados de una verdad subjetiva. En consecuencia, la institución experimenta una dificultad de convivencia entre los docentes, principales representantes de la educación y quienes deberían realizar su labor en las mejores condiciones y con una enseñanza de calidad.

El docente de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón, efectivamente, experimenta un malestar en el ejercicio de su profesión. Así las razones para un malestar docente demostradas en investigaciones se pueden observar (Esteve, 2011);(Gómez-Restrepo, Rodríguez, Padilla M, y Avella-García, 2009); (Maslach, Jackson, Leiter, y otros, 1981); (Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007). No obstante, las relaciones interpersonales entre los docentes se muestran como los mayores generadores de malestar docente. Igualmente, las relaciones entre docentes y directivos docentes determinan las condiciones de malestar que afecta en su desempeño profesional, lo que le lleva a que su ejercicio profesional afecte los resultados de calidad que la institución requiere, tanto pedagógicos como administrativos.

Es este orden de ideas, se tiene que los docentes, efectivamente, sienten que existe una carga laboral extra que hacen referencia a las múltiples tareas que le son solicitadas y que, en ocasiones, no generan las condiciones adecuadas para que se cumplan; entre las que están la poca asesoría y acompañamiento en el desarrollo de dichas tareas. También el tiempo dado para su elaboración, al parecer, es limitado. Esta situación lleva a los docentes a sentir frustración por no poder realizar de la manera más adecuada sus obligaciones. Además, los lleva a tomar distancia de sus grupos de trabajo, en parte porque consideran que no cumplen plenamente con los objetivos planteados, o en otras ocasiones porque consideran que no les dan la información veraz.

De igual manera, el docente siente que los salarios que reciben no compensan la labor que realizan, sienten que el Estado lo ha llenado de trabajo, pero no les reconoce la labor. Más específicamente, sienten que el Estado colombiano, en su afán de mostrar progreso en la educación, les está demandando demasiado. Según los docentes, lo que busca el Estado es agotarlos y mantenerlos controlados, inclusive piensan que con tanta demanda de trabajo los presionan para que se retiren y así conseguir mano de obra barata. Todo este sentimiento de persecución hace parte de la falta de reconocimiento que el docente ha perdido debido a las políticas de cambio de los últimos años (Esteve, 2011) y hace parte de la imagen que se tenía del educador y su importancia dentro de una sociedad.

El auto-reconocimiento del docente, la manera como se ve o cree verse ante la sociedad, lo hace tener sentimientos de inconformidad. No solo por el desconocimiento y la poca valoración que el Estado colombiano les da, al punto de sentirse trabajadores oficiales de segunda clase que se comparan con otros empleados que devengan más que ellos y con menos estudios como los policías y militares, sino por la manera como ellos se sientan valorados por la comunidad. En esa medida, aunque los docentes argumentan que las relaciones de los docentes con los estudiantes y padres de familia se mantienen en buenas condiciones, también argumentan que a algunos padres de familia no les da el reconocimiento, ni la posición que se merecen. El auto-reconocimiento del docente que se entrega a su profesión y cree que es el eje principal para formar una sociedad, se transforma en una frustración y descontento.

Las manifestaciones de malestar también se dejaron notar, pero en un bajo nivel en dos aspectos. En el primero, los docentes reconocieron que la planta física es pequeña y que carecen de recursos didácticos y tecnológicos para el buen desempeño de la enseñanza, aunque no demostraron dar mayor importancia y tener la mejor disposición para enseñar. En el segundo aspecto, que se relaciona con la planta física son las aulas de clase y la sobrepoblación, los docentes reconocen que hay muchos estudiantes por aula y, por lo tanto,

se hace difícil el ejercicio de la enseñanza, aunque se sienten comprometidos y dispuestos a realizarla.

Sin embargo, un gran detonante para los docentes, más que la sobrepoblación, en tener estudiantes en condiciones de necesidades educativas especiales. Para ellos, el no tener una asesoría o un acompañamiento en los casos especiales que cada docente tiene se les convierte en una frustración que los indispone y les enferma; no encuentran direccionamientos claros para integrar de manera pertinente a aquellos estudiantes diagnosticados, con el agravante del alto número de estudiantes por aula.

Ampliando el tema anterior, se puede tomar que para el año 2018, se tiene un promedio de 42 a 50 estudiantes por aula, y en cada grado hay, por lo menos, dos casos de estudiantes diagnosticados con algún déficit de aprendizaje. Aunque se cuenta con un grado con diez casos. Hay que añadir a la anterior situación la impotencia que sienten al no tener la capacidad de controlar estas situaciones directamente. Aunque entienden que, en cuestión de infraestructura, definición del número adecuado de estudiantes, recursos y gestión administrativa los docentes consideran que se debiera tener en cuenta para la planeación de las políticas educativas que pretende el gobierno en, por lo menos, los aspectos antes mencionados.

Con todo lo anterior, se puede dar la idea que los docentes de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón han pasado por las mismas angustias por la que pasa el docente promedio en una institución educativa dentro de un sistema de educación pública. Con todo esto, se logra reconocer que la institución no es ajena a las dificultades propias dentro de unas políticas de gobierno; dificultades similares deben experimentar otras instituciones en lo relacionado a ambiente de trabajo se encuentra un grupo fracturado y con la necesidad de trabajar en equipo.

En general, a los docentes se les dificulta trabajar en equipo este aspecto se destaca con las permanentes quejas de los organizadores de proyectos quienes argumentan el poco interés que los compañeros les prestan a sus compromisos. Los proyectos, aunque son realizados según se requieren, terminan siendo elaborados por unos pocos, mientras que otros se hacen los desentendidos.

Continuando con lo anterior, se puede reconocer que el clima laboral dista mucho de ser satisfactorio, y eso tiene varias razones en parte son las actitudes de los docentes hacia los compromisos asignados; por otro lado, están los directivos docentes que permiten que la situación se presente y no posee el control de la situación. Los docentes, quienes, a pesar de compartir las mismas funciones exigidas dentro de su labor, se encuentra que tienen muchas diferencias que surgen en el momento de trabajar en equipo y este puede ser uno de los hallazgos más significativos: los docentes tienen la tendencia a imponer sus egos representados en valores o experiencias que les ubica, según ellos, en posiciones de superioridad frente a los demás docentes.

Fue común escuchar de los docentes que su área es lo más importante para llevar a buen término en la educación, por lo tanto, se debería dar una dotación óptima en la institución; otro ejemplo, se encuentra en los grupos que crean sus propias verdades donde cada profesor, o grupo de profesores, se unen para validar y hacer sentir su pensamiento, con el que consideran pueden sentirse con hegemonía frente a los demás, es decir, sentirse con poder.

Continuemos la explicación de los grupos que generan sus propias verdades. Estos grupos tienen sus propios argumentos para validar o imponer sus criterios. Algo interesante encontrado es que son los integrantes de estos grupos mutan de un grupo a otro según la circunstancia. Un ejemplo de ello son los muy reconocidos grupos de cada institución educativa que inclusive el mismo Ministerio de Educación los denomina niveles de

educación, aunque están separados en tres niveles de educación: primer nivel preescolar con mínimo un año obligatorio.

El segundo nivel en básica primaria que consta de cinco años y básica secundaria que consta de cuatro años; un tercer nivel es la educación media con una duración de dos años (Ley 115 de 1994). De esta manera oficial se determinan los niveles; empero, la división en grupos que aparecen en las instituciones se simplifica en el grupo de profesores de primaria y el grupo de profesores de bachillerato que se hacen reconocer plenamente para destacarse por los logros que alcanzan con los estudiantes en comparación con el otro grupo.

Según lo mencionado, los docentes adoptan las posiciones e intereses de un grupo según la necesidad del momento; es por eso que los grupos de primaria y bachillerato pueden tener algunas diferencias, pero sí entran a mediar otras conveniencias se moverán al grupo pertinente. Entre los grupos que se dejan reconocer están a los que se refieren al escalafón docentes y los grupos de los docentes antiguos del Decreto 2277 de 1979, que es diferente de los docentes del Decreto 1278 del 2002 estos dos grupos por sus características diferentes de vinculación y desempeño logra ser uno de los que mayor incidencia tienen entre los docentes, pues entre ellos se descalifican y logran crear un mal ambiente laboral. Apelativos como *Los viejos que ya no tienen la capacidad de enseñar* para referirse a los docentes del Decreto 2277, mientras que los docentes del Decreto 1278 son considerados como los docentes que han dejado perder sus garantías laborales. Estas son una de tantas que cada uno de los docentes utiliza al referirse a este tema.

Al llegar hasta aquí tenemos que los grupos que crean sus propias verdaderas son generadores de ambientes difíciles para la convivencia. Lo particular es que los mismos grupos cuando generan sus propias verdades están en búsqueda de imponer ante el resto de los profesores unas condiciones que los reconoce con un poder que le permite realizar unas funciones, este poder, que en primera instancia debería ser otorgado por su superior, es decir, un directivo docente, en algunas ocasiones no sucede así, ya que es el directivo docente el

encargado de empoderar a las personas que él considera idóneas para desempeñar determinada función. Al contrario, ese poder es otorgado por otros quienes consideran estándar, el tomar decisiones que pueden parecer inofensivas para el normal funcionamiento de la institución, pero cuando estas decisiones afectan la convivencia se torna difícil.

Con respecto al punto anterior, se puede concluir que esta situación aparece por el vacío de poder por parte de unos de los directivos, en este caso concreto la coordinadora ha sido identificada por la mayoría de los entrevistados como una persona que dificulta las acciones en la institución. Es por esa razón que algunos docentes toman decisiones sin consultarla o imponiendo sus decisiones por encima de ella; en estos casos, los docentes argumentan que la coordinadora les complica lo que desean hacer y que muchas veces no sabe que es lo que está pasando en la institución. Así las cosas, la coordinadora parece ser la causal de desencuentros y desafíos para los docentes que tomaron la determinación de ser autónomos en sus decisiones; algunos con la mejor intención, aunque otros docentes parecieran manejar intereses personales.

Dentro de este contexto se hace necesario mencionar al Rector de la institución a quien los docentes lo reconocen como un buen dirigente que con solo dos años en la institución ha logrado tener avances significativos. No obstante, y según los docentes, la comunicación con la coordinadora y su desempeño como equipo de trabajo está en duda, demuestra desconocimiento en algunas situaciones de importancia para la institución. Es así, como la rectoría no trabaja de la mano con la coordinación, lo que evidencia un problema de comunicación que afecta tanto a los directivos como a los docentes.

Lo que acabamos de mencionar nos conduce a pensar que hay la mejor comunicación para gestionar con eficiencia los procesos de la institución, por otro lado, están los docentes que quieren imponer sus propios argumentos y formas de realizar una tarea, un ejemplo es cuando quieren proponer sus propios horarios y grupos de acuerdo con sus intereses personales.

Aludimos que han existido decisiones asertivas por parte del Rector y de la Coordinadora con algunos grupos de docentes; sin embargo, algunas veces ha faltado saber delegar esas funciones, es decir, no se ha realizado un análisis de que tan apropiada está la persona empoderada. Si bien, la persona puede tener las capacidades para desempeñar la misión que se necesita, se ha encontrado que no es quien tiene las mejores relaciones afectivas y de compañerismo con los demás docentes. Lo que van a terminar en una predisposición negativa a trabajar en equipo, fomentando grupos con sus intereses particulares que generan resistencia y, por ende, un ambiente laboral deficiente.

Llegamos al núcleo de la investigación, en definitiva, los docentes tienen sus propios intereses y los hacen valer sin importar la opinión de los demás, ni las repercusiones negativas en los procesos educativos de la institución. Ese poder, genera malestar tanto para quienes deciden imponer sus propios intereses y verdades como para aquellos que son afectados directa o indirectamente por esa pugna.

Dicha situación tiene en la actualidad al grupo de docentes de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón divididos y distanciados. Al punto que se ha llegado a mencionar la palabra *bandos* para diferenciar unos grupos de otros, esta situación hace que los docentes prefieran estar distanciados y compartir el menor tiempo posible con los otros docentes, para evitar que sea mal interpretado y ser considerado perteneciente o afecto de un grupo en especial.

Con estas condiciones los docentes están propensos a hacer su desempeño profesional en condiciones de malestar que se transforman en indisposiciones anímicas difíciles de manejar. Aunque no se puede afirmar categóricamente, es muy significativo que en un grupo de veintidós docentes con la que cuenta la institución, dos de ellos hayan solicitado cambio de institución y uno de ellos haya decidido renunciar a su vinculación en carrera docente para

dedicarse a otras funciones, por no considerar que es el sitio adecuado para desempeñar su labor profesional.

Mientras tanto, los docentes que permanecen, mantienen un silencio prudente que los lleva a mantener la esperanza de que el ambiente laboral mejore. La dificultad es que entre más tiempo pase esta situación serán notables las consecuencias que va a tener la institución. Estas condiciones no permiten que los docentes puedan ejecutar con la disposición necesaria las prácticas pedagógicas que se necesitan para tener unos resultados de calidad.

Todo esto nos dice que las buenas prácticas educativas y pedagógicas en la institución educativa, están en riesgo de perder la calidad que se necesita para su ejecución, no solo por la indisposición que tienen los docentes ante las dificultades ya mencionadas, sino, que ante el vacío de comunicación y poder, se hace fácil para el docente obviar algunos procesos dentro del aula de clase. Se siente con la autonomía de tomar decisiones que con buena o mala intención puede perjudicar los procesos educativos.

Toda esta situación encontrada en la institución lleva a desestabilizar emocionalmente al docente, lo que a la vez repercute en su desempeño dentro y fuera del aula y aunque hay que aclarar que los docentes se declararon no estar en situación de incapacidad de forma regular, variante que se desmarca de otras investigaciones donde sí son comunes las incapacidades como medio de ausentismo, los docentes argumentan tener las enfermedades propias de la profesión docente entre las que mencionan esta la laringitis y la faringitis. La otra enfermedad que mencionaron en numerosas ocasiones fue la migraña generada por la exigencia laboral.

En conclusión, los docentes experimentan un malestar muy notable debido al ambiente laboral que genera incomunicación y división al interior del grupo de trabajo, las causas son diversas; entre ellas está la que se les atribuye a los directivos docentes que han permitido que esta situación llegue a niveles tan altos de mencionar que existen bandos al

interior del grupo docente y que ya son tres los docentes que deciden apartarse de la institución. De igual modo, la intención del Rector de empoderar a algunos docentes ha sido cuestionada, toda vez que algunos de los docentes asignados por él no han sido del agrado del resto del grupo; por otro lado, docentes o grupos de docentes han decidido hacer acciones ante la facilidad dada por el rector o por la falta de respuesta y acompañamiento de la Coordinadora.

En definitiva, este vacío de poder está repercutiendo en el buen desempeño de la institución y en los procesos de calidad; es de aclarar, que esta situación de dificultades en la gestión administrativa no se presenta únicamente en la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón, esta situación es un reflejo de lo que se vive en mayor o menor grado en cada una de las instituciones del Sistema Educativo de Medellín lo que lleva a la pregunta de saber cuáles son los mecanismos que existen para apoyar la gestión administrativa que delimiten las funciones de cada uno de los actores existentes en las Instituciones Educativas.

9. RECOMENDACIONES

Después de describir los aspectos socio-profesionales que generan malestar en los docentes de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón, queda por objetivo diseñar lineamientos que permitan mejorar el buen desempeño de la labor pedagógica en miras de proporcionar una educación con mayor calidad.

En ese orden de ideas, se pretende sugerir a la Secretaría de educación generar las condiciones para que el docente y las IE, pueda afrontar a las situaciones que hacen experimentar malestar; se propone, establecer una ruta de acción que en determinado momento tanto los docentes, directivos docentes e incluso personal administrativo que encuentren necesario intervenir puedan activarla en beneficio propio o de la institucional. En esa medida cada establecimiento tendría la facultad de diseñar unas rutas de acuerdo a las necesidades o dificultades que estén experimentando; lo que hace necesario la difusión y constante de revisión de la aplicabilidad de dichas rutas.

Es importante aclarar que estas condiciones de malestar docente que se presentan en la institución también podrían ser notables en otras instituciones educativas. Esta propuesta está pensada para analizar y buscar elementos de ayuda para identificar y afrontar las condiciones de malestar a aquellos establecimientos educativos que lo requieran. Más aún, las sugerencias también son dirigidas a las instituciones de formación superior que forman a los futuros docentes. Cada Facultad de educación tiene su programa de formación que a lo largo del tiempo ha ido perfeccionando.

Las facultades de educación han preparado a sus estudiantes en la adquisición de unos conocimientos que les permita brindar una educación adecuada a sus futuros educandos. A pesar de toda esta formación que certifica que un docente tiene el dominio y conocimiento de un área del conocimiento. En ocasiones, no es suficiente. Los futuros docentes también

necesitan aprender habilidades para enfrentar las condiciones y situaciones que no les permiten desempeñarse adecuadamente.

Siguiendo con el tema anterior, se entiende que el docente, una vez ha terminado su formación, tiene la capacidad de ejercer y a la vez la obligación de generar resultados de alta calidad. Esta situación ha llevado a que el docente deba hacer las cosas bien o por lo menos demostrar que tiene un buen desempeño profesional. Este modelo normativo es explicado ampliamente por Esteve (2011) “Llamo enfoques normativos a los programas de formación del profesorado orientados por un modelo “eficaz” o “bueno” (p. 132). Ahora bien, el docente que encuentre fallas y crea que no está a la altura del supuesto compromiso social tiende a experimentar sentimientos encontrados que van a repercutir en su desempeño; por lo menos, va a sentir la ansiedad por no ser el docente que la sociedad le demanda.

De acuerdo con lo mencionada en el párrafo anterior, se muestra pertinente la propuesta de Esteves (2011), de procurar que los futuros educadores cambien su posición frente a lo que enseñan y se permitan estar en permanente cuestionamiento de lo que hacen, de esa manera van a mirar los obstáculos como un medio para aprender y no una frustración que le genera ansiedad. El enfoque descriptivo propuesto por Esteve (2011) se explica de esta forma:

Los enfoques descriptivos parten de la idea del carácter *multifuncional* de la eficacia docente, acuñada por el mismo Fulkerson (1954), y desarrollada por la investigación pedagógica de las últimas décadas, que coincide en señalar la existencia de diferentes modelos de eficacia para diferentes situaciones educativas. Desde esta perspectiva se considera “la personalidad del buen profesor como un todo” (Vázquez, 1975, pag.35), demostrando que la personalidad se da siempre en una persona concreta, que puede suplir con otros recursos la carencia o el escaso desarrollo de un rasgo determinado, sin perder por ello eficacia en su labor profesional. (p. 135)

Cuando el docente es consciente que no es necesario tener todas las soluciones a las situaciones difíciles, se sentirá con la confianza y libertad de compartir sus hallazgos para que pueda encontrar o recibir asesoría. Estas consideraciones fundamentan la propuesta de formar a los educadores desde un enfoque descriptivo que les permita tener una mejor disposición ante las situaciones que va encontrando en el camino. Las instituciones de formación superior, además de acompañar y asesorar las jornadas de prácticas pedagógicas y didácticas de los estudiantes, deberían proveer de herramientas en la resolución de dificultades, no solo al interior del aula, sino dentro del establecimiento educativo, en especial, en aspectos como las relaciones interpersonales y la manera en que están son afrontadas.

Para ampliar la propuesta para las instituciones superiores, sería pertinente proponer que el futuro educador realice unas prácticas profesionales más contextualizadas que le permitan experimentar directamente las condiciones que le favorecen o no en su ejercicio docente; de nuevo, no solo en el área de la pedagogía y las didácticas, sino en el desempeño con toda la comunidad educativa y en la resolución de dificultades.

Por ejemplo, va a poder ser director de un grupo de estudiantes con diferentes experiencias de vida que deberá reconocer y acompañar en cualquier momento, lo mismo pasará con los padres de familia a quienes conocerá y aprenderá a convivir con ellos. Dicho periodo le servirá para aprender de los ambientes, situaciones laborales difíciles que ayudado por un grupo profesional de asesores universitarios, podrá adquirir herramientas para resolver esas dificultades durante su desempeño profesional.

Siguiendo con el párrafo anterior, es importante aclarar que en la actualidad existen periodos de prácticas a lo largo de la etapa de formación superior. Lo que hace interesante esta propuesta es que el estudiante practicante se va a vincular de tiempo completo y como un docente de planta en la institución, viviendo todas las experiencias de un docente, con la

ventaja de tener asesores que le pueden dar estrategias para afrontar la experiencia que surgen.

Esta propuesta tiene sus pros y sus contras, por un lado, se puede preparar para afrontar la situación laboral docente; empero, puede incidir en la calidad de la educación, este tipo de practicantes de tiempo completo se pueden convertir en personal poco cualificado y podría desplazar a los docentes licenciados que están en condiciones de ejercer; sería más económico vincular a los estudiantes practicantes si se tiene en cuenta que se les pagarían menos que a un docente en propiedad.

Siguiendo con las recomendaciones, la que atañe directamente la situación de malestar docente en la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón, aunque, como ya se mencionó, es una propuesta para la Secretaría de educación de Medellín. Es importante recordar que, entre los aspectos generadores de malestar en la institución, se encuentra el empoderamiento y el ejercicio de poder que se maneja al interior de la institución y que afecta al grupo de docentes. En consecuencia, el clima laboral y las relaciones interpersonales distan de ser las mejores, donde los docentes solo se agrupan cuando tienen algún interés particular o consideran, desde sus propias subjetividades, que deben hacer validar sus propias verdades.

Ante la situación mencionada, se hace necesario la intervención de un grupo de profesionales que permitan mitigar el sentimiento de malestar al interior de la institución. En efecto, se recomienda que la Secretaría de Educación de la ciudad de Medellín a través de su departamento de bienestar docente, intervenir la institución con *brigadas de atención*, compuestas por personal profesionales debidamente preparado, que puedan determinar y dar solución a las dificultades que experimenta el docente y que no le permite realizar su labor a plenitud. Los docentes podrán tener un profesional idóneo que les brinda el tiempo para exponer sus dificultades de una manera natural y tranquila, dicho grupo deberá de generar las condiciones para que así ocurra.

Siguiendo con la propuesta anterior, se hace interesante mencionar qué grupo de profesionales son lo que posibilitarían tal brigada de atención. Por ejemplo, uno de los factores de malestar docente que surgió fue la excesiva demanda de formatos administrativos, en este aspecto se hace interesante entender porque se les dificulta esa obligación, es decir, la solución no sería eliminar los informes que se solicita, lo adecuado es determinar las barreras que existen para que no se realicen en el momento y de la manera indicada.

La asesoría sería enseñar a racionalizar su tiempo para hacerlo más eficiente y poder sacar el momento que dicha tarea le demanda; otra razón para esta dificultad puede ser la falta de información e instrucción para su diligenciamiento, en esta situación la solución va en dos direcciones, una para el directivo docente o personal encargado de instruir para que puedan determinar la mejor forma de compartir la información.

La otra dirección es para el docente que necesita ser instruido de nuevo con un acompañamiento personalizado. De este modo, se podrá determinar si las dificultades se originan en la instrucción o en problemas de base del mismo docente. Un ejemplo claro es la dificultad para el manejo de las nuevas tecnologías o el desconocimiento del uso del ordenador y sus herramientas que tienen algunos docentes que no están actualizado con estas tecnologías. Todos estos pueden ser factores que hacen de una tarea simple, un reto que desgasta y dificulta la labor de enseñar.

En ese orden de ideas, el profesional que acompañe al docente podrá determinar sus dificultades y dar recomendaciones que mitigarán el impase. Lo mismo debe hacer el personal de la salud que además de encontrar docentes con determinadas enfermedades, debería determinar qué situación laboral, personal o familiar ha hecho que surja tal patología; en esa situación, el profesional tendría la necesidad de remitir a las dependencias asignadas y pertinentes la ayuda para aliviar el malestar. La propuesta es ofrecer la claridad posible en las inquietudes que experimente el docente, se trata de dar asesoría en aspectos tan sensibles como las condiciones laborales, las condiciones de salud, el acompañamiento sindical,

asesoría financiera, formación básica y avanzada, y todos aquellos aspectos que permitan el bienestar de los docentes.

Estas brigadas de profesionales podrían ser coordinadas por la Secretaría de educación en compañía de otras dependencias que son de interés para los docentes como la Redvital con grupos de médicos, psicólogos, dietistas, entre otros; los sindicatos de Adida, Asdem y Usdidea; la caja de compensación Comfenalco; el centro de innovación para el maestro MOVA; Sapiencia (la agencia de educación superior de Medellín), gestión administrativa, la Fiduprevisora y tantas otras dependencias y profesionales como administradores públicos y de gestión administrativa y humana. La propuesta incluye que las brigadas visiten a las instituciones dos veces cada semestre, donde el primer encuentro sería de diagnóstico y recomendaciones y luego un seguimiento continuo de los avances o solución a las dificultades encontradas.

En el caso específico de la Institución Educativa Carlos Alberto Calderón, además de ser necesario la intervención para la asesoría, se considera pertinente que dentro del grupo de profesionales se encuentren conocedores en gestión administrativa y talento humano que asesoren a los directivos, docentes directivos en mejorar la gestión que hace con los docentes que les permitan tener una comunicación asertiva y fluida en beneficio del establecimiento educativo.

Este grupo de profesionales debería acompañar no solo a las directivas a aprender a gestionar el talento humano, también, debería asesorar a todos los integrantes de la institución que impactan el clima laboral; de esta manera, la asesoría se puede extender a docentes, secretarias, bibliotecarios, personal de aseo, personal de cafetería, personal de restaurante y personal de vigilancia que conviven diariamente en la institución.

Según lo planteado anteriormente, se puede concluir que se recomienda la intervención de profesionales capacitados; de igual manera, se propone una ruta de atención

al docente que le permita recurrir a ella cuando lo considere necesario. La ruta pretende ser una ayuda permanente que en unión con la brigada de acompañamiento profesional brindará permita dar respuesta a los docentes en cualquier situación que se le presente y que le lleve a molestia mental o física. Con este recurso se busca crear un puente entre los integrantes de las instituciones y la Secretaría de Educación de Medellín para mejorar la comunicación y permitir que los servicios y programas propuestos tengan una efectiva receptividad, lo que redundará en lineamientos que harán una educación de calidad.

9.1. Ruta integral de atención al docente

A. Introducción: la ruta integral de atención al docente surge con el fin de mejorar las condiciones laborales de los docentes del municipio de Medellín. En esta dirección, se entiende que cuando un equipo de trabajo se encuentra en condiciones favorables su producción será óptima; es decir, un docente en condiciones físicas y mentales confortables podrá realizar su quehacer pedagógico de una manera adecuada; lo que lleva a tener una educación con calidad.

Esta ruta sirve para que el personal administrativo que se encuentre vinculado con la institución, pueden verse en necesidad de una atención, esta ruta está pensada, no solo para los docentes, también para todos aquellos que de alguna manera se vinculan con ellos en su trabajo diario, esto quiere decir que tanto secretaría, personal administrativo y de logística, entre otros hacen parte de la ruta integral de atención al docente.

La ruta permita activar acciones o emprender campañas de actividades de prevención, promoción o intervención según las necesidades que la institución presente. Es importante aclarar que esta ruta no exime a ninguna de las partes de las obligaciones contractuales que tienen dentro de la institución, pero sí permite un mayor acercamiento entre las diversas personas encargadas de generar condiciones laborales desde todos los ámbitos posibles:

sociales, psico afectivas, pedagógicas en torno al maestro aunque para la consecución de esta deban intervenir otros actores representados en personal idóneo en la atención al docente (psicólogos, médicos, abogados, trabajadores sociales).

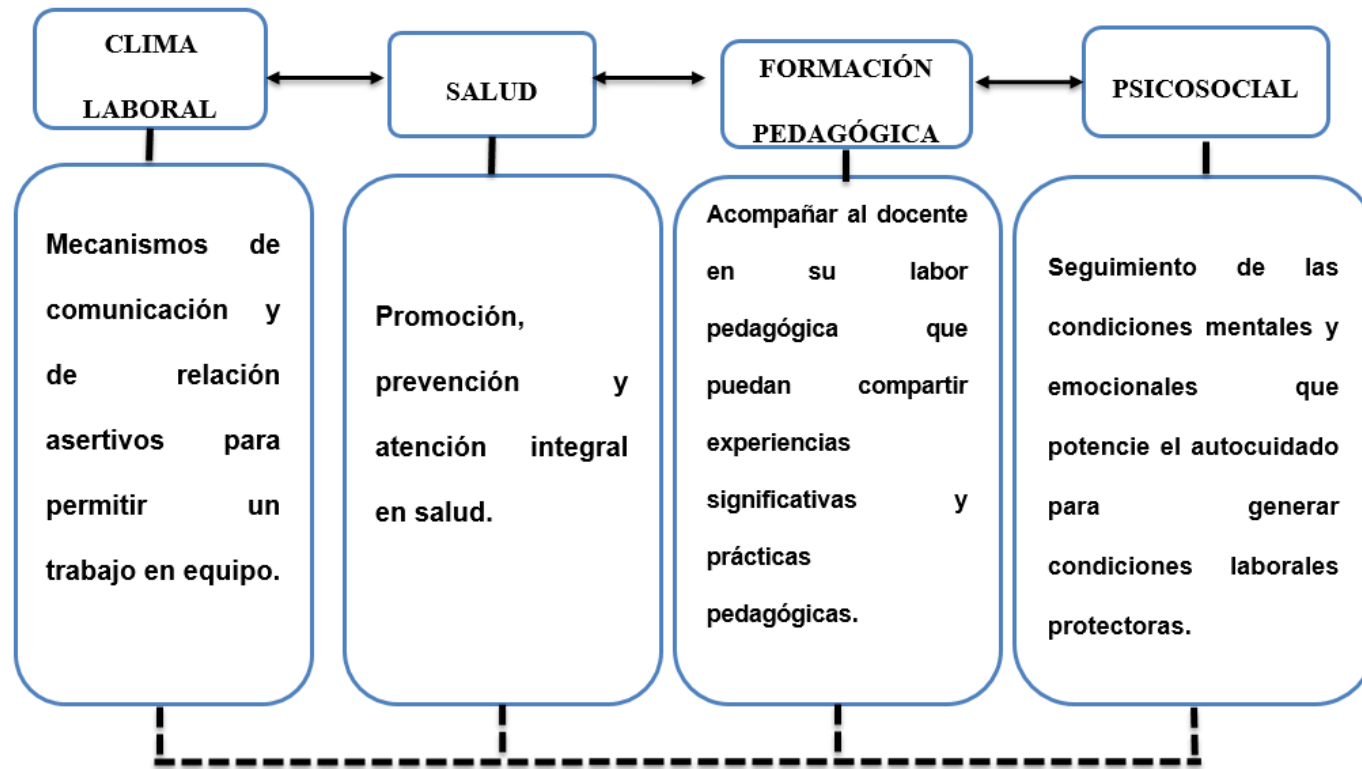
Esta ruta de atención aparece a raíz de la investigación realizada, donde muestra que existen unos programas de bienestar, atención al docente no es la más completa, y tampoco se hace una atención oportuna y un programa; mientras que la ruta integral del docente pretende hacer una atención permanente a lo largo del año laboral lo que permite un intervención pertinente y efectiva. Además de permitir la evaluación constante de los procesos que se llevan en el establecimiento público.

La ruta se realiza en varios procesos, donde el primero será la observación permanente y continua de los directivos docentes con respeto al desempeño de sus docentes y demás empleados. De la misma manera, los docentes estarán en constante autoevaluación para constatar las condiciones laborales en que se encuentra. De esta manera, se espera que al momento que sea necesario se aplique la ruta de atención al docente, y se encuentre presente en todo momento pendiente de activarse, en cualquier situación de riesgo, es decir, cuando se presenten acciones que van a detonar en comportamiento y en situaciones de convivencia difíciles.

La ruta integral de atención al docente puede ser activada por cada uno de los integrantes de la institución, cuando lo consideren pertinente y necesario. En esa medida, un docente o integrantes de la institución puede sentir que él mismo necesita una atención integral para facilitar y solucionar dificultades que se le presentan, o por el contrario, son directivos o grupos de docente que encuentran necesario la activación de la ruta por el bienestar de un docente o trabajador de la institución.

En general, estas permiten que la institución esté en una contante evaluación y revisión de sus procesos para que toda la comunidad pueda convivir en condiciones acordes

al ejercicio profesional, lo que repercute en una condición laboral confortable y una institución educativa con los recursos materiales y humanos actos para brindar una educación con calidad. Es importante aclarar que la ruta esta es una permanente evaluación y control periódico de las condiciones de los docentes dentro y fuera de la institución.



Fuente de elaboración propia del autor

B. Objetivo: responder a las necesidades que los docentes experimentan a lo largo de su ejercicio profesional; con el fin de que desempeñen su labor en las condiciones idóneas dentro y fuera del establecimiento educativo; este recurso se presenta como una herramienta que permite que la labor de enseñar sea reconocida como una misión conjunta del colectivo de los maestros y, por tanto, entre todos necesitan trabajar en equipo y hacer de cada experiencia docente una enseñanza para aplicar.

La ruta de atención al docente es una herramienta que pretende definir protocolos para dar respuesta a las situaciones que surgen a los docentes y que pueden causar dificultades para su desempeño profesional. De esta forma, la puesta en marcha de la ruta posibilitará que los establecimientos educativos puedan brindar las condiciones adecuadas a los docentes y, en general, a toda la comunidad educativa. La ruta de atención docente pretende que el docente tenga el dominio y la asesoría en estos cuatro aspectos:

- Asesoría y formación en los aspectos pedagógicos: con esta guía se pretende acompañar al docente en su labor pedagógica incluyendo estrategias comportamentales como didácticas, mediante la conformación de comunidad educativas en las que se compartan experiencias significativas y prácticas pedagógicas.
- Acompañamiento a los docentes mediante promoción y prevención y atención en salud integral comprendiendo la labor docente como una actividad que demanda una exigencia física, mental y emocional.
- Mejoramiento de clima laboral: hacer del establecimiento educativo un espacio donde las relaciones interpersonales estén basadas en el respeto hacia el grupo docente; lo que permitiría mejorar los mecanismos de comunicación de manera que sea asertiva, para un trabajo en equipo donde cada uno de los integrantes puedan exponer sus fortalezas desde su ser y su saber.

- Acompañamiento psicosocial: el seguimiento de las condiciones del docente como las mentales y emocionales. Estas permiten llevar al cuidado de sí, ya que cuando el docente está en condiciones óptimas puede cuidar de sí mismo y del otro, lo que favorece las relaciones interpersonales y el reconocimiento de su potencial; de lo contrario, se hace necesario realizar un acampamiento para prevenir y controlar acciones de riesgo que tiendan a mejorar acciones que intervienen en el desarrollo del proceso emocional y en su contacto con la comunidad.

Para el cumplimiento de estos aspectos, se diseña la ruta con cuatro componentes: promoción, prevención, atención y seguimiento; cada uno tiene su permanencia en las instituciones educativas que serán visitada periódicamente a través de una brigada de atención profesional cuyo fin será que los cuatro componentes se promuevan de forma cotidiana.

De esta manera, el objetivo de esta ruta de atención al docente propone herramientas para que el establecimiento educativo pueda poner en marcha sus programas administrativos y educativos en condiciones propicias para toda la comunidad educativa. Es necesario aclarar que esta ruta debe ser del conocimiento de toda la comunidad educativa para que su uso sea de manera permanente. En consecuencia, el establecimiento educativo estará en un mejoramiento continuo de sus propias condiciones y de sus participantes. Por lo tanto, la ruta ha de ser integrada al Manual de funciones para que sea de conocimiento y de uso para la comunidad educativa.

C. Promoción: la promoción se basa en la ejecución de acciones que provocan que algo suceda. En ese sentido, con las rutas establecidas se busca proponer prácticas que permitan al docente mantener la disposición física y anímica para interactuar y afrontar los compromisos que se le presenta. De esta manera, se propone movilizar a las personas y plantear diferentes formas de pensar que lleve a la institución a realizar su compromiso de

enseñar de una manera eficaz y lograr ser reconocida como una institución donde se ejecutan acciones aprendizaje con calidad.

D. Prevención: en este aspecto se busca generar acciones de prevención que se anticipen a situaciones que ponen en riesgo las condiciones laborales del docente para que no escalen a situaciones de mayor complejidad o que se repitan con tanta frecuencia se conviertan en un aspecto cotidiano y permanente dentro de la institución. Así, las directivas docentes deberán estar dispuestas a identificar factores de riesgo que afecten que se estén propiciando o puedan aparecer para afectar las condiciones laborales de la institución y sus integrantes. Por consiguiente, se hace necesaria la creación de estrategias de comunicación efectivas que permitan integrar a la comunidad educativa para que tengan un manejo de la información pertinente donde los procesos de la institución sean dinámicos y claros para cada uno de los integrantes del establecimiento educativo.

E. Atención: con la atención se pretenden identificar situaciones de riesgo laborales de los docentes e implementar acciones que permitan atender oportunamente a los actores involucrados, lo que logra mitigar las condiciones de desajuste y mantener un ambiente laboral adecuado basado en el respeto y el cuidado de la comunidad educativa. Para la atención se hace necesarios facilitar acciones, espacios que permitan a la comunidad educativa responder propositivamente a las situaciones de irregularidad que se presentan.

F. Seguimiento: con la puesta en marcha del seguimiento se busca hacer el monitoreo o de evaluación de las situaciones intervenidas. El seguimiento debe facilitar una retroalimentación que permita el análisis reflexivo que permita reconocer qué ajustar o transformar acciones que mejoren los procesos de la institución. Con el seguimiento se comprueba que cada una de las acciones de los componentes se están realizando, un método de seguimiento y verificación serán formatos con indicadores que permitan evidenciar los avances.

El Comité Escolar de Convivencia que está conformado por el Rector, el Personero estudiantil, el Docente con función de orientación, el Coordinador, el Presidente del consejo de padres de familia, el Presidente del consejo de estudiantes y un Docente que lidere procesos o estrategias de convivencia escolar es el grupo indicado para liderar esta ruta de integral de atención docente; ya que es el encargado de liderar estrategias y acciones que permitan generar las condiciones para el buen desempeño de los docentes en la institución; desde este punto de vista, será este comité el encargado de la promoción y prevención de las acciones docentes es ara de relaciones armoniosas reconocidas por el dialogo y el adecuado desempeño de la comunidad educativa.

9.1.1. Acciones de promoción para la ruta integral de atención docente

A. Acciones de mejoramiento pedagógicas que buscan preparar al docente en su quehacer pedagógico, con una permanente formación y actualización de los saberes relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 4 Acciones de mejoramiento pedagógicas

Verificar	Monitorear	Retroalimentar
<p>Movilizar las acciones en el disciplinar pedagógico: El acompañamiento al docente en asesoría y formación en su disciplinar pedagógico.</p>	<p>¿Se les brinda la inducción suficiente para desempeñar la labor asignada dentro de la institución? ¿Tienen la información actualizada y pertinente para la ejecución de los planes de área? ¿Cuenta con la asesoría suficiente para realizar y cumplir con los compromisos que se exige? ¿Cuentan con la preparación, con formación y actualización suficiente en su saber pedagógico?</p>	<p>* Estrategias que permitan informar claramente los compromisos y exigencias que requieren del docente. * Proponer estrategias que muestren las debilidades y fortalezas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Formulación de políticas institucionales: *Manual de convivencia. *Conformación del Comité Escolar de Convivencia.</p> <p>Desarrollo de iniciativas y proyectos: *Formación y actualización de los docentes. *Integrar los docentes a la REM (Red Educativa de la Secretaría de Educación de Medellín). *Proyectos pedagógicos que se articula con el plan de estudio de la institución.</p>		

Fuente de elaboración propia

B. Acciones de condiciones de salud física y mental sanas que pretenden brindar el acompañamiento profesional en el área de la salud a todos los docentes para prevenir posibles situaciones desfavorables en la condición de salud del docente.

Tabla 5 Acciones de condiciones de salud física y mental

Verificar	Monitorear	Retroalimentar
<p>Movilizar acciones que permitan condiciones sanas en la práctica docente: Se construyen estrategias para acompañar y afrontar la situación de enfermedad del docente.</p> <p>Formulación de políticas institucionales: *Las condiciones laborales del docente que puedan afectar su condición física o mental.</p> <p>Desarrollo de iniciativas y proyectos: *Se fomenta en los docentes el cuidado de sí, recurriendo a las entidades de salud y riesgo y sus programas de prevención y cuidado (RedVital y ARL). *Revisar las condiciones de salud del personal docente, de manera que se confirme la atención temprana por los profesionales de la salud. *Aplicar mecanismos que permitan mitigar las condiciones de crisis en los docentes.</p>	<p>¿El docente realiza sus compromisos de forma efectiva? ¿Qué situaciones llevan al docente a estar enfermo? ¿Cómo afronta el docente la situación de enfermedad? ¿Cómo afronta la situación la institución cuando un docente se encuentra en incapacidad médica? ¿Cuáles son los recursos o programas que tiene la institución para prevenir el malestar en los docentes? ¿Qué dependencias o acciones legales ayudan a mantener y fomentar la buena salud en los docentes?</p>	<p>*Estrategias que identifiquen las condiciones de salud de los docentes. *Revisar los factores que llevan a que el docente se enferme. *Crear encuestas que puedan determinar el grado de enfermedad mental o físicas que padece el docente.</p>

Fuente de elaboración propia

C. Acciones para un clima laboral óptimo que permita el bienestar laboral entre todo el grupo de trabajo al facilitar los medios para que cada integrante de la institución permita acceder a estrategias de trabajo en grupo forma armónica y agradable.

Tabla # Acciones para un clima laboral óptimo

Verificar	Monitorear	Retroalimentar
<p>Movilización de acciones que permitan un clima laboral pertinente: Un grupo que trabajo unido y pensando en mejorar la calidad en las prácticas de enseñanza aprendizaje</p> <p>Formulación de políticas institucionales: *Manual de convivencia y PEI. *Jerarquía institucional</p> <p>Desarrollo de iniciativas y proyectos: *Sensibilizar al cuerpo docente en las buenas prácticas comunicativas y de trabajo en equipo. *Asignar compromisos institucionales a docente que cuenten con las condiciones de mantener las buenas relaciones con el resto del cuerpo docente. *Equipos de docente que se comunican y trabajan eficientemente.</p>	<p>¿Qué tan frecuente se reúnen los equipos de proyectos y comités? ¿Cómo se conforman grupos de trabajo? ¿De qué manera trabajan los grupos en sus comités y proyectos? ¿De qué manera asignan responsabilidades a un docente o grupo de docentes? ¿Cómo comunican las determinaciones administrativas? ¿Qué tan apropiada es la gestión del directivo docente? ¿Qué tan receptivo es el docente para recibir sugerencias por parte de los directivos docentes? ¿Qué tanta capacidad tiene el docente de liderar y acompañar procesos pedagógicos e institucionales? ¿De qué manera se asumen las directrices dadas por los directivos docentes?</p>	<p>*Revisar las condiciones cómo laboran de manera individual y grupal. *Proponer estrategias de comunicación afectiva y efectiva para conocer las determinaciones administrativas. *Permitir espacios de dialogo que permitan fortalecer las relaciones grupales. *Diseñar formatos de registro y notificación que permiten al docente validar su gestión y compromisos.</p>

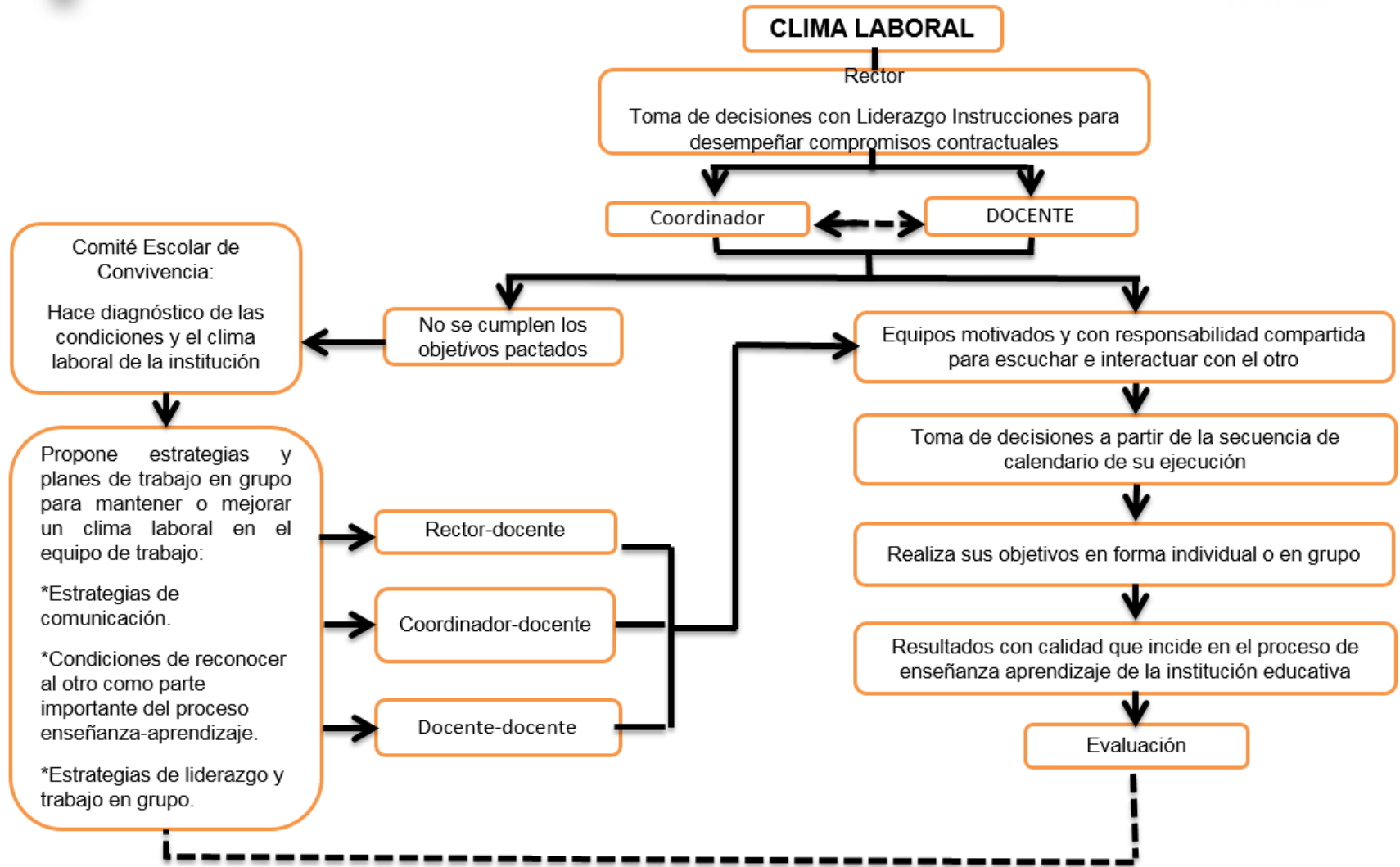
Fuente de elaboración propia

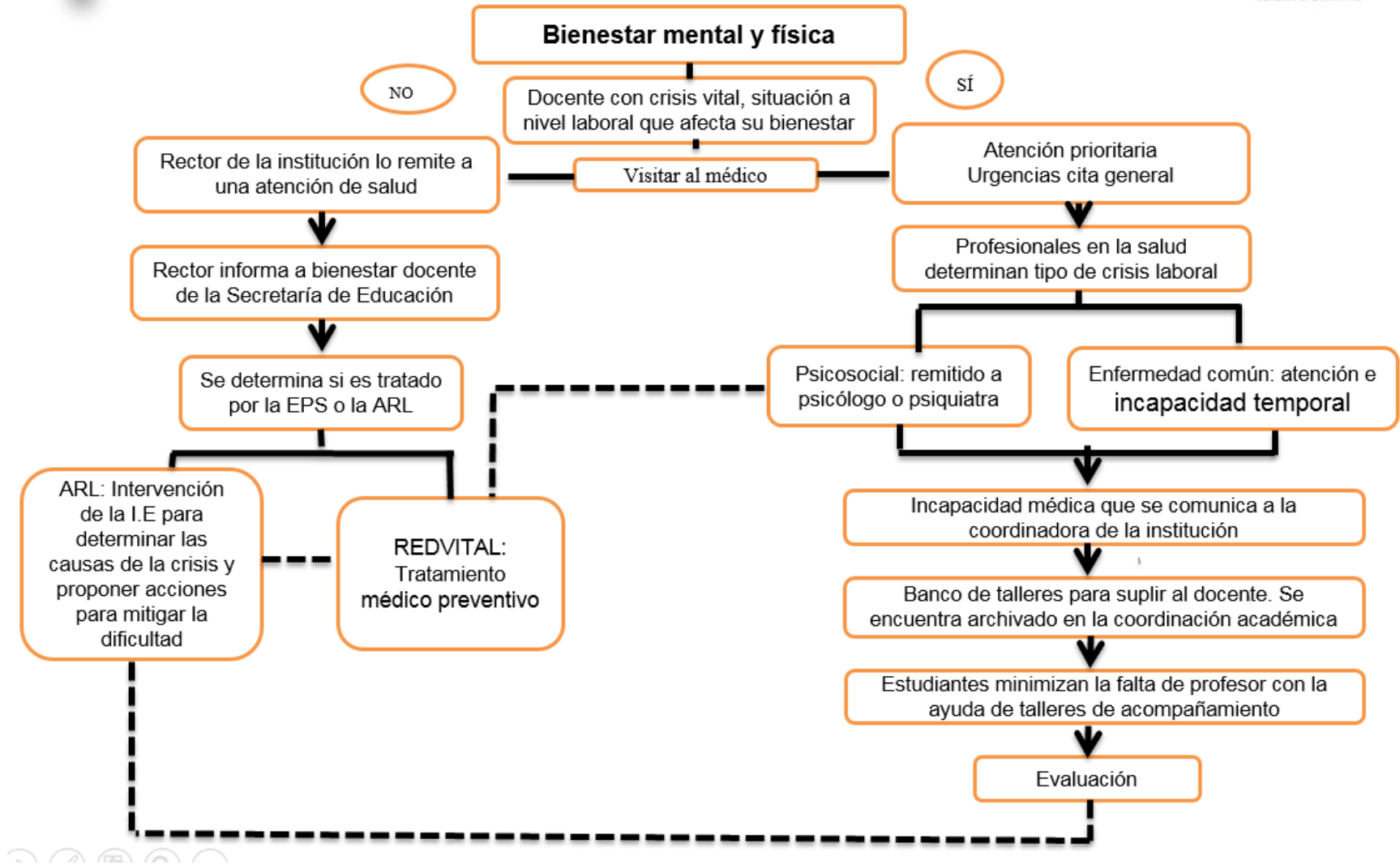
D. Acciones de mejoramiento psicosocial que reducen los riesgos que tienen los docentes de ser afectados por las condiciones psicosociales en la que desempeña su labor.

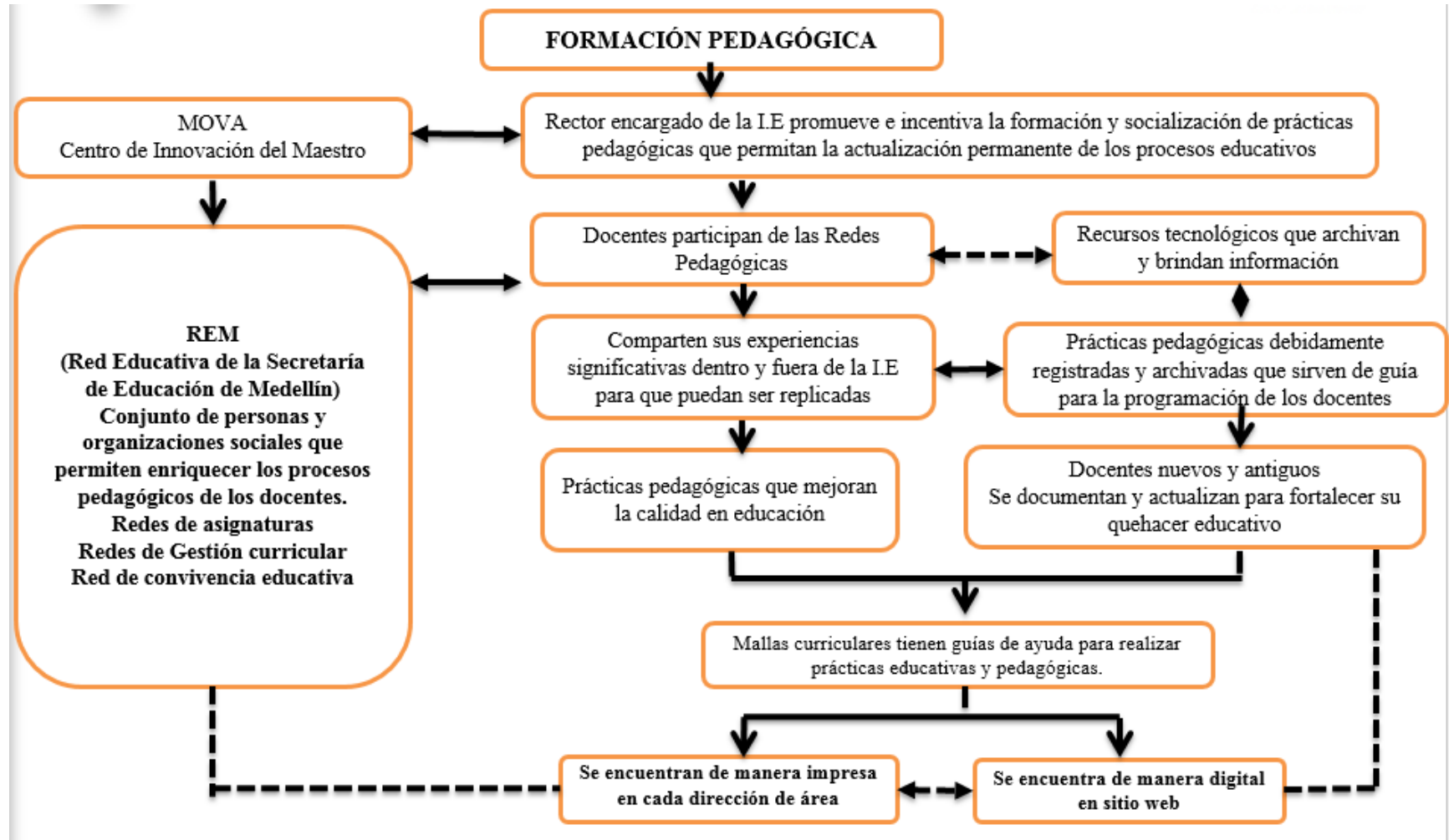
Tabla 7 Acciones de mejoramiento psicosocial

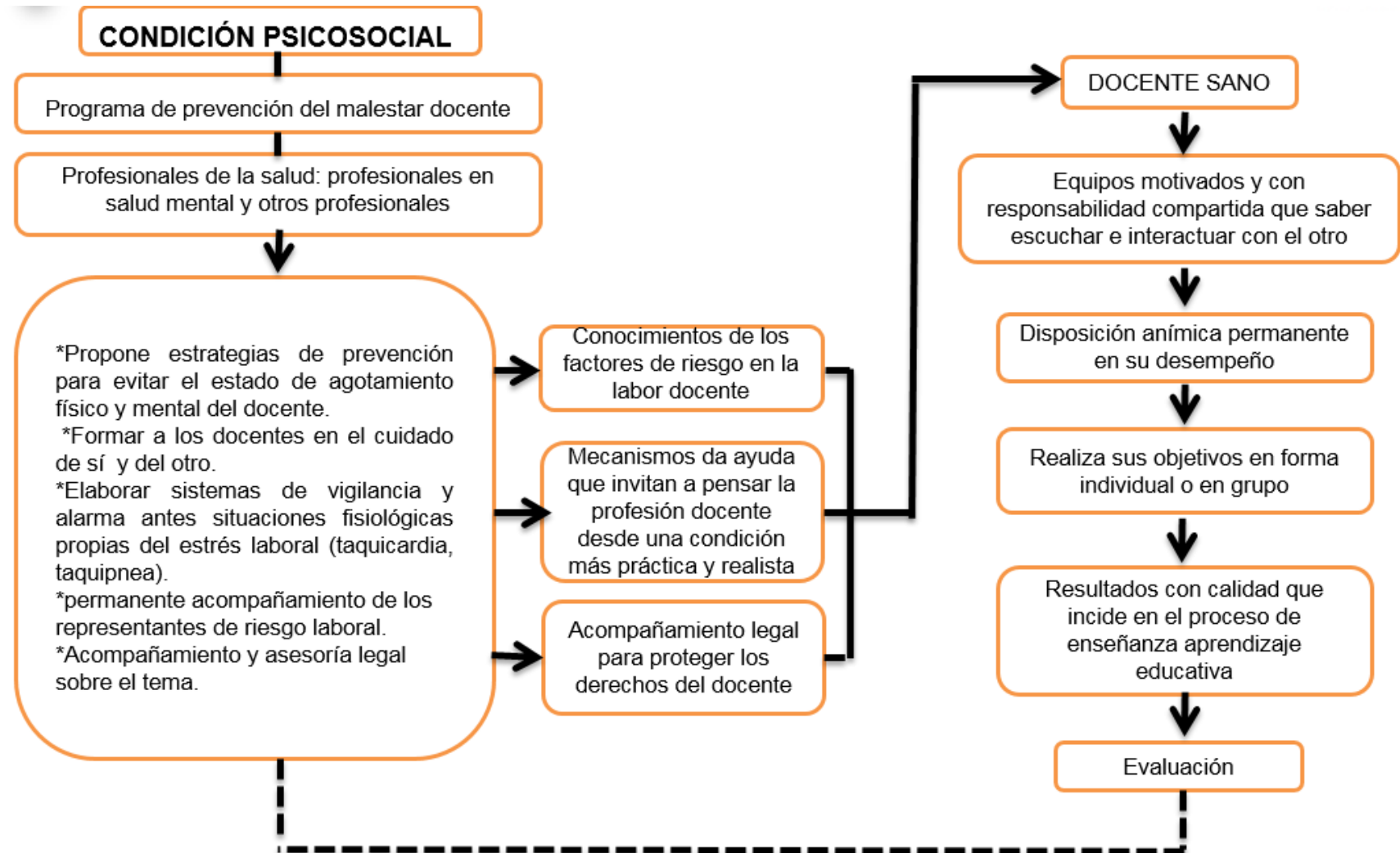
Verificar	Monitorear	Retroalimentar
<p>Movilizar acciones que permitan condiciones sanas en la práctica docente: Se construyen estrategias para acompañar y afrontar los factores psicosociales que afectan al docente.</p>	<p>¿De qué manera se llevan las relaciones interpersonales entre la comunidad educativa?</p> <p>¿De qué manera los directivos docentes se dirigen a sus docentes a cargo?</p>	<p>*Evaluación psicosocial periódica que permita una vigilancia médica permanente.</p> <p>*Incluir las dificultades psicosociales como riesgos laborales.</p>
<p>Formulación de políticas institucionales: *Las condiciones laborales que permitan un entorno acto.</p>	<p>¿Qué tanto apoyo siente los docentes de sus directivos?</p> <p>¿Con qué tipo de infraestructura cuenta la institución?</p>	<p>*Formar a los docentes sobre el riesgo laboral que genera las dificultades psicosociales para laborar</p>
<p>Desarrollo de iniciativas y proyectos: *Se fomenta en los docentes el cuidado de sí, recurriendo a las entidades de salud y riesgo y sus programas de prevención y cuidado (Redcital y ARL). *Revisar las condiciones físicas, psíquicas y sociales en las que convive el docente. *Determinar manifestaciones psicológicas mecanismo que permitan mitigar las condiciones de crisis en los docentes.</p>	<p>¿La institución cuenta con la planta de docentes necesarios?</p>	

Fuente de elaboración propia









REFERENCIAS

Armentia, A. (2000). Repercusiones de la depresión en los docentes en el ámbito escolar.

Revista Complutense de educación, 11, 85-103.

ASALE, R.-. (2018). Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario.

Recuperado 26 de marzo de 2018, de <http://dle.rae.es/?id=JaoUQPQ>

Baltazar Montes, R. (2003). El trabajo grupal como una estrategia preventiva para

disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas,
200.

Berthoud, L., & López, A. (2013). *calidad educativa Clima y cultura* ,.

Betancort, H. J. (1989). ESTILOS DE PENSAMIENTO EN DOCENTES CON BAJO Y

ALTO THINKING STYLES IN TEACHERS WITH LOW AND HIGH

PROFESSIONAL WELL- Introducción, 23, 79-91.

Cabrera, A. N. F., Solarte, N. C., & Trujillo, A. Y. P. (2009). Prevalencia de factores de

riesgo cardiovascular y presencia de factores protectores en la población docente de
escuelas públicas de Neiva, 2007. *Entornos, 1*(22), 105-112.

Camacho González, H. M., & Padrón Hernández, M. (2005). Necesidades formativas para

afrontar la profesión docente: Percepciones del alumnado. *Revista electrónica
interuniversitaria de formación del profesorado, 8*(2), 2.

- Chiavola, C., Cendrés Parra, P., & Sánchez F., D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=73711121007>
- Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 (Febrero 8) por la cual se expide la Ley general de educación*. Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Comunicaciones.
- Cornejo Chávez, R. (2012). Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal. *Repositorio Académico - Universidad de Chile*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111523>
- Cornejo Chávez, R., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661066>
- Decreto 1278 19 de junio de 2002. (s. f.). Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Decreto 2277 de 1979 - ...:Ministerio de Educación Nacional de Colombia:... (2018). Recuperado 12 de junio de 2018, de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48461.html>
- Díaz Barriga, Á., & Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas. *La formación de profesores para el sistema escolar en Ibero América*.
- Esteve, J. M. (2011). *El malestar docente* (3ª ed.). Paidós.
- Esteve, J. M., & Zarazaga, J. M. E. (1994). *El malestar docente*. Paidós.

- Estupiñán, L. Y. S. (2002). Experiencias en gestión escolar y liderazgo de directivos y educadores. *Educación y Educadores*, 5(0), 155-165.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159–165.
- Fueguel, C., & Montoliu, M. R. (2005). *El malestar docente: propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=257154>
- Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla M, A. C., & Avella-García, C. B. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá(Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(2).
Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=80615421005>
- Guerrero, E., Gómez, R., Moreno, J. M. ., García-Baamonde, E., & Blázquez, M. (2011). Del Estrés Y Salud Mental En Profesores No Universitarios. *Psicología conductual*, 19(3), 557-576.
- Guía No. 31 Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). Recuperado 17 de febrero de 2018, de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-169241.html>
- Jurado, L., Uribe, M., Montoya, A., Otálvaro, C., & Quintana, M. (2006). Factores de riesgo cardiovascular en docentes universitarios. *Medicina UPB*, 25(2), 185-198.
- León, G. L. (2015). *Malestar Docente y mediación pedagógica*.
- Levinas, E. (2001). *La Huella del Otro*. (1ª ed.). Taurus.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. (s. f.).

- Manas, I. M., Justo, C. F., & Martinez, E. J. (2011). Reducing levels of teacher stress and the days of sick leave in secondary school teachers through a mindfulness training programme. *Reduccion de los Niveles de Estres Docente y los Dias de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educacion Secundaria Obligatoria a traves de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness.*, 22(2), 121-137.
<https://doi.org/10.5093/cl2011v22n2a3>
- Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, II(10), 53-68. <https://doi.org/1515-4467>
- Marrau, M. C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, (10), 53-68.
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema Grupo y Poder Psicología Social desde Centroamerica II*. UCA.
- Martínez, A. B. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista española de educación comparada*, 6(6), 87-112, Consultado 12/5/15.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., & others. (1981). *Maslach Burnout Inventory: MBI*. Consulting Psychologists Press. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?cluster=17288200762745310792&hl=en&oi=scholar>
- Mayo, I. C., & Gago, A. R. A. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad School Administration and Leadership: Acceptance, Conflict and Quality. *Revista de Educación*, 345, 229–254.

- Montañés, C. M., & Oliver, F. X. M. (2006). *Ergonomía para docentes: Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos*. Grao.
- Nóvoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores: Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de pedagogía*, (286), 102-108.
- Oro, L. B., & Ursúa, M. P. (2005). Creencias irracionales en profesores y su relación con el malestar docente. Recuperado 3 de noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180616109003>
- Paime, E. F. L. (2009). Angustia docente: Una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en latinoamérica. *Innovar*, 19(SUPPL. 1), 91-110.
- Parra, M. (2007). La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención. *Santiago de Chile: UNESCO-OREALC*.
- Pedagógico, I. (2007). El docente: Una aproximación a sus miedos 1, 102-119.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Ministerio de Educación. (s. f.). Recuperado 17 de febrero de 2018, de <https://educacion.gob.ec/pei/>
- Quispe, M. B. (2014). DESEMPEÑO DOCENTE EN LOS CENTROS TÉCNICOS PRODUCTIVOS DE LA PROVINCIA DE MELGAR AYAVIRI- PERÚ , 2013
INSTITUTIONAL LEVEL ASSOCIATION BETWEEN CLIMATE AND
TEACHING PERFORMANCE IN THE TECHNICAL PRODUCTION CENTRES
OF THE PROVINCE OF MELGAR AYAVIRI- PERU , 201.
- Robalino, M. (2005). ¿ Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, 1(1), 7–23.
- Rubano, M. del C. (2002). Docentes que hacen investigación educativa. Tomo 1.

- Ruiz, A. P. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Univ de Castilla La Mancha.
- Salazar, G., & Enrique, L. (2001). Empoderar: nuevo concepto de liderazgo para el administrador educativo. *Educación*, 25(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=44025204>
- Tobergte, D. R., & Curtis, S. (2013a). Clima institucional: las relaciones entre los actores escolares. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Tobergte, D. R., & Curtis, S. (2013b). Promoción de buenos climas de convivencia. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Toriz Pérez, A. (2009). Condiciones De Trabajo Y Malestar Docente En La Educación Secundaria Pública. *X Congreso de Investigación Educativa*, 1-11.
- Toro, L. B. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria, 22, 45-73.
- Unicef. (2015). *Comprender y mejorar la Educación Secundaria AMBIENTE Y CLIMA*.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *ESTRATEGIAS DE INVESTIGACION CUALITATIVA*. GEDISA. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-estrategias-de-investigacion-cualitativa/9788497841733/1111319>
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zarazaga, J. M. E. (1987). El malestar docente.