

El malestar docente: sus causas y efectos en profesores de Matemática de escuelas municipales estatales de Manaos

Maria Selma da Silva*

Alexander Gorina Sánchez**

Gregory Edison Naranjo Vaca***

Juan Carlos Rojas De la Rosa****

Resumen

El malestar docente en las instituciones educativas afecta el normal desarrollo de las actividades académicas. El objetivo fue analizar algunos fundamentos conceptuales que permiten profundizar en su comprensión, como base teórica para explorar sus principales causas y efectos en profesores de Matemática de escuelas municipales estatales de Manaos, Amazonas. La metodología utilizada fue predominantemente cualitativa. Los efectos precisados fueron estrés negativo, agotamiento, ansiedad, depresión, poca dedicación al trabajo, baja productividad, absentismo y deseos de abandonar la docencia. Las causas determinadas fueron multifactoriales (sociales, escolares y personales). Se advierte la necesidad de aplicar estrategias de afrontamiento para potenciar el bienestar docente.

Palabras clave: malestar docente, estrés negativo, desgaste profesional, inteligencia emocional, bienestar docente, profesor de matemática.

The teacher discomfort: their causes and effects in professors of mathematics of municipal state schools of Manaus**Abstract**

Teacher discomfort in educational institutions affects the normal development of academic activities. The objective was to analyze some conceptual foundations that allow deepening their understanding, as a theoretical basis to explore their main causes and effects in mathematics teachers from state municipal schools in Manaus, Amazonas. The methodology used was predominantly qualitative. The specified effects were negative stress, exhaustion, anxiety, depression, little dedication to work, low productivity, absenteeism, and desire to abandon teaching. The causes determined were multifactorial (social, school and personal factors). The need to apply coping strategies to enhance the well-being teachers is noted.

Keywords: teacher discomfort, negative stress, burnout, emotional intelligence, teaching well-being, professor of mathematics.

*Doctorante y Máster en Ciencias de la Educación/UTIC/UNISAL - Paraguay (2017), Posgraduada en Gestión y Planeación de Políticas Públicas UNINORTE (2008); Posgraduada en Teoría de la Educación y Práctica Docente UFAM/AM (1999). Licenciada en Ciencias con Habilitación en Matemática FAFOPST/PE (1993). Email: mariselma_silva@hotmail.com

**Doctor en Ciencias Pedagógicas, Licenciado en Matemática, Profesor Titular, Universidad de Oriente (UO), Santiago de Cuba, Cuba. Email: gorina@uo.edu.cu

*** Doctor en Ciencias Pedagógicas, Licenciado en Educación, Especialidad Matemática. Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. Email: gnaranjo@upse.edu.ec

**** Máster en Educación. Licenciado en Educación, Especialidad Matemática. Profesor Asistente. Centro Universitario Municipal Contramaestre, UO, Santiago de Cuba, Cuba. Email: juan.rojas@uo.edu.cu

Introducción

En un mundo cada vez más complejo y competitivo, el mercado de trabajo ha incrementado su exigencia en todas sus áreas. En el caso particular del campo docente, es atravesado por múltiples y contradictorias exigencias, que demandan a sus profesionales el dominio de numerosas competencias, incluyendo las cognitivas, técnicas, pedagógicas, éticas, afectivas y socioculturales (Yurén, García y Briseño, 2019).

En efecto, en el ejercicio de la profesión docente convergen muchos factores dinámicos que repercuten en las condiciones de trabajo y una buena parte de ellos se refieren a demandas y situaciones de carácter complejo y novedoso, pocas veces previstos en la formación inicial de los profesores. En esta profesión existe una fuerte componente vocacional, que a los referidos profesores los hace sentir útiles en la sociedad y los pueden inducir a la autorealización y satisfacción personal, pero la práctica docente puede tener diversos elementos desagradables con los cuales lidiar, y pueden resultar en experiencias laborales nocivas para la salud de los mismos (Zabala, 2008).

Resulta preocupante el hecho de que cada vez sea más frecuente la aparición de enfermedades en el personal docente de las instituciones educativas, lo que afecta el normal desarrollo de las actividades académicas. Inicialmente, es común observar la aparición de síntomas que afectan el desempeño de los docentes durante el desarrollo de sus clases; muchas veces esto se agrava y conduce a la prescripción de incapacidades médicas que generan ausentismo. En algunos casos, se diagnostica la enfermedad en el docente, que en ocasiones tiene como consecuencia un gran deterioro de su calidad de vida y la obtención de una pensión forzosa (Abril, 2012).

La realidad y la experiencia histórica, procesada en diversas investigaciones, señalan la existencia de fatiga residual, malestar docente con sufrimiento psíquico (depresiones, angustia, ataques de pánico, procesos psicóticos) y diversas formas de padecimientos psicofísicos que se manifiestan en trastornos músculo-esqueléticos, del sistema circulatorio (varices), la hipertensión arterial, dolores y contracturas en la espalda, cuello y extremidades, úlceras gástricas y la pérdida o afectación de la voz (Abril, 2012; Tamez y Pérez, 2009). Al ser dolencias que se generan a lo largo de cierto tiempo de trabajo, son menos evidentes que un accidente laboral y muchas veces se perciben subjetiva y socialmente como problemas personales (Martínez, Collazo y Liss, 2009).

Es preciso señalar que la salud del profesor debe gestionarse desde una perspectiva amplia, como la que aportó en 1978 la Organización Mundial de la Salud (OMS), o sea, como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Este concepto tiene tres componentes esenciales (García y San Fabián, 2005), o sea, la salud implica: a) lo subjetivo (creencia y percepción del bienestar), 2) lo objetivo (funcionalidad orgánica), y 3) lo adaptativo (integración biosicosocial). Por lo tanto, para definir la salud de los profesores hay que hacerlo tomando como base funcional la red de relaciones que determina su labor, en la que se destaca: lo pedagógico, cultural, tecnológico, económico, social, político, familiar y psicológico (Abril, 2012).

Debe precisarse que un problema de salud recurrente en el ambiente escolar ha sido el *malestar docente*, que se ha manifestado en mayor o menor medida en profesores de todas las latitudes, y que se ha intensificado en las últimas dos décadas en el cuerpo docente (Hernando, 2018; Lopes y Martínez, 2012; Abril, 2012; León, 2009; Zabala, 2008). Sus efectos inciden directamente en las condiciones psicológicas y sociales de estos profesionales, limitando su capacidad para desarrollar sus actividades de manera satisfactoria; hasta el punto de poder impactar negativamente en la calidad del sistema educativo.

El *malestar docente* puede conducir al *síndrome de burnout* (síndrome de desgaste profesional o estar quemado), que ha sido objeto de constantes investigaciones desde el establecimiento del término por Freudemberger en 1974, quien planteó que este suele aparecer en las profesiones en las que se mantienen relaciones interpersonales en términos de ayuda, consejo o enseñanza, que terminan afectando el ámbito emocional del trabajador. Tal es el caso del profesor, quien se dedica profesionalmente a la enseñanza, bien con carácter general o especializado en una determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte.

Esteve (1987) definió el *malestar docente* como «el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia» (citado por Prieto y Bermejo, 2006: 47). Por lo que se plantea el reto para la institución educativa de construir estrategias de afrontamiento que permitan la detección de sus manifestaciones y la implementación de acciones que mejoren el clima laboral.

En tal sentido, es preciso aclarar que las estrategias de afrontamiento (*coping* en inglés) pueden abarcar importantes acciones dirigidas a combatir el *malestar docente*. Una de las prioridades de estas estrategias es la obtención del reequilibrio del estado emocional, eso implica que las acciones, desde las cuales ese tipo de afrontamiento se concreta, pueden ser internas, cuando se orientan a la reestructuración cognitiva y la redefinición de valores y creencias respecto a la situación problemática; o externas, cuando se dirigen a evitar la enfermedad y a causar el bienestar en el aula (Varios autores, 2013).

En el caso de Brasil, las recientes modificaciones en su realidad, principalmente relacionadas a la esfera política, han repercutido en el trabajo de los docentes. La escasez de recursos para mantener las escuelas públicas y la reducción del financiamiento de investigación y de los programas de perfeccionamiento, han acabado por socavar las instituciones educativas, impregnando mayor complejidad al trabajo de los profesores, lo que afecta directamente su salud emocional (Silva, G.A.C., 2017; Silva, A.S., 2017).

Cabe señalar que de acuerdo con la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Brasil es el tercer país miembro de esta entidad que paga los peores salarios a los trabajadores de la educación (Lopes y Martínez, 2012). De ahí resulta la necesidad de que los profesores trabajen en más de una escuela y más de un horario, de modo que garanticen la atención de las necesidades materiales, a lo que se suma la precariedad de las demás condiciones reservadas para el ejercicio de la profesión.

El deterioro del patrimonio público brasileño, en especial del sistema público de enseñanza, se manifiesta en las inadecuadas condiciones de la mayoría de las escuelas públicas, las que se caracterizan por disponer de aulas con espacio limitado, sin climatización, con inadecuada iluminación, incómodas y con excesivo número de alumnos (Lopes y Martínez, 2012). Todo lo cual ha causado efectos negativos en la práctica de los profesores, induciendo el *malestar docente*.

En correspondencia con los aspectos expuestos, el objetivo del presente estudio fue analizar algunos fundamentos conceptuales que permitan profundizar en la comprensión del *malestar docente*, como base teórica para explorar sus principales causas y efectos en profesores de Matemática de escuelas municipales estatales de Manaus, Amazonas.

La importancia de que se logre este objetivo es que se dispondrá de un mayor nivel de conocimiento sobre el *malestar docente* que se manifiesta en profesores de Matemática de escuelas municipales estatales de Manaus, lo que servirá de base para concebir estrategias de afrontamiento que les ayuden a aprender técnicas, estrategias y actitudes para saber afrontar correctamente las posibles situaciones de riesgo en su devenir profesional.

Algunos fundamentos conceptuales sobre el malestar docente

La flexibilización neoliberal del trabajo impone mecanismos a través de los cuales se pretende extraer mayor plusvalía del trabajo humano vivo. La productividad, calidad, eficiencia y competitividad son las nuevas cadenas invisibles con las que los grandes capitalistas imprimen al proceso de trabajo un ritmo, un rumbo y una cualidad necesarias para impulsar aún más su proyecto de explotación intensiva y acumulación de capital, sin importarles la destrucción de los derechos sociales y económicos conquistados durante décadas de luchas obreras, ni el empobrecimiento de las condiciones de vida, ni la salud física y mental de los trabajadores (Tamez y Pérez, 2009).

Tal escenario neoliberal regula el campo educativo, el que se encuentra atravesado por un complejo entramado de significaciones sociales. Estas producciones de sentido se cristalizan a partir de su consolidación y reproducción a través de mitos, emblemas, rituales que sostienen a una sociedad, que al no ser cuestionados, provocan síntomas en quienes lo sostienen (Martínez, Collazo y Liss, 2009). Por su parte, Castoriadis (1983) las denomina *imaginario social instituido*. Una sociedad es una construcción, se mantiene por la consolidación y reproducción de sus producciones de sentido. Esta inventa sus significaciones, las cuales organizan, orientan y dirigen la vida de los individuos que la constituyen (Martínez, Collazo y Liss, 2009).

Así, las instituciones educativas deben responder a las funciones sociales que impone el *imaginario social instituido*, que no siempre se corresponden con las posibilidades institucionales reales ni la visión del personal docente. De esta forma surge una contradicción que históricamente se le han propuesto dos salidas fundamentales. La primera, conservadora, donde la institución educativa obedece fielmente a los mitos, emblemas, rituales del imaginario social instituido que los profesores están forzados a sostener; la segunda, innovadora, donde, colaborativamente, la institución educativa construye su propio camino, fruto de la relación dialéctica que se establece entre lo que la sociedad espera de ella y la sostenibilidad adaptativa que debe experimentar ante los múltiples factores que determinan su dinámica institucional.

Lo más interesante es que ambas salidas pueden causar algún tipo de *malestar docente*, pero diferenciado. En la primera salida, los profesores van expresando sus marcas subjetivas y corporales producidas en un proceso laboral soportado a costa de un importante desgaste y sufrimiento, donde el personal administrativo les fuerza a hacer cumplir los mitos, emblemas, rituales del imaginario social instituido en el centro educativo. En este caso se alinean las visiones de las diversas instituciones sociales y la de la administración, al velar por el “buen desempeño” laboral de los profesores, a partir de la reproducción mecánica del imaginario social instituido, descartando factores objetivos y subjetivos de la actividad docente.

La segunda, en la cual los profesores tienen la oportunidad de construir su propio desarrollo profesional, con suficiente apoyo de la institución educativa, desde nuevos conjuntos de significaciones. Donde se logran ciertas cuotas de bienestar docente, pero en «conflicto permanente» con el imaginario social instituido, que suele tornarse en una lucha desgastante y, en ocasiones, imposible de sostener dada las restricciones del sistema social, lo que también genera *malestar docente*. El prisma de este «conflicto permanente» tiene un efecto diferencial que puede expresarse a través de múltiples estrategias contextuales. Podría estar dirigido a buscar mecanismos que ayuden a modificar el imaginario social instituido, en el caso que la sociedad haya conquistado suficientes derechos sociales, políticos y económicos.

Debe reconocerse que más allá de la enfermedad individual, los tiempos modernos han generado en la dinámica escolar ciertas condiciones que afectan a la gran mayoría de los docentes. Lo cual Esteve nombró *malestar docente*. El propio Esteve planteó que:

[...] en el momento actual los profesores se encuentran con una nueva fuente de malestar al intentar definir ¿qué deben hacer?, ¿qué valores van a defender?; porque en la actualidad se ha perdido el anterior consenso, al que ha sucedido un proceso de socialización conflictivo y fuertemente divergente (Esteve, 1994: 30).

Cabe acotar que un aspecto relevante del llamado *malestar docente* es su inicial indeterminación. O sea, existe una dificultad para definirlo y poder ubicarlo con claridad: «[...] se sabe que algo no anda bien, pero somos incapaces de definirlo» (Esteve, 1994: 12).

Según Esteve (1994) y Abril (2012), se pueden considerar dos tipos de factores en el surgimiento del *malestar docente*. Los de *primer orden*, que se corresponden con todo lo específico de la función del profesor, que generan tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas y se concretan en su acción. Entre estos factores se encuentran: recursos materiales y condiciones de trabajo, agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor. Los de *segundo orden*, referidos a tensiones ambientales, al contexto en que se ejerce su actividad. Su acción es indirecta, promueve disminución de motivación en el trabajo, de su implicación y de su esfuerzo. Cuando se acumulan influyen sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llevarlo a la autodepreciación del yo.

En el propio trabajo Abril (2012) se reflexiona que, el profesor con el síntoma de malestar docente consigue algún tipo de beneficio, como es no ir a trabajar, dado que el espacio laboral es conflictivo para él. Se plantea además que dicho profesor generalmente no tiene plena conciencia

de esa situación, pero un proceso de interrogación personal logrará que el mismo identifique aquello que motiva su opción por la enfermedad. Lograr tal identificación implica un sacrificio enorme de su propia representación personal, porque para nadie es fácil reconocer su impotencia para asumir alguna labor.

El *malestar docente* no es un asunto específico del organismo del docente, sino que el surgimiento de este fenómeno implica la interacción de por lo menos tres instancias: *lo físico*, *lo emocional* y *lo social*. Lo que implica ver más allá del organismo; es decir, ubicar el cuerpo como lugar de manifestación de la relación del sujeto con su entorno. De esa manera, se asume el cuerpo y el ser como una construcción permanente, en la que tienen incidencia fenómenos lejanos en la historia pero estructurantes para el sujeto (Abril, 2012).

Además, para avanzar en la comprensión del *malestar docente* es fundamental diferenciar entre sujeto y función docente. La responsabilidad de la actividad profesoral está ligada a la función, en el imaginario social instituido y en el de muchos docentes, ambos se identifican. El sujeto está relacionado con el ser, en cambio la función es una acción del sujeto, un aspecto que se pone en funcionamiento en determinado momento de una tarea concreta, en un atributo de su ser en el mundo (Martinez, Collazo y Liss, 2009). En este mismo trabajo se refiere que las estructuras de regulación estatales han alentado la confusión entre sujeto y función, al servicio del sometimiento del docente, ya que cuestionar condiciones laborales (función) lo llevaría a cuestionar la identidad inherente a la condición de sujeto.

Cabe señalar que existen variados modelos explicativos del malestar/bienestar docente basados en aspectos sicosociales del trabajo. Según el criterio de Cornejo (2009), los modelos que cuentan con mayor sustento empírico en el sector docente son el de «desajuste esfuerzo-recompensa» y el modelo «control-demanda-apoyo social». Estos modelos enfatizan en la importancia de aspectos como «nivel de demanda laboral percibida», «control y autonomía decisional», «apoyo social», «valoración social» y «significatividad» del trabajo.

Por otro lado, resulta conveniente introducir otra categoría analítica que está estrechamente relacionada con el *malestar docente*: el *estrés*. Su noción surgió en la década de 1930, y se debe al investigador austriaco de ascendencia húngara Hans Selye. El estrés constituye una reacción fisiológica del organismo, en el que entran en juego diversos mecanismos de defensa para afrontar una situación que se percibe como amenazante (Zabala, 2008). El *estrés*, normalmente describe una condición negativa (*distrés*) o, por lo contrario, una condición positiva (*eustrés*), ver figura 1.

El *eustrés* o *estrés positivo* es un proceso natural y habitual de adaptación, que consiste en una activación durante un período corto de tiempo con el objetivo de resolver una situación concreta que requiere más esfuerzo. Mientras que el *distrés* o *estrés negativo* es aquel que supera el potencial de homeostasis o equilibrio del individuo, causándole fatiga, cansancio, mayores niveles de ansiedad, de irritabilidad y de ira, pudiendo afectar la salud e incluso llegar al colapso. El *estrés* mantenido puede provocar la aparición de consecuencias físicas, debidas al aumento del gasto de energía, una mayor rapidez de actuación, menor descanso del necesario y el consiguiente agotamiento físico (Zabala, 2008).

construyéndose un autoconcepto negativo, pues solo se hace énfasis en las dificultades y limitaciones del propio desempeño. Esta dimensión describe la tendencia descendente del sentimiento de competencia en el trabajo, factor primordial que condiciona la calidad de su desempeño profesional.

Por su parte, en el trabajo Martínez, Collazo y Liss (2009) se avanza en la definición de dimensiones observables de los factores de riesgo asociados a las singulares manifestaciones del *sufrimiento psíquico* de los docentes. El contenido conceptual de las dimensiones se agrupa en tres categorías: a) dimensiones subjetivas y afectivas, b) dimensiones histórico-institucionales y c) dimensiones del proceso de trabajo docente.

En el referido trabajo, en la categoría dimensiones subjetivas y afectivas, se identifican las relaciones *docente-estudiante* y *docente-docente* como las principales relaciones generadoras de riesgos asociados a las manifestaciones del sufrimiento psíquico en la actividad laboral del docente. La primera de ellas constituye el núcleo del proceso de trabajo y de la subjetividad docente, la que establece un entramado afectivo reconocido (registrado) por ambos términos de la relación vincular. La segunda, tiene un registro individual y/o grupal más difuso, que a veces es sentido como una amenaza grupal e individual (Martínez, Collazo y Liss, 2009).

A su vez, en este trabajo resulta interesante la categoría dimensiones del proceso de trabajo docente, en la cual se explica el proceso de *naturalización del riesgo físico* (ruido, escasa iluminación, hacinamiento, falta de servicios sanitarios, instalaciones eléctricas inseguras), *el riesgo de perder la conciencia del empobrecimiento* del trabajo docente y del sujeto que lo realiza (condiciones precarias, deficiente o inexistente provisión de medios e instrumentos de trabajo). Todo lo cual puede conducir a una *invisibilización* o la *insensibilización* en los profesores, como mecanismos sicosociales de defensa construidos a través del tiempo, que niegan los riesgos que se establecen en las relaciones laborales (Martínez, Collazo y Liss, 2009).

En esta propia categoría, el referido trabajo explica la *relación docente-conocimiento*. Un factor de riesgo que identifica está asociado a su *insuficiente conocimiento* para responder satisfactoriamente a las preguntas o problemáticas presentadas por los estudiantes a partir de las nuevas tendencias de la sociedad. Otro factor de riesgo es la *falta de conciencia de la necesidad de actualización científica, pedagógica y técnica* para la realización del trabajo docente, ante los rápidos cambios mundiales y locales. También considera que otro factor de riesgo es *trabajar en el campo de la educación pública*, ya que presenta diferencias y desventajas respecto a otros ámbitos laborales, con referencia a la capacitación y acceso permanente a centros de actualización para los trabajadores docentes y a la financiación de la formación permanente (Martínez, Collazo y Liss, 2009).

A su vez, en la categoría referida, sobresalen factores de riesgos asociados a los *tiempos y espacios y el carácter humano del trabajo docente*. Se considera que un factor de riesgo importante es la *organización de la vida laboral escolar*, tanto para docentes como para estudiantes, al no tener en cuenta «lo humano» de la actividad cotidiana, como relación y vínculo intersubjetivo, eje determinante de la actividad educativa. Otro factor identificado es la *falta de separación entre trabajo y descanso*, durante la jornada laboral, y la *carga de tareas* que obliga llevar «pendientes»

al hogar, dificultan otra necesaria separación de ámbitos personales: el laboral y el familiar. También se identifica la *presión psicológica en el control burocrático* de resultados de aprendizaje y la *falta de retroalimentación* de procesos de trabajo por sus protagonistas, lleva consigo una carga de sufrimiento psíquico visible: en signos de una fatiga residual difícil de reparar (Martínez, Collazo y Liss, 2009).

El *sufrimiento psíquico*, desencadenado en y por el trabajo docente, puede afectar al sujeto en su totalidad, más allá del hábitat concreto, lo que incluye su vida social y familiar. Sin embargo, lo más llamativo es que frente a las mismas condiciones laborales adversas, salarios y calificación, las respuestas de cada trabajador docente son diversas (singulares), según su personalidad y modo de defensa característico (Martínez, Collazo y Liss, 2009).

Los estudios realizados han llevado a dar cuenta específica de los factores básicos involucrados en la práctica docente, sobre los cuales se han construido modelos teórico-explicativos y una variada gama de instrumentos que permiten objetivar el peso y cantidad de malestar presente en los docentes. Sin embargo, hoy existen nuevas investigaciones que, sustentadas desde una epistemología discursiva, intentan dar cuenta de cuestiones antes no apreciadas hasta ahora, que van más allá de una constatación de las manifestaciones tangibles u observables, para pasar a constatar las funciones discursivas que posee para los docentes narrar su estrés (Reyes, Varas y Zelaya, 2014).

La construcción del malestar como cuerpo posee la función discursiva de acreditarlo (Potter, 1998), lo que en términos políticos se configura como una estrategia de legitimación del malestar docente. En términos de Reyes, Varas y Zelaya (2014):

El discurso del malestar busca ser escuchado, atendido e intervenido, y para ello se construye desde recursos retóricos que otorgan factualidad discursiva y legitimidad social: un intento por construir un malestar real, objetivo y verdadero, sobre el cual es necesario hacer algo. Es la enfermedad una de las narrativas que tiene por función la legitimación del discurso del malestar, en el entendido de que estos constructos son escogidos desde espacios ya validados, en este caso el discurso médico (p. 96).

Así, el rico campo teórico originado a partir del estudio del malestar docente, es imprescindible para comprender mejor por qué en las mismas o parecidas condiciones laborales y educativas, algunos profesores se deprimen o experimentan ansiedad y otros no; y, a partir de ahí, encontrar y diseñar pautas de intervención preventiva y terapéutica respecto a los síntomas de este fenómeno. Sin olvidar que se trata de un fenómeno multimodal, multifactorial, y que exige un tratamiento multidisciplinar (Martínez y Bornas, 1992).

Si bien se han expuesto algunos fundamentos conceptuales sobre el malestar docente, debe señalarse que también existe el *bienestar docente*. En la actualidad, las instituciones educativas tienen el gran reto de crear las condiciones para que sus profesores logren un desarrollo profesional integral, garantizándoles un conjunto de factores que participan en su calidad de vida en el ambiente escolar, que hacen que su existencia posea todos aquellos elementos que dan lugar a su satisfacción profesional.

¿Cómo lograr el bienestar docente?

Desde la literatura especializada son variados los estudios que han aportado abundante evidencia que respalda la existencia de intensas relaciones entre las condiciones laborales y el bienestar y la salud de los docentes, y han ayudado a superar una visión *psicologicista* que entendía los fenómenos del malestar y la enfermedad en el trabajo como un asunto individual. También han demostrado que no son los oficios, en sí mismos, los que generan enfermedad, sino las condiciones concretas y específicas en que se realiza el trabajo, lo que se ha denominado factores de riesgo (Cornejo, 2009).

Si se considera la pirámide de Maslow, el pleno bienestar sólo se consigue a través de la realización personal. Por tanto, los factores higiénicos que Herzberg señalaba, como puedan ser el salario, las condiciones físicas en las que se desarrolla el trabajo profesional, la seguridad física, o incluso el afecto, quedarían en un segundo plano. Por ello, para profundizar en la felicidad docente se tendría que considerar en qué consiste su autorrealización (Hué, 2012).

Según Cornejo y Quiñonez (2007), parece indicar que factores decisivos en la consecución del bienestar de los docentes son el control sobre las situaciones laborales, el apoyo social en el trabajo, la gestión del tiempo, la significatividad o autoeficacia percibida y las estrategias de afrontamiento a situaciones estresantes. Estos factores son todos ellos elementos de competencias emocionales de debiéramos desarrollar los docentes (Hué, 2012).

Aquí las *estrategias de afrontamiento* hacen referencia a los esfuerzos, mediante conducta manifiesta o interna, para hacer frente a las demandas internas y ambientales, y los conflictos entre ellas, que exceden los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1986). Estos procesos entran en funcionamiento en todos aquellos casos en que se desequilibra la transacción individuo-ambiente.

El estudio de la autora G. A. C. Silva (2017) fueron analizadas las formas de contener el *malestar docente*, dando énfasis a la *psicología positiva*, o sea, la psicología que estudia las bases del bienestar psicológico y de la felicidad, así como de las fortalezas y virtudes humanas. Este estudio demostró la importancia de la resiliencia y sus procesos evolutivos para la disminución de los niveles de *malestar docente*. Desde los aspectos metodológicos adoptados, se observó que este fenómeno puede estar asociado a diverso factores que están fundamentados en los contextos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales.

Por tanto, considerando esos factores, la referida autora sostiene que los mismos se identifican con la desvalorización de la profesión docente, bajos salarios, recarga de trabajo, variaciones en el papel del profesor, falta de apoyo de la familia, indisciplina de los estudiantes, donde los impactos son nocivos y pueden aportar negativamente en la acción docente, conduciendo a síntomas físicos, emocionales, provocando frustración, disminuyendo la autoestima, produciendo agotamiento, estrés, depresión, baja motivación, entre otras manifestaciones.

A su vez, la investigación de la autora A. S. Silva (2017) ayuda a identificar algunas de las estrategias adoptadas por los profesores para combatir el malestar docente. Siendo imprescindible las iniciativas llevadas a cabo por sectores responsables de la educación, como el poder público, la

familia y la gestión escolar. Puesto que esas medidas pueden ser implementadas a través del fortalecimiento de políticas públicas para el enfrentamiento y combate al malestar docente.

Por su parte Zacharias (2011) hizo un abordaje dirigido a afrontar el malestar docente en sus estudios sobre salud y educación, con el objetivo de vislumbrar las condiciones de malestar, y a través de la psicología positiva y de la salud, regresar al bienestar personal y profesional. Los resultados de este estudio constataron que el oficio docente puede ocasionar importantes pérdidas, las cuales están asociadas a los factores históricos, políticos, económicos, sociales y culturales, que son determinantes para el desarrollo del malestar docente.

De esta forma, el referido estudio deja en evidencia que el malestar docente es recurrente a factores dentro de los que están presente la infraestructura deficitaria, los recursos materiales limitados, los bajos salarios, la desvalorización de los medios de comunicación y la violencia escolar, los cuales son generadores de estrés, desánimo y enfermedad entre los educadores. Estas condiciones pueden desencadenar una crisis de su identidad profesional, de modo que no solo necesitan vencer barreras personales también deben aprender a lidiar con estos hechos para poder aspirar al bienestar docente.

Es importante añadir que el estudio de Rodrigues (2011) fue desarrollado en el escenario de Brasil y Argentina. Identificó las características personales recurrentes de los docentes y las estrategias más comunes que desarrollan para lograr su bienestar. En este estudio se concluye que los sujetos de la investigación comprenden la importancia de adoptar estrategias de afrontamiento para combatir el malestar docente, puesto que esas medidas pueden volver a las personas más resilientes, presentando características más optimistas y valores más humanos frente a la vida, ayudando a recuperar el bienestar docente.

Otra destacada contribución fue dada en Sampaio (2014), donde en experiencias de docentes se analiza la autoimagen y autoestima, considerando el mundo del trabajo dentro del abordaje del malestar y bienestar docente. Por medio de este análisis se agregó información valiosa sobre el proceso de desarrollo personal y profesional, concerniente a la transición de la fase de discente para la docente, o sea, fue realizado un análisis considerando el contexto final del cotidiano académico del docente en la construcción de su perfil personal y profesional.

La investigación Sampaio (2014) reveló que los docentes relataron experiencias de malestar desde el período formativo, pues la mayoría de los profesores mencionó que, en este contexto, pasaron por experiencias como:

Inseguridad relacional, sentimiento de inestabilidad en la profesión, recargo de trabajo (vida académica, profesional y familiar), desvalorización social de la profesión docente, actitudes/posturas negativas en el contexto escolar como la violencia en la escuela, indisciplina de los alumnos y la falta de responsabilidad social de docentes, falta de recursos financieros para mantener los estudios y dificultades en las relaciones con profesores de las escuelas (Sampaio, 2014: 161).

En el caso de Antunes (2014), se indagó sobre las estrategias de afrontamiento del malestar entre los profesores que fueron alejados de la docencia por motivo de enfermedades asociadas a

cuestiones psicológicas, y se incorporaron posteriormente, después de la licencia médica. Este estudio observó un número bastante significativo de los referidos profesores, enfatizando la difícil readaptación de éstos a sus prácticas docentes.

Un hallazgo de este estudio es que el alejamiento de los profesores bajo análisis conduce a daños nocivos, principalmente en lo que se refiere a su identidad profesional, pues los mismos cargan estigmas como discriminación, sentimientos de autculpabilidad, desvalorización social, lo que perjudica su calidad de vida y relaciones interpersonales en el nuevo puesto de trabajo en el que son colocados. Se concluye la necesidad de adoptar medidas de afrontamiento al malestar docente por parte de las instituciones involucradas, que aseguren una mejor readaptación al nuevo contexto laboral (Antunes, 2014).

Vieira (2013) profundiza en las estrategias de defensa utilizadas en el enfrentamiento al malestar docente. En esta perspectiva, el estudio muestra que el malestar docente y el sufrimiento psíquico son determinantes para la aparición de trastorno mental en profesores y, consecuentemente, uno de los principales factores para el alejamiento de ellos de la institución educativa. Además, se destaca la necesidad de la implementación de políticas públicas en el sentido de que aporten al enfrentamiento del malestar docente, teniendo en cuenta que este fenómeno ha sido cada vez más frecuente y vivido en el ámbito educacional.

El trabajo Souza (2018) avanza en el estudio de las estrategias de afrontamiento y su relación con el establecimiento de relaciones de trabajo en profesores universitarios. En ese aspecto, se fundamenta que los cambios sociales, políticos y económicos de las últimas décadas, transformaron significativamente la estructura y organización del mundo del trabajo, consecuentemente eso contribuyó al debilitamiento de los vínculos laborales, además de transformar la trayectoria identitaria de esos profesionales.

Ahora bien, resulta relevante para enfrentar al malestar docente el conocimiento detallado de las estrategias de afrontamiento aportadas en Lazarus y Folkman (1984), que recurren a ocho estrategias de afrontamiento en todos los acontecimientos de estrés, agrupadas en tres emocionales y cinco cognitivas:

1. *Lucha confrontadora*: describe los esfuerzos enérgicos de alteración de la situación y sugiere un cierto grado de resistencia y riesgo.
2. *Distanciamiento*: describe los esfuerzos cognitivos de desprendimiento y minimización de la situación.
3. *Autocontrol*: describe los esfuerzos de regulación de los propios sentimientos y acciones.
4. *Búsqueda de soporte social*: describe los esfuerzos de búsqueda de soporte informativo, soporte palpable y soporte emocional.
5. *Aceptación de la responsabilidad*: reconocimiento del propio papel en el problema y tentativa relacionada de recomponer las cosas.
6. *Fuga-evasión*: describe los esfuerzos cognitivos y comportamentales deseados para escapar o evitar el problema. Los apartados de esta escala contrastan con los de la escala de «distanciamiento», que sugieren desprendimiento.

7. *Resolución planificada del problema*: describe los esfuerzos orientados al problema definido para modificar la situación, asociados a un abordaje analítico de la resolución del mismo.
8. *Reevaluación positiva*: describe los esfuerzos de creación de significados positivos, orientado al crecimiento personal.

A su vez, resulta relevante desarrollar en los profesores las competencias emocionales para poder aspirar al bienestar docente. En tal sentido es conveniente emplear el *método de pensamiento emocional* (Hué, 2012), que se estructura en siete competencias emocionales, cuatro de las cuales se refieren al desarrollo de competencias referidas a uno mismo: autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación; y otras tres referidas a competencias en relación con los demás: conocimiento del otro, valoración y liderazgo.

A continuación se hace una síntesis explicativa de cada una de ellas (Hué, 2012):

1. *Autoconocimiento*: ayuda especialmente al análisis personal de uno mismo desde la perspectiva de los cinco componentes básicos de la autoestima: seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia. El miedo desaparece con el conocimiento, con el autoconocimiento, cuando nos redefinimos fruto de ese conocernos. Todo proyecto y, especialmente, todo proyecto personal debe iniciarse con una revisión de la situación de partida sobre la que se determinan las actividades subsiguientes. En tal sentido, el método de pensamiento emocional propone a los docentes una reflexión sobre su propia existencia, sobre su propia profesión, sobre su propia vida de relación.

2. *Autoestima*: en el plano social son tres los indicadores: el sentimiento de ser aceptado por sus compañeros; el sentimiento de ser aceptado por sus estudiantes en su papel de profesor; su integración en el centro educativo. Por esto, es tan importante la reflexión personal sobre nuestras capacidades y defectos y asumir un nivel importante de valoración positiva de nosotros mismos. El optimismo, es la capacidad de analizar siempre el lado positivo de las cosas y de los acontecimientos, la autoestima y el optimismo son modificables.

3. *Control emocional*: el mayor o menor control emocional será el que determine nuestro nivel de bienestar docente. El malestar docente se mide por las reacciones negativas fruto de un bajo control emocional. Las emociones son manifestaciones fisiológicas primarias que facilitan la adaptación y la supervivencia. Debemos gestionar adecuadamente nuestras emociones y sentimientos negativos. Muchas veces sentimos miedo y en otras ocasiones nos ponemos barreras para defendernos, luego estas mismas barreras no nos dejan crecer. Una persona equilibrada: siente interés por sí mismo, tiene intereses sociales, es responsable de sí mismo, es tolerante con los errores, es flexible, vive el presente, realiza actividades, practica el pensamiento racional, se acepta a sí mismo, toma decisiones, acepta el término medio y se responsabiliza de su vida.

4. *Motivación*: los profesores que consiguen mantener la ilusión y el valor hacia su trabajo, pese a las circunstancias en las que lo desarrollan, se debe a su propio deseo de motivarse. Un profesor desmotivado provoca en muchos casos la desmotivación de sus estudiantes y, por el contrario, cuando está motivado genera motivación entre sus discípulos. Quizá el enemigo más importante de la motivación sea la postergación. Muchas veces los docentes conocemos nuestras fortalezas y debilidades, pero también desconocemos las oportunidades para mejorar nuestra situación vital y, son éstas, las oportunidades mediatizadas por las amenazas, las que pueden dar un giro total a nuestra vida.

5. *Conocimiento de los demás*: los docentes tenemos la necesidad de aprender las características de todos nuestros estudiantes, en especial de aquellos que pueden ser más conflictivos en clase. También es importante el conocimiento de las aptitudes diferenciales de cada uno de ellos, así como de sus diferentes estilos de aprendizaje. Del mismo modo, se hace imprescindible conocer al resto del claustro docente, logrando empatía y adecuados niveles de comunicación asertiva y de colaboración. La comunicación es el mejor vehículo para la autorrealización del profesor y, por ende, para alcanzar el mejor bienestar docente.

6. *Valoración del otro*: estar atento a las emociones y sentimientos de nuestros estudiantes y de los profesores de nuestro claustro docente, será la mejor forma de valorarlos, de demostrar nuestra estima por ellos. La afabilidad, confianza, tolerancia, sociabilidad son sentimientos y actitudes de los más valorados tanto por estudiantes como por el resto de los profesores.

7. *Liderazgo*: es la competencia que más contribuye al bienestar docente, es la competencia por excelencia del profesorado. Se puede definir el liderazgo como la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido. Se consigue por las posibilidades efectivas de mantener la autoridad, de establecer y mantener relaciones interpersonales, conocer y organizar grupos, resolver conflictos, establecer una adecuada convivencia escolar, mediar, ser afectivo, entusiasta, creativo, proactivo, fomentar el diálogo, el trabajo en equipo y el espíritu crítico, tener capacidad para la toma de decisiones, inspirar confianza y tener integridad.

Se han brindado algunas pautas para lograr el *bienestar docente*, especialmente desde las estrategias de afrontamiento, que pueden resultar útiles para alcanzar tal estado deseable en el profesorado. Sin embargo, se reconoce que en la práctica no es una tarea fácil, pues está condicionada a una integración y síntesis compleja de múltiples factores, que se reflejan en el docente un estado de satisfacción personal, salud y bienestar sicobiológico, a partir de su éxito profesional y social, en armonía consigo mismo y con su entorno, y con la sensación de sentirse realizado por haber alcanzado ciertas metas profesionales y un desarrollo personal y cultural adecuados.

Especificidades del malestar docente en profesores de Matemática

El profesor de Matemática, al igual que el resto de los profesores de otras asignaturas, puede manifestar *malestar docente* a partir de la interacción de por lo menos tres instancias: *lo físico, lo emocional y lo social*. Sin embargo, existen especificidades de su quehacer docente que son imprescindibles puntualizar.

En tal dirección, para connotar la importancia del afecto en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática, el educador matemático Douglas McLeod conceptualizó el *dominio afectivo* como «un extenso rango de sentimientos y humores (estados de ánimo), que son generalmente considerados como algo diferente de la pura cognición, e incluye como componentes específicos de este dominio las actitudes, creencias y emociones» (McLeod, 1989: 245). A partir del trabajo de McLeod, la investigación sobre el afecto y el aprendizaje de la Matemática creció, incorporándose nuevos constructos como los valores, la motivación, la identidad y la autoeficacia, en conjunción con el papel que juegan los estudiantes, los profesores, el saber matemático, la escuela, el discurso y el contexto social correspondiente (García y Martínez, 2020).

Muchos profesores de esta ciencia son colocados en situaciones tensas que son difíciles de gestionar apropiadamente, debido a que tienen que atender estudiantes cargados con actitudes desfavorables hacia el estudio de la Matemática (Martínez, 2016). Los sistemas educativos actuales generan malestar, preocupación y angustia en los docentes, a quienes les cuesta concretar las herramientas adecuadas para organizar los contenidos matemáticos que deben enseñar, sobre todo cuando se les cuestiona la manera de enseñarlos en el aula (Font, 2011; García y Martínez, 2020).

En Gómez, Caballero, Cárdenas y Borrachero (2014) se concluye que las principales causas de estrés de los profesores de Matemática están relacionadas con el comportamiento de los estudiantes (insultos, desconsideraciones, agresiones entre ellos, heterogeneidad, falta de interés y motivación, indisciplinas), la falta de apoyo de las familias a la hora de gestionar situaciones disciplinarias y la falta de reconocimiento del profesorado. A su vez, se evidenció que los factores que más estrés desencadenan en los profesores de matemática están relacionados con las familias de los estudiantes y los superiores jerárquicos, así como otras variables temporales y organizacionales. Además, se consideró que los profesores novatos se sienten más estresados por actividades que tienen que ver directamente con la enseñanza (gestión de la clase) y los experimentados por las tareas administrativas.

De acuerdo con resultados de investigaciones, existen dos razones por las que se desencadenan las emociones negativas de los docentes que enseñan Matemática (García y Martínez, 2020): (a) *las experiencias emocionales experimentadas cuando eran estudiantes*: generalmente, quienes tuvieron experiencias negativas con la Matemática las siguen experimentando cuando se convierten en profesores, conservando la creencia de que la misma es difícil; y (b) *el conocimiento de la asignatura*: muchos de los docentes que tienen la responsabilidad de enseñarla, no siempre son especialistas en los contenidos que les marca el currículo escolar.

En este propio trabajo, sus autores reconocen que no todos los profesores de Matemática con los que han trabajado, poseen conocimiento emocional que les permita reconocer y gestionar emociones de manera adecuada. Además, consideran que existe un importante contingente de estudiantes que rechazan y odian a la Matemática y suelen perturbar la actuación de los docentes que las enseñan (García y Martínez, 2020).

En resumen, todo parece indicar que el *dominio afectivo*, configurado en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática por estudiantes, familiares, profesores y otros miembros de las instituciones educativas y de la sociedad, ha incidido en la construcción de un imaginario social, que constituye otro factor con potencial para generar *malestar docente* en el profesor de Matemática. Cuando este factor se combina con otros de los ya explicados, pudiera ocasionarle a este profesor *distrés*, incluso el *síndrome de burnout*.

Exploración del malestar docente en profesores de Matemática de escuelas municipales estatales de Manaus

En el caso del contexto de la ciudad Manaus, Amazonas, Brasil, debe señalarse que datos de la Secretaría de Municipal de Educación (SEMED), en el año de 2018 demostraron que cerca de 2.004 maestros se ausentaron al trabajo por licencia médica, para recibir tratamientos de salud.

Estos datos son preocupantes, y cada año crecen considerablemente, pues, durante el año 2020, se constata que ya son 700 los maestros que se han ausentado por licencias médicas, según demuestran datos divulgados por SEMED en febrero de 2020.

Para definir una estrategia que permita visualizar el malestar docente, fue necesario llevar a cabo una aproximación investigativa que articulara los niveles macro y micro. En otras palabras, se trató de entender el diseño de políticas educativas y su relación con el malestar docente, a partir del registro de los datos etnográficos obtenidos en el trabajo de campo. Así, las entrevistas estructuradas y semiestructuradas, constituyeron instrumentos eficaces para interpretar la producción de sentidos de los profesores y colectivos docentes acerca de variables como: el desempeño docente, carga administrativa, enfermedades profesionales y, cómo son percibidas en los espacios escolares.

Entre las principales interrogantes formuladas a los docentes sobresalieron las siguientes: ¿Cómo son percibidos los profesores de Matemática y su desempeño, respecto a otras especialidades? ¿Cuáles son las diferencias, atendiendo a la responsabilidad de funciones y cargas docentes? ¿En qué medida, la sobrecarga de trabajo puede resultar más angustiosa por su condición cultural de género?

En tal dirección de trabajo, se seleccionaron algunos fragmentos de las entrevistas a los docentes que fueran representativas de los aspectos recurrentes señalados por ellos. De este modo, una de las docentes entrevistadas, refiere lo que sigue:

La profesión docente históricamente ha estado devaluada económicamente, hubo un momento en que el docente era valorado socialmente por la comunidad escolar, específicamente en áreas rurales. El título de docente era como el de doctorado hoy en día. El profesor de Matemática era una autoridad en la escuela, respetado por toda la comunidad escolar. Actualmente, este profesional se está depreciando tanto a nivel económico, profesional como social. Esta situación obliga a la mayoría de estos profesores a someterse a una sobrecarga de trabajo con el fin de incrementar sus ingresos económicos para el sustento propio y el de la familia, trabajando en tres turnos, mañana, tarde y noche. En cuanto a género, las profesoras, además de los tres turnos, todavía tienen quehaceres domésticos, se ocupan de la casa y de los niños. En particular, la sobrecarga de trabajo de los profesores de Matemática es mayor que la de profesores de otras asignaturas, y desafortunadamente los estudiantes tienden a rechazar el contenido matemático, lo que hace más compleja su impartición. En la enseñanza, la mayoría de los profesores no son respetados por los estudiantes y, a menudo, ni por los padres de estos. Estos factores contribuyen naturalmente a su agotamiento y enfermedad, y si le adicionamos a estos los problemas de infraestructura existentes en los centros, podemos darnos cuenta que la labor del profesor de Matemática es un trabajo complejo en la actualidad. (Entrevista realizada por la autora principal a una profesora de Matemática con 21 años de experiencia docente el 9 de enero de 2020, en la ciudad de Manaus, Amazonas, Brasil).

En la narración se advierte una relación comparativa de la historia del problema; es decir, una evaluación del trabajo docente en el pasado y presente. Los problemas de desempeño profesional se construyen a partir de sus historias y experiencias personales, donde las ilusiones, aspiraciones y circunstancias, conforman un caudal discursivo-valorativo desde la perspectiva de los actores.

Uno de los ejes principales de la estrategia a seguir para darle tratamiento al malestar docente del profesor de Matemática será ampliar la cobertura de participación de los educadores en los grupos de discusión y en la toma de decisiones. Los entornos docentes son, en los fundamental, nichos socioculturales donde se estructuran los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. Las escuelas constituyen espacios privilegiados de diversidad cultural; por tanto, deben constituir el primer anillo de transformación educativa e inclusión social.

La aceptación de la diversidad cultural, como eje fundamental de identificación de las causas del malestar docente en los profesores de Matemática, permite avanzar hacia la complejidad de esta problemática, desde la construcción sociocultural de género. Así lo refiere una de las informantes:

Hace mucho tiempo, un profesor de Matemática era respetado por la comunidad escolar, en general el título de profesor, era como el de médico. Salir con el hijo de una profesora era una satisfacción para la familia de una joven. Hoy la profesora está tan devaluada financiera y profesionalmente que para ganar el sustento de la familia, necesita trabajar en tres turnos, mañana, tarde y noche. La profesora, además, sigue haciendo las tareas del hogar en casa, se ocupa de los niños. Esta es la sobrecarga que causa estrés. Además de ser irrespetado por los estudiantes y, a menudo, por los padres de los estudiantes. Las normas impuestas por falta de políticas públicas adecuadas, hace que los profesores seamos en realidad, cuidadores de los estudiantes. (Entrevista realizada por la autora principal a una profesora de Matemática con 19 años de experiencia docente el 10 de enero de 2020, en la ciudad de Manaus, Amazonas, Brasil).

El registro de información etnográfica, acerca del ejercicio de los educadores en la ciudad de Manaus, permiten dar luz al problema de malestar docente de los profesores de Matemática, desde una perspectiva de género; de este modo, las entrevistas en profundidad, historias de vida y análisis de contenido, revelan una valiosa información que avista, el acceso al empleo, el estatus y la percepción del ejercicio profesional. Del mismo modo, avanza hacia la comprensión del determinismo normativo del sistema educativo y las respuestas culturales que los docentes ante las oportunidades y limitaciones de la política educativa. Como puede advertirse en la narración, la informante incorpora a su discurso de malestar docente una cartografía de representación social con gran pertinencia en la construcción social de género.

Otro de los aspectos revelados por la metodología seguida en la investigación está relacionada con la forma en que los docentes perciben la administración educativa:

Los directivos a nivel de gobierno y los funcionarios dentro de un sistema capitalista como el nuestro, nos tratan como máquinas y no como seres humanos. Es preciso cambiar las políticas educativas, lo que impone la necesidad de encontrar estrategias para enfrentar estos problemas sin enfermarse. La falta de políticas públicas hace que los profesores sean en realidad cuidadores de los alumnos. Considero que es necesario encontrar estrategias para enfrentar estos problemas, ya que trabajar bajo estas condiciones produce estrés, agotamiento y poca motivación por la docencia. (Entrevista realizada por la autora principal a un profesor de Matemática con 17 años de experiencia docente el 14 de enero de 2020, en la ciudad de Manaus, Amazonas, Brasil).

En cuanto a la participación de los docentes en la aprobación de los planes educacionales, otro de los entrevistados refiere:

Los docentes no participamos en la elaboración de los planes de estudio, o sea, el plan de estudios vigente no fue creado, ni generado por el docente, y no se ajusta a las condiciones en que los docentes desarrollamos nuestro trabajo y, mucho menos al escenario social y cultural de nuestras instituciones educativas, que se caracterizan además por disponer de una infraestructura inadecuada. Además, cuando se ocupan cargos administrativos y pedagógicos contribuyen al estrés. Por tales cargos, muchas veces, el docente de Matemática no dispone de suficiente tiempo para prepararse y poner en práctica el contenido matemático, que no siempre aprendió correctamente y que a la generalidad de los estudiantes les cuesta mucho aprender. Estos son los principales problemas que enfrenta un profesor de Matemática, que a veces lo predisponen a desmotivarse y abandonar el trabajo docente. (Entrevista realizada por la autora principal a un profesor de Matemática con 6 años de experiencia docente, el 17 de enero de 2020, en la ciudad de Manaus, Amazonas, Brasil).

La información que aportaron las entrevistas en profundidad, permitieron realizar reflexiones microanalíticas y sistémicas que identifican los nuevos contrapuntos socioculturales en torno a los roles de hombres y mujeres en el proceso de desempeño profesional dentro del sector educacional de la ciudad de Manaus. Es sabido que, la educación pública es un campo propenso a las interpretaciones y percepciones diferenciadas, por ocupar un lugar tan importante en la reproducción social y las relaciones humanas de toda sociedad. Si esto es así, será vital propiciar un clima de participación que dé voz a los profesores de Matemática en las agendas de desempeño profesional, en índices como: la elaboración de los planes de estudio, trabajo y salario, administración y gestión del capital humano, condiciones de trabajo, superación. De forma muy puntual, es necesario entender los problemas de diversidad cultural en los entornos docentes, desde una perspectiva de género e inclusión social.

Es preciso señalar además que el *malestar docente* tiene connotaciones históricas y socioculturales, que han sido examinadas en diferentes ámbitos sociales y, desde perspectivas investigativas diversas. Uno de esos enfoques ha privilegiado el debate de las prácticas educativas en contextos interculturales y multiculturales, donde la idea de diversidad debe entenderse desde una perspectiva compleja, que permita identificar los problemas educativos en sus diversos niveles y modalidades, así como las nociones que tienen las personas y los grupos humanos para percibir o representarse sus realidades culturales y su relación con las prácticas educativas (de la Torre, 2016). Otra de las orientaciones ha tenido como centro de debate la disponibilidad de opciones/oportunidades, como solución social (Reyero, 2003), defendidas desde la Pedagogía Crítica y la Sociología de la Educación.

Consideraciones finales

A partir del estudio pudo valorarse que las causas que ocasionan malestar docente en los profesores de Matemática de la ciudad Manaus son multifactoriales (sociales, escolares y personales). Las cuales están asociadas fundamentalmente a los bajos salarios, la desvalorización profesional, la infraestructura inadecuada de los centros educacionales, su limitada superación profesional y participación en la elaboración del currículo matemático, la sobrecarga de trabajo, la falta de interés de sus estudiantes y las indisciplinas de los mismos, el insuficiente apoyo de las familias a la hora de gestionar situaciones comportamentales de los estudiantes, las tareas administrativas adicionales, la relación con sus superiores y el deficiente empleo de estrategias de afrontamiento que se sustenten en el dominio afectivo de la enseñanza de la Matemática.

Los principales efectos observados fueron el estrés negativo, agotamiento, ansiedad, depresión, desinterés, poca dedicación al trabajo, baja productividad, deseos de abandonar la docencia, absentismo y alejamiento. Por lo que se advierte la necesidad de aplicar estrategias de afrontamiento que ayuden a propiciar el bienestar docente de estos profesores de Matemática de la ciudad Manaus.

Estos resultados configuran un escenario para los profesores de Matemática de la ciudad Manaus, que tiene numerosos puntos de contacto con lo descrito por Martínez, Collazo y Liss (2009) en los términos siguientes:

La informalidad, la ambigüedad, el «arréglese como pueda con lo que tiene», frente a nuevas necesidades, demandas y exigencias sociales, se constituyen en contenidos del trabajo docente cotidiano y en factor de riesgo psíquico cuando no hay capacidad crítica y seguridad en la respuesta individual de cada docente y el grupo no está organizado para defenderse y producir cambios (p. 399).

Al mismo tiempo el contexto institucional genera un doble discurso «esquizofrenizante»; por un lado el verbal, con el cual la sociedad y el sistema educativo piden calidad de enseñanza, y por el otro, el sin palabra, el de los hechos, en cuanto a las condiciones para realizar la tarea, ejercicio de poder que muestra el desprecio por las personas que la llevan a cabo, si bien está sostenido en argumentos presupuestarios, no podemos evitar ligarlo con la desvalorización que implica (p. 402).

Engrandecimiento y desvalorización de los docentes, doble discurso que hace síntoma. Ubicar al docente como garante de la formación y la integridad de los alumnos, a costa de su propia integridad, muchas veces solo preocupándose por los alumnos, produce la desmentida de sus situaciones de sufrimiento y de desamparo (p. 403).

Ante este escenario adverso para los profesores de Matemática de la ciudad Manaus, cobra vigencia lo expresado por Paulo Freire en relación a la defensa de los derechos de los educadores, cuando expresó que:

(...) La lucha por el respeto a los educadores y la educación incluye, la lucha por salarios menos inmorales, es un deber irrefutable y no solo su derecho. La lucha de los docentes en defensa de sus derechos y su dignidad debe entenderse como un momento importante en su práctica docente, como una práctica ética. No es algo que venga de fuera de la actividad docente, sino algo que forma parte de ella (Freire, 1997: 27).

Si esto es así, sería oportuno analizar, cómo los docentes y las organizaciones educativas participan en la toma de decisiones. Y, el modo de percibir y ser percibidos culturalmente por las funciones que realizan. Los educadores se desempeñan en ámbitos estratificados desde el punto de vista laboral, que favorece la construcción de identidades, mediatizadas e imaginadas, desde las culturas del trabajo. Estas identidades se refuerzan a partir de divisiones, como pueden ser, la especialidad (currículo profesional), el género, la edad y el origen social o ético. En otros términos, las percepciones culturales difieren, cuando los referentes apuntan a un profesor de formación humanista o especializado en las matemáticas. Estos patrones diferenciados, se refuerzan si se trata de hombres o mujeres, los años de experiencias en el desempeño de sus labores educativas y, claro está, el origen social o étnico.

Los autores del presente trabajo reconocemos la importancia de que sean aplicadas estrategias de afrontamiento al malestar docente, por parte de los profesores de Matemática de la ciudad de Manaus, Amazonas. Sin embargo, estamos convencidos que la principal causa de la existencia de malestar docente en este contexto, está dado por la influencia cada vez más hostil del neoliberalismo, como modelo económico vigente, que más allá de producir malestar docente produce *malestar social*.

Referencias

- Abril, C. A., 2012, "Malestar docente: salud y enfermedad en el Colegio Antonio Villavicencio", *Investigación e innovación educativa y pedagógica*: 163-186. Recuperado de: https://repositorio.idep.edu.co/bistream/handle/001/1831/Premio_Investigacion_Innovacion_2012_p_163-186.pdf?sequence=1
- Antunes, S. M., 2014, "Readaptação e identidade docente: um relato de pesquisa", *Cadernos de Educação*, 13(26): 149-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.n26>
- Castoriadis, C., 1983, *La institución imaginaria en la sociedad*, Barcelona, Tusquets.
- Cornejo, R., 2009, "Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile", *Educ. Soc., Campinas*, 30(107): 409-426.
- Cornejo, R. y M. Quiñonez, 2007, "Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual", *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e): 75-80.
- de la Torre, E. H., 2016, Una educación entre culturas en el punto de mira de la atención a la diversidad social y cultural, *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2). Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/39/36>
- Esteve, J. M., 1994, *El malestar del docente*, Buenos Aires, Paidós.
- Font, V., 2011, "Investigación en didáctica de las matemáticas en la educación secundaria obligatoria", en M. Marín, G. García, L.J. Blanco y M. Medina (Eds.) *Investigación en Educación Matemática XV*, SEIEM, pp. 165-194.
- Freire, P., 1997, *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- García, M. S. y O. J., Martínez, 2020, "Conocimiento emocional de profesores de matemáticas", *Educación Matemática*, 32(1): 157-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.24844/EM3201.07>
- García, M. T. y J. L., San Fabián, 2005, *Condicionantes socio-profesionales de la salud docente*, Oviedo, España, Universidad de Oviedo.
- Gómez, R., Caballero, A., Cárdenas, J. A. y A. B., Borrachero, 2014, "¿Qué emociones despiertan en los docentes los factores sociales y ambientales?", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1): 135-142.
- Hernando, L., 2018, "Malestar docente: poder y empoderamiento", Tesis de Magíster, Escuela de Educación y Pedagogía, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

- Hué, C., 2012, “Bienestar docente y pensamiento emocional”, *Revista Fuentes*, 12: 47-68.
- Lazarus, R. S. y S. Folkman, 1986, *Estrés y procesos cognitivos*, Barcelona, Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. y S. Folkman, 1984, *Stress, appraisal, and coping*, Springer publishing Company.
- León, E.F., 2009, “Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica”, *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19: 91-110.
- Lopes, C. y E. Martinez, 2012, “La práctica docente y su relación con el malestar docente”, *Debates em Educação*, 4(8): 40-57.
- Martinez, D., Collazo, M. y M. Liss, 2009, “Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina”, *educ. soc., campinas*, 30(107): 389-408.
- Martínez, M.A. y X. Bornas, 1992, “Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional”, *Revista Española de Pedagogía*, (193): 555-580.
- Martínez, O. J., 2016, “¿Qué dicen los docentes paraguayos en cuanto al afecto en el aprendizaje de la Matemática?: Una mirada desde el Curso Ñanduti”, *UNIÓN*, 45: 24-43.
- Maslach, C., 1976, “Burned-out”, *Human Behavior*, 9 (5): 16-22.
- Maslach, C. y S. Jackson, 1986, *Maslach burnout inventory manual*, Palo alto, CA: Consulting Psychologist Press, Inc.
- McLeod, D. B. y V. M. Adams (Eds.), 1989, *Affect and mathematical problem solving: A new perspective*, Springer Verlag.
- Potter, J., 1998, *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*, Barcelona, Paidós.
- Prieto, M. y L. Bermejo, 2006, “Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria”, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1): 45-73.
- Reyero, D., 2003, “La libertad y su incidencia en la educación”, *Revista española de pedagogía*, 51(226): 461-488.
- Reyes, T., Varas, A. y V. Zelaya, 2014, “Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente”, *Revista de Psicología*, 23(2): 88-100.
- Rodrigues, L. S., 2011, “Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina Brasil”, Tesis de maestría, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur – PUCRS.
- Sampaio, A. A., 2014, “Vivências de docentes e de seus licenciados no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima”, Tesis de Maestría, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur – PUCRS, Puerto Alegre.

- Silva, A. S., 2017, “Bem-estar na docência: estratégia de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente”, Tesis de maestría, Universidad de Cruz Alta, RS.
- Silva, G. A. C., 2017, “Estratégias de enfrentamento do estresse docente em escolas municipais”, Tesis de maestría, Universidad de Taubaté, São Paulo.
- Souza, I. I. A., 2018, “Estratégias de coping e sua relação com o engajamento no trabalho: um estudo com professores universitarios”, Tesis de Maestría, Universidad Federal de Bahía, Brasil.
- Tamez, S. y J. F. Pérez, 2009, El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha, *Educ. Soc., Campinas*, 30(107): 373-387.
- Varios autores, 2013, *Dossier y Guía de Autoayuda para la Mejora del Malestar Docente*, Ciudad de Cádiz, España, Fénix Editora.
- Vieira, M. L., 2013, “Mal-estar docente e sofrimento psíquico: portas de entrada para o adoecimento”, *Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba*, 1(1): 112-127.
- Yurén T., García, L. E., y S. Briseño, 2019, “Principios éticos para la formación centrada en el aprendiente”, en A. Hirsch Adler y J. Pérez Castro (Coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*, Ciudad de México: UNAM, pp. 115-131.
- Zabala, J., 2008, “Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos”, *Educación*, 17(32): 67-86.
- Zacharias, J. et al., 2011, “Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente”, *Revista Educação-PUCRS*, junio, 2(1).