

LA PREVENCIÓN DE LA SALUD EMOCIONAL DESDE LA GESTIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

Isaac Reyes Mendoza

Maestro en Pedagogía y Psicoterapia Gestalt. Docente de educación básica.

reyesisaac7@hotmail.com

Recibido: 17 de Junio de 2011

Aceptado: 20 de Marzo de 2013

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito explorar las manifestaciones de los trastornos emocionales de las personas implicadas en aprendizaje escolar, concretamente las maestras y maestros producto del ejercicio de su tarea docente, los efectos en la salud mental de los profesionales de la educación y cómo repercuten en el trabajo escolar que desarrollan en contextos de interacción.

Algunas de estas reflexiones son resultado de la experiencia personal como docente a lo largo de más de dos décadas, primero como docente frente a grupo, como directivo y después ejerciendo la práctica psicoterapéutica en el campo clínico, que muy actualmente ejerzo (tres años), también son resultado de la asesoría y acompañamiento a un colectivo de maestras de educación primaria y de un taller de Animación emocional en educación secundaria.

Para el desarrollo de nuestro trabajo lo abordaré desde la perspectiva del proceder de algunos maestros que prescriben y refieren como su cometido de normar y disciplinar a los alumnos como condición para poder desarrollar su trabajo y lo llevan a una inevitable tensión con las reales posibilidades de su

actividad, con algunos de sus alumnos que expresan serios conflictos en sus interacciones áulicas, ya que sus conductas o reacciones inconscientes, la vida escolar y sus conflictos lo pueden llevar desde un simple estrés a una neurosis que se podría percibir como generalizada en el ámbito escolar.

Palabras clave: Prevención, salud mental, psicoterapia, cambio, enfermedad.

Abstract

This paper aims to explore the manifestations of emotional distress, of those involved in school learning, teachers and teachers centrally from exercised their teaching, the effects on mental health professionals' education and how they impact in school work that develop in contexts of interaction.

Some of these reflections are the result of personal experience as a teacher over more than two decades, first as a teacher in a classroom setting, as a manager and then exerting psychotherapeutic practice in the clinical field, that recently I exercise (three years), also result from the advice and support to a group of primary school teachers and a workshop Emotional Animation in Secondary Education.

For the development of our work will address the perspective of the conduct of some teachers who prescribe and refer to it as its task to regulate and discipline students as a condition to develop their work and take him to an inevitable tension with the real possibilities of their activity, with some of his students expressing serious conflicts in their interactions courtly, as their behaviors or unconscious reactions, school life and their conflicts can take you from simple stress to a neurosis that could be perceived as widespread in schools.

Keywords: Prevention, mental health, psychotherapy, change, disease.

La psicoterapia y/o la intervención externa, permiten la identificación y el conocimiento de la problemática áulica y escolar que presenta el maestro para tomar la decisión de atenderse o no aceptar su malestar, sin tomar en cuenta todo lo que precede emocionalmente a la medida de atreverse a tomar esa la medida de atenderse.

Una de las variables de la interacción en el trabajo educativo áulico nos plantea revisar la capacidad educativa y pedagógica

con que contamos los maestros para intervenir en la resolución de problemas inherentes a la actividad de aprendizaje de los alumnos y poder operar nuestras competencias emocionales al tratar de resolver favorablemente las diferentes situaciones que requieren nuestra intervención y cómo hacen figura los padecimientos emocionales propios y son proyectados en los niños.

Estas nuevas situaciones de incremento de los padecimientos emocionales causados por el deterioro social de los diferentes ámbitos relacionados a la vida escolar del niño: familia, amigos, contexto social, la presión laboral de que es víctima el magisterio, etcétera. Influyen en su desempeño y estabilidad para aprender de las experiencias vividas en los diferentes momentos escolares que en la mayor parte son de enfrentar y resolver problemas del acontecer cotidiano escolar a que nos referimos, y cómo el maestro en su implicación disciplinar los afronta, los significa y construye alternativas de solución desde sus propios dispositivos pedagógicos y emocionales.

Pretendemos dejar a salvo cualquiera de las más de las 250 alternativas y perspectivas teóricas que pueden explicar la relación existente entre la escuela y el campo clínico de atención de problemas emocionales de las personas implicadas en los procesos de aprendizaje escolar del niño: autoridades educativas, directivos, maestros, padres de familia o tutores. Para lo cual adoptamos las categorías y conceptos comunes que subyacen en la mayor parte de estas orientaciones teóricas, dentro del manejo terapéutico de los problemas emocionales y sus aportes dentro del ámbito psicoeducativo, así como una serie de principios pertinentes para acompañar el proceso de las personas que necesitan el apoyo a través del acompañamiento, entre otros: el “niño problema” que tiene “mala conducta”, el directivo que evade su intervención, el maestro que requiere ser competente emocionalmente, los padres angustiados por tratar de responder a sus hijos y a las exigencias

de la escuela que se encuentran en la ilusión de lograr resultados de países del primer mundo; igual para las autoridades educativa que someten a presión angustiante a los maestros a través de la actuación de sus funcionarios.

Este trabajo busca contribuir a la conformación del campo de relación y diálogo entre la educación y la práctica terapéutica; tratando de integrar la dimensión pedagógica y la psicológica de la psicoterapia, evitando fragmentarla y reducirla a lo estrecho de una sola visión disciplinar; cuidando a la vez establecer que la escuela y sus comunidades escolares podrían llegar a ser fuente de malestar y neurosis o por el contrario pueden ser espacios de autocomprensión de los propios deseos inconscientes.

También advertimos un cuidado de no imbricar el campo terapéutico sobre la función educativa escolar, y sí rebasar la función de práctica de la educación escolar para ir más allá de lo pedagógico que pretende enseñar, sin tener consciente de quién es esa persona llamado maestro y de qué está hecho social y emocionalmente, quién pretende educar a los futuros ciudadanos en la escuela.

Consideramos emergente está temática y la ubicamos dentro del campo de sujetos de la educación, aunque existen algunas experiencias de reportes de investigación que nos hablan de “el malestar docente” y cómo se ha enfrentado desde las diferentes experiencias para describirlos, comprenderlo y explicarlo; sin embargo, consideramos que con nuestra percepción abonamos a resaltar la necesidad de ser competentes emocionalmente para el tratamiento de los conflictos a los que nos enfrentamos con lo que sucede a diario en las aulas, que desde nuestra mirada sería planteada la interrogante de la siguiente manera: ¿cómo se conducen las maestras y maestros cuando intervienen tratando de solucionar problemas de interacción, conducta o de disciplina que obstaculizan el rendimiento escolar? Y, ¿cuáles son las competencias emo-

cionales del maestro ante los brotes de desobediencia, de “mala” conducta, problemas de relación social entre los alumnos, incumplimiento de tareas y desacato a los ordenamientos escolares?

Partimos de considerar que la actividad docente está mediada por la relación de lo inconsciente entre los sujetos, donde el niño escolar es una persona en formación y el docente en su desesperación por resolver favorablemente a su actividad, reafirma su poder en la interacción maestro-alumno, maestro-padre de familia o tutor; sin dar cuenta de cómo se vive emocionalmente en la cotidianidad; cuáles son sus introyectos¹, cuáles sus creencias y cómo construye sus propios referentes para canalizar al niño a atención psicológica o psicoterapéutica sin identificarse como parte de la propia necesidad de atención a sus emociones que determinan su proceder y su personalidad. Si logramos inquietar en esta vertiente estaremos contribuyendo al campo de la hermenéutica educativa de la salud mental en el quehacer educativo de la entidad y de nuestro país.

Conceptualización de salud, enfermedad y salud emocional

Con base en la obra de Ornelas 2008², por ser un planteamiento construido desde la pedagogía articulado a hermenéutica de la salud mental, producto de los análisis y observaciones del campo escolar y que reivindica el campo de la salud mental como propio de los educadores y no de los terapeutas, por lo cual; “entendemos *salud*³ como concepto autónomo, autorreferente y referido a un estado de equilibrio y bienestar predominante que le es propio a los seres vivos en general y, en particular, al ser humano en convivencia armónica con su entorno”.

El contexto social donde se desarrolla la tarea educativa está propensa a la enfermedad de los docentes y para analizar este fenómeno concerniente al ser humano, que trabaja con seres hu-

manos, tal es el caso de las prácticas educativas que se tornan complejas y se requiere una estrategia reflexiva multidimensional e interdisciplinar.

Con tal principio el fenómeno de la salud se ha convertido en un “factor altamente vulnerable por los avatares del entorno tecnológico, social y económico, cada vez más agresivo”. Que repercute en la integridad física, social y emocional de los trabajadores de la educación⁴.

“De tal manera que en la dualidad básica, enfrentada estará la *enfermedad*, que se manifiesta en su naturaleza física, psicológica y social. Las enfermedades psicológicas suelen ser resultado de una compleja combinación de factores de convivencia e interacción interpersonal que afectan y/o disturban la salud mental de los individuos insertos, por lo regular, en contextos familiares. Por lo que toca a las enfermedades sociales, estas suelen ser la expresión de complejos procesos históricos, que en general tiene su origen en el desempeño, estructura y organización moral cotidiana de una colectividad”.

Siguiendo en lo sucesivo de manera textual buena parte de las ideas de Ornelas. Dejamos aparte la categoría de enfermedad mental, que para este trabajo se refiere a la realidad psíquica del ser humano o todo lo relativo a lo psicológico, lo espiritual, lo sentimental y afectivo, y todo aquello que pueda formar parte de la subjetividad e interioridad humana.

Por lo tanto, precisamos que entendemos como salud mental, la ausencia de enfermedad de esa misma índole y *trastorno de salud emocional*, la entenderemos cuando hay estados emocionales que rompen con el bienestar y el equilibrio. Si todo marcha bien, si nada nos incomoda; si somos como los demás en tiempos y en formas —apegados a los valores convencionales propios de la sociedad en los que estemos insertos—, entonces somos “normales” y si estamos “normales” entonces estamos sanos.

Partimos de considerar que estas conceptualizaciones de salud y enfermedad, han sido las perspectivas del paradigma impuesto por las comunidades intelectuales como criterios normativos preponderantes, haciéndolos coincidir con los sistemas de valores establecidos y aceptados por el conjunto de la sociedad; ya sea desde preceptos religiosos o desde la moral o la ideología del grupo dominante. Por lo que se convirtieron en parte del imaginario social y han prevalecido por largos periodos, incluso hasta nuestros días.

En el campo de la psicología, la psiquiatría y la psicoterapia y las vertientes psicoterapéuticas que se derivan de ellas, a cuyos miembros, cuyo producto erróneo de esta tradición se les ha adjetivado y se los conoce genéricamente como “expertos en salud mental”. En esta comunicación insistimos que estos profesionales, en lo que son expertos en realidad, es en la enfermedad y de modo específico: en la psicopatología. Seguramente, el viejo influjo de la medicina de significar la salud a partir de la enfermedad, produjo esa extraña transferencia al campo de las psicoterapias; por lo que los encargados naturales de educar para la salud mental serían los padres, tutores y docentes en el mismo proceso educativo que se inicia en los primeros años de la niñez y la infancia.

Entendemos por salud mental a la configuración o estructura psíquica y moral primaria suficientemente consistente y establece sobre cuál se sustenta, desarrolla y expresa la personalidad.

Es resultado de la labor educativa cotidiana en especial de la calidad del entorno psicoafectivo donde se desarrolló la crianza, es decir, donde se formó la personalidad básica, y su valoración deberá estar inevitablemente vinculada al tipo y condiciones propias de cada estructura sociocultural, de manera específica, a referentes morales y/o éticos predominantes.

El enfoque de la intervención del terapeuta a través de este enfoque, se ve al docente como una persona que se preocupa

tanto por ayudar a cada uno de sus alumnos en su crecimiento personal como ver que alcance un elevado nivel de autoestima, comprensión y aceptación de sí.

Los docentes que se identifican con este enfoque esperan que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas, mediante experiencias educativas que tengan un importante significado personal.

Los maestros y maestras en tanto individuos, estamos profundamente inadaptados y cada día mostramos nuestra ineptitud emocional, la angustia, imprudencia en las familias, en las comunidades escolares y en cualquier ámbito de la vida social, y por nuestra condición somos profundamente adaptables.

La adaptación al entorno social de manera exitosa se da cuando ha habido un proceso de formación de la personalidad o la labor educativa primaria, ha sido efectiva y afectivamente acogedora, consistente y coherente, pero cuando el docente en tanto individuo, está profundamente inadaptado, frustrado, con rigidez, sufre dolor y confundido; no hay “salud” (adaptación), hay neurosis. El hombre, neurótico-sano, necesita afirmar su individualidad, incluso por encima de la muerte, por lo que no puede prescindir de las solidaridades, comuniones, participaciones, alineaciones que le brinden sus redes de apoyo social.

En los procesos educativos, sociales, económicos, de salud, etcétera, no es posible seleccionar un único problema cuya solución conlleve automáticamente a la resolución de todos los demás. La realidad social es multidimensional sin que una de ellas pueda determinar o controlar totalmente a las restantes por lo que el proceso escolar tenderemos a integrar lo psíquico con lo moral, pues la “naturaleza social del ser humano” no puede separarse.

Con la visión de Ornelas, se sostiene que desde estos lineamientos o criterios se puede perfilar, definir y valorar esa estructura psíquica primaria que constituye la salud mental de una persona y

conlleva al desarrollo de algunas capacidades básicas en la formación de la personalidad, que deben instaurarse como presencias consistentes y manifestarse en la interacción social cotidiana con expresiones como las siguientes:

- Los recursos psicoafectivos y cognitivos que hacen que el individuo sea capaz de mantenerse predominantemente en un estado de armonía y bienestar personal.
- La capacidad de logro y productividad orientados al bienestar personal y social.
- La capacidad de concientizar y orientar voluntariamente la propia vida, en el marco del movimiento, la flexibilidad y superación de dificultades.
- La capacidad de convivencia productiva consigo mismo, con los otros y con el entorno social y natural.
- La capacidad de flexibilizar ante su antropocentrismo natural y su descentración paulatina, que no es otra cosa que el desarrollo y logro de estados de maduración, que le permiten ver más allá de sí mismo y establecer relaciones de re-conocimiento y respeto hacia los otros.

Mis neurosis y tensiones emocionales

Para dar congruencia al planteamiento, incluiré un fragmento de cómo dio inicio mi interés por conocer y tratar de analizar las prácticas y experiencias de mi quehacer docente, posteriormente incurSIONÉ en el autoanálisis de lo que podría ser mi situación como profesor, desde una perspectiva autocrítica, todavía con cierta autocomplacencia, que me permitiera tan sólo acercarme un poco a mi trabajo como docente y lo que significa para mí en términos de satisfacción emocional. Por lo cual, me interrogué: ¿cómo analizar u opinar sobre las prácticas educativas de otros colegas, juzgan-

do su proceder, cuando sabemos de antemano que se implica la subjetividad y se disfrazan o se evaden las emociones? ¿Cómo hacerlo sin primero mirar a mi interior para revisar mis emociones?, para eso me remití a momentos significativos de mi trayectoria profesional como maestro rural de educación básica, donde sólo entre dos maestros atendíamos los seis grupos y al percibir no lograr satisfacción con mi trabajo, me sentí emocionalmente triste al experimentar frustración por no lograr los resultados de aprendizaje; luego trataba de compensar esa insatisfacción a través de comprar material escolar para mis alumnos y de esa manera tratar de mitigar mi dolor al ver las carencias sociales y económicas de ellos, que ahora significo como mis propias carencias.

Otro pasaje de mi quehacer, lo son mis reacciones al no lograr enseñar a leer y escribir al 100% del grupo, volvía a sentir frustración al considerar que estaba fallando con mi trabajo, por el hecho de no lograr los propósitos educativos del grupo de 50 niños, al experimentar situaciones emocionales desagradables y al darme cuenta de mi estado emocional, rehuía hablar de ello. Posteriormente busqué platicarlo con la terapeuta; al reconocer que estaba sufriendo emocionalmente con “el no merezco sentirme así” porque consideraba que tenía la responsabilidad y obligación de saber todo para enseñar a los niños y al no lograrlo, sentía doloroso darme cuenta de mi resultado y la angustia experimentada de las repercusiones que pudiera tener para esos 4 ó 5 niños que no aprobaban. Más tarde me di cuenta que ocupaba ayuda para superar mis estados emocionales alterados, para poder seguir en mi tarea docente sin remordimientos y con plena seguridad de que entregaba mi mejor esfuerzo. Para acudir a terapia que para mí representó dar el primer paso, buscando sentirme “bien” sin culpa, invertí una parte del salario a mi atención, donde «trabajé» al analizar los puntos más problemáticos que me suscitaba, mi práctica como docente y cómo impactaba en mi estabilidad emocional, fue

en el consultorio como paciente donde analicé los temas más recurrentes que me producían malestar, dolor o sufrimiento.

Con el acompañamiento de mi terapeuta encontré los orígenes de mi malestar, me di cuenta de mis carencias, mis patologías y las explicaciones que me fueron haciendo consciente de mis problemas de autoestima, idealización de mi tarea, deseos, ilusiones, fetichización de la escolaridad para lograr ascenso y mis carencias afectivas infantiles. Así fue que descubrí mis anhelos, deseos, fantasías, frustraciones, desilusiones, etcétera. Y dio inicio mi proceso de autoconocimiento...

Ya en mi proceso busqué resolver situaciones inconclusas de mayor profundidad y fui transformando mi propósito en autoconocimiento de mi ser como persona, como docente y como humano; me sentí más pleno al reconocermé quien soy y aceptarme tal cual.

De forma similar, seguí incursionando en este laberinto discursivo de mis “prácticas educativas”, que no eran más que incursiones que intentaban encontrar pistas del porqué de mi significado de lo que era ser un buen docente, mi necesidad de reafirmar mi vocación, buscar reconocimiento y escalar en ascensos laborales.

Mis angustias se incrementaban cada vez que tenía que tomar decisiones para asumir mayores compromisos profesionales y me costaba mucho trabajo; ser docente de niveles en educación superior, que me despertó temor de enfrentarme al terreno desconocido para mí y animado por la confianza que sentí del apoyo familiar (mi esposa), me lance a encarar el reto, reconociendo de antemano muchos de mis vacíos, limitaciones y deficiencias, pero con muchas ganas de llenarlos, superarlos y subsanarlos. Y aquí estoy ahora compartiendo mis percepciones, preocupaciones y necesidades.

En las anteriores notas percibo cómo mi entusiasmo por iniciar el desprendimiento de mi yo, como docente con una gran brecha de desilusión entre lo que construí como ideal y la realidad

que vivo, con la creencia de mi deber ser muy alto; reconozco mi quiebre de esquemas, paradigmas, supuestos, rutinas, roles dinámicas, tedios, legitimaciones, etcétera, hasta quedar con pocas verdades, con mis simulaciones, justificaciones y defensas... hasta tocar el fondo, condición que me ha llevado a reconocer cómo mis emociones operaban en mí, cuando tenía que resolver los problemas de interacción con mis alumnos de educación secundaria, al mediar los contenidos y como en algunas de las ocasiones era tal mi enojo que recurría a expresar mi coraje al alumno de varias formas que iban desde los gritos, insultos y expulsiones del aula, y en alguna ocasión llegué a enviar a dos o tres alumnos al gabinete psicopedagógico, para que ahí tomaran las medidas correctivas.

Mi actitud evasiva ante las emociones que manifestaba y me querían avisar algo de mí, sin detenerme a escuchar esos mensajes, que me alertaban de mi malestar emocional a partir de los rasgos paranoides de mi personalidad.

He aprendido en este terreno de las emociones que cuando logro ser sincero, honesto y logro dar confianza, entonces encuentro la sinceridad, honestidad y confianza de algunos de mis colegas; igual puedo percibir cuando estoy desencadenando muy probablemente condicionamientos que inhiben la espontaneidad de mis compañeros, que no están preparados ni dispuestos a remover los fantasmas emocionales que les asustan.

Me ha sido grato reconocer mi necesidad de atención terapéutica por mi status de asesor, a través de estos recursos he adquirido competencias emocionales para el mejor tratamiento de los problemas de “mala conducta” que resuelvo en las aulas; que mi dificultad para relacionarme socialmente con directivos autoritarios, es para que aprenda que el problema está dentro de mí y que tengo la opción de aceptarme o cambiar; que no necesito establecer el acompañamiento terapéutico como la necesidad de la mayoría de mis colegas, sólo porque me ha sido útil a mí, y sí

como una opción y posibilidad de aliviar sus tensiones y trastornos emocionales.

Podríamos interpretar y tratar de generalizar cómo se desarrolla el quehacer de los maestros y las maestras, y cómo sus condiciones de trabajo actualmente están reconvertidas, despojados del control de la materia de trabajo, donde no aparecen las competencias emocionales y los dispositivos para afrontar las situaciones que producen trastornos y desequilibrios de la personalidad; pocos buscamos la salida con nuestros recursos cuando aceptamos que necesitamos el apoyo en este terreno y enfrentamos todo el clima organizacional de dominio directivo, una cultura opresiva y castrante.

Lo latente de la profesión docente

Ahora en mi trabajo como terapeuta es en el consultorio donde he constatado con algunos maestros en servicio; qué la enfermedad que Abraham denomina “enfermedad del enseñante” que es la que padece un maestro cuando él mismo y las otras personas e instituciones se olvidan de que el maestro es también persona. Y afirma que esto redundará positiva o negativamente en su grupo de clase.

Para tratar de ilustrar un poco presentamos fragmentos que nos podrían ilustrar casos de compañeros de este grupo terapéutico que trabajó sobre la violencia que padeció durante la infancia, ya sea ejercida por la familia o en el ambiente escolar por sus profesores.

Estas experiencias se desarrollaron en terapia de grupo, a un conjunto de compañeros docentes donde trabajamos en 3 sesiones terapéuticas de 2 horas cada una con 15 participantes. El propósito de estas sesiones era recrear la vivencia infantil para comprender de manera más consciente por parte de los participantes cómo las afectaciones de violencia escolar influyen inconsciente-

mente en los rasgos de conducta y personalidad adulta, a continuación se presentan tres casos que ilustran mi planteamiento:

- a. Una maestra refiere el resentimiento hacia su padre durante muchos años por haber sido golpeada y castigada por él a la edad de 6 ó 7 años, cuando se fue a montar a caballo con su hermana sin el consentimiento del padre, motivo suficiente para que su padre la golpeará.

Ella nos comparte que siendo niña no comprendía cómo es que las niñas decentes no montaban a caballo, ni cómo es que se lastimaban, ni porqué su papá se había enojado al grado de pegarle.

Ella comenta que las personas que se le acercan tienen malas intenciones, hablan negativamente de ella y se burlan. Se muestra desconfiada y frecuentemente se siente enferma. Por lo regular juzga que muchos de los elementos de su contexto físico cercano están sucios y contaminados. Trabaja con puerta y ventanas cerradas para evitar la mugre del exterior. Su cama la fumiga con insecticida para que no se acerque ningún bicho, si entra algún roedor o hay basura en su casa culpa a sus vecinos.

Cuando se molesta por alguna basura, reprende a sus alumnos con adjetivos, les dice que son unos “cochinos”. Se queja de insomnio, se siente deprimida y se aísla para no socializar con la mayor parte del personal.

Si pretender explicar el padecimiento sino con el propósito de resaltar cómo influye su percepción emocional en su trabajo a partir de su relación con la figura paterna; nos ilustra cómo influye su trastorno de ideas obsesivas compulsivas en el desempeño de su trabajo, caracterizado por la presencia de imágenes e impulsos recurrentes, pensamientos no deseados e invasores, que pueden incluso pa-

recer algo tontos, extraños, indecentes o insultantes para ella que los experimenta y que están acompañados por un ansia por hacer algo que pueda aliviar el malestar causado por la obsesión (compulsiones).

Tiene efectos en la tarea docente ya que la maestra no se desprende de su personalidad patológica funcional para trabajar; descargando en el grupo sus fantasías y las concepciones creadas por las ideas de la limpieza, el orden de su grupo y su extremada precaución para no ser contaminada por los agentes dañinos que le amenazan.

- b. Un maestro participante de las sesiones de grupo nos comparte el recuerdo de la violencia verbal y física que le propinaba su maestro en uno de los grados de la educación primaria, que le decía “burro” y lo golpeaba con un grueso anillo de oro en la cabeza. Siente mucho enojo al recordar las imágenes de las agresiones y castigos con el anillo por parte de su maestro a la vez reconoce, que él mismo ahora en el presente para mantener la disciplina del grupo, lo hace a través de la amenaza de infringir castigo a quien se encuentre realizando alguna actividad fuera de la tarea indicada, y quien infringe la regla o entra en lo que el profesor considera como “mala conducta”, le castiga con un sopapo o coscorrón en la cabeza (pero sin anillo).

Él refiere y juzga su proceder como erróneo y se culpabiliza al tratar de justificar que “hay momentos en que el grupo entra en indisciplina que hay que tomar medidas para evitarlo”.

Sin muchas pretensiones explicativas y sólo con el ánimo descriptivo resaltamos el recuerdo de las situaciones agresivas, la experimentación de sensaciones de la violencia física y verbal y la vivencia emocional de coraje (enojo) y las emociones relacionadas a la culpa, tristeza, etcétera.

En estas sesiones de trabajo grupal a través del análisis del ciclo de la experiencia vivida, se logra traer del pasado, las diferentes etapas de identificación de emociones vividas de manera similar y en una de esas imágenes se recuerda en edad escolar y logra identificar el miedo que experimentaba cuando el maestro “utilizaba un anillo grande de oro con el que nos pegaba en la cabeza cuando nos portábamos mal” y al remover las emociones en el tiempo presente le causa sorpresa al darse cuenta del momento en que aprendió a violentar porque creía que: “ya lo había olvidado”, y se da cuenta que la violencia que había padecido en su infancia de manera inconsciente la reproduce de otra manera con los grupos con los que trabaja en la escuela.

- c. Maestra madre soltera: Refiere de su origen de pobreza y humildad, con el abandono de su hija de 15 años quien vive con su padre; actualmente vive con su hijo de 4.

Durante el embarazo de su segundo hijo, evitó trabajar con grupo escolar por temor a que la «descubrieran embarazada».

Continuamente se siente observada, criticada y su percepción es de escasa aceptación por los compañeros de trabajo.

Refiere que permanece soltera porque los hombres sólo se quieren burlar de ella. Evita en la medida de lo posible relacionarse con el resto de sus compañeros, siente que las personas no aprecian su trabajo.

Castiga a los niños en nombre de Dios con la moral religiosa que ella ha aprendido y cuando se dan hechos de conflicto entre los alumnos, sin abundar en conocer los hechos y las posibles causas para darles un tratamiento educativo, los hace que pidan perdón a “diosito que todo lo ve

y todo lo sabe” advirtiéndoles que serán castigados si se portan mal.

En defensa de la protección de su hijo, lanza maldiciones a alumnos que ven «mal» a su hijo.

Evita algunas de las convivencias entre el personal y busca la aceptación de los alumnos, con los cuales se esfuerza por mostrar su afecto, los abraza y los despide de beso la mayor parte de los días, los retiene hasta el final para mostrar alto grado de responsabilidad y el aprecio que le tienen los niños.

Llora frecuentemente por situaciones que sufre en ese momento y cuando tiene confianza con las personas se desahoga compartiéndoles sus situaciones, en ocasiones se siente culpable de los errores que alcanza a detectar, la mayor parte de las veces cuando se complican los problemas de interacción intraescolar.

Anhela que alguien le regale algo, cualquier cosa que le muestre afecto... para sentirse tomada en cuenta.

Ella se autopercibe haciendo lo correcto de la forma correcta y su voz es de tono bajo y su mirada es triste con mucho hermetismo.

Encontramos en el pasado infantil en los ámbitos escolar y familiar, los antecedentes inconscientes que afloran en situaciones conflictivas, de manera que al trabajar en terapia de grupo la sintomatología de la agresión, que de manera inconsciente infringe el docente al alumno en la interacción escolar; la recreamos a través de la metodología y técnicas de la psicoterapia Gestalt, que para estas sesiones recurrimos a inducciones regresivas y después analizadas en el proceso del ciclo de la experiencia, para buscar relacionar las situaciones vividas con las situaciones escolares presentes. Al darnos cuenta de los diversos significados que

como víctima de la agresión recibida le damos como adultos: sean padres, tutores o maestros y darnos cuenta de cómo asimilar la violencia que hemos reproducido de manera inconsciente con los patrones aprendidos también de forma inconsciente o bien que ha sido introyectada desde temprana edad.

La enfermedad emocional en numeralia

Recientemente la representación de la Sección 47 del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) que agrupa al magisterio estatal en Jalisco, sensible a la situación que se presenta con mayor intensidad en el trabajo de los docentes, reconoce que el “90% de los docentes presentan alguna enfermedad derivada de estrés que produce su trabajo”⁵ y abunda que es lamentable que por la presión que vivimos todos los días, para nadie es desconocido que la mayor cantidad de candidatos y asistentes al Hospital Psiquiátrico de San Juan de Dios seamos los maestros y las maestras.

Por su parte, el titular de la Secretaría de Salud en el estado de Jalisco, afirma que a los docentes los marcan los problemas de diabetes (uno de cada diez) e hipertensión (uno de cada cinco) son derivadas del estrés, además de otras afectaciones de la salud, como la adicción al tabaco (uno de cada tres), alcoholismo (uno de cada tres). Las posibles causas las ubica en la intensidad de trabajo y el desgaste emocional, por lo cual se empieza a plantear la salud emocional del magisterio como un problema de salud pública que requiere ser atendida y a lo cual el magisterio a través de su Organización Sindical, lo plantea como una alarma de atención específica y urgente.

En otra macro-investigación por el tamaño del universo, la muestra y la metodología; dio como producto académico la obra de José Antonio Lara Peinado (2007), “El mal-estar docente” donde se presentan de manera clara las condiciones del trabajo do-

cente en general, que provocan algunas alteraciones de la salud mental en el país, representado por el trabajo de campo de más o menos diez entidades de la república, que recoge las estadísticas de 1500 respuestas de entrevistas a maestras con las cuales se ha trabajado con entrevista o en consulta. Y nos comparte los siguientes datos:

- Dos de cada tres aceptan tener una relación disfuncional.
- Dos de cada tres han sido maltratadas verbalmente.
- Una de cada tres ha sido lastimada físicamente.
- Dos de cada tres vive con una pareja alcohólica.
- Dos de cada tres ha presentado al menos un estado depresivo menor.
- Dos de cada tres al menos una vez ha tomado antidepresivos.

Respecto de las respuestas de los hombres dedicados a su función de docentes:

- Dos de cada tres aceptan haber golpeado a su esposa.
- Dos de cada tres tienen eyaculación precoz.
- Dos de cada tres son obsesivos.
- Dos de cada tres acepta haber dicho ofensas verbales a los alumnos.
- Dos de cada tres aceptan sentirse insatisfechos en su vida.

Del conjunto de encuestados arroja los siguientes datos recabados:

- El 80% afirma venir de hogares disfuncionales.
- El 80% reconoce haber tenido un padre con algún tipo de adicción.

- El 85% recuerda maltrato físico en la infancia.
- Un 60% sufrió algún tipo de abuso sexual.

Sin más análisis de lo que se puede extraer de esas estadísticas y sin conocer mucho de la metodología, la aplicación y el tratamiento de los datos y su validez nos ilustra acerca de cuál es el panorama que predomina en el magisterio.

Para conocer la magnitud del efecto que tienen los problemas de salud mental del maestro sobre la educación escolar, nos da cuenta de cómo la alteración de la salud mental de tensión, preocupación, estrés, angustias, depresiones, neurosis, etcétera, son padecimientos de los que no estamos a salvo de padecerlas quienes estamos relacionados con las escuelas: los maestros y los directivos de cualquier nivel educativo. Hemos encontrado situaciones de relación institucional que tratan de solucionar conflictos del aula de la escuela y cómo se expresa la prepotencia desproporcionada de la respuesta que va del enojo y molestia por los argumentos encontrados y llega hasta las agresiones físicas infligidas a los alumnos por parte de algunos maestros; hemos escuchado anécdotas sobre alumnos maltratados física y psicológicamente, se ha tenido noticia de maestros que han participado en hechos donde se manifiestan estados emocionales desmesurados, denotando y generando situaciones que bien pueden juzgar de malestar emocional leve hasta enfermedad mental severa.

En la mayor parte de los reportes de investigación “la salud mental” es un campo con escasa atención de los sujetos implicados en los servicios de educación pública, sin embargo, con frecuencia observamos los estragos que produce en el rendimiento escolar el desempeño de profesores con problemas emocionales diagnosticados desde los ocasionales brotes neuróticos, neurosis funcionales y graves, hasta los trastornos de perversión expresados en abuso sexual a los alumnos.

Pasamos ahora a tratar de dar operatividad al aporte de las investigaciones académicas⁶ sustentadas en un trabajo de campo, con un universo amplio y muestra muy relativa, que da cuenta de cómo se presentan casos de neurosis que se tornan crónicas y agudas, funcionales en la tarea de docentes y directivos, si nos acercamos un poco más a la sintomatología en su vida cotidiana, podríamos darnos cuenta de cómo se va produciendo el desgaste emocional y las condiciones de trabajo en las que se desarrolla la tarea educativa de los maestros y maestras de gran parte del país.

Desde la teoría, ¿quiénes somos los maestros emocionalmente?

Pasando ahora a los fundamentos teóricos y conceptuales que nos puedan dar luz (acerca del reconocimiento del quehacer del profesor), en todos los niveles educativos; las lecturas a que recurrimos, reconocen que la tarea de los docentes tiene una implicación subjetiva y emocional; Ada Abraham⁷ reuniendo en su obra a educadores, psiquiatras, psicólogos de la talla del humanista: Carl Rogers, Alberto Moyni, Michael Huberman, A. Shapra, entre muchos otros relacionados con la tarea de enseñar.

El caso que presenta Abraham es el del propio Carl Rogers, quien afirma: la persona del docente cuenta más que lo que sabe y más que los métodos utilizados. Al referirse a su sentir a la hora de trabajar como docente.

Rogers señala que los docentes en formación sólo pueden acrecentar esas facultades de facilitación si los formadores mismos las practican en un nivel elevado, es decir, que nadie da lo que no tiene en un sentido de modelar, aprender y ejercitar las prácticas, de cómo reacciona emocionalmente ante sus sentimientos el maestro de lo que hacen, dicen, piensan y sienten sus alumnos a la hora de gestionar el aprendizaje, por lo cual las herramientas y

recursos que nos hayamos procurado en la formación inicial son los que permiten o facilitan nuestra tarea educativa.

Habría que considerar que Rogers cuestiona: ¿cuántos docentes hay que sean personas reales en su clase?

Reconoce que en su mayoría los maestros muestran una máscara profesional desde que comienza la jornada de trabajo, máscara que se quita al terminar sus clase. Parece más tranquilizador y seguro ocultarse detrás del papel de profesor que enfrenta al alumno como persona auténtica, humana, que experimenta sentimientos que suponemos los sublima al inconsciente.

Ada Abraham afirma que el enseñante tiene la capacidad de contener o de expulsar las manifestaciones psicológicas, estimula o traba la plena realización del verdadero sí mismo del enseñante y, puesto que los fragmentos de los casos que presentamos son pocos los que llegan a revelar en grupo de colegas las emociones de frustración, angustias, miedos, etcétera, que pueden permitir la sensación de liberación de las emociones inconscientes contenidas.

Alberto Moyni, en esta misma línea, señala que “afirmar que el enseñante debe situarse como persona significa rechazar el subjetivismo de la afectividad en nombre de la sinceridad y el objetivismo del papel en nombre de la tarea docente. Y sigue diciendo que el papel no es algo que está dictado por una exigencia institucional, sino que es un compromiso entre las exigencias de la tarea docente. Las expectativas del grupo y las emociones del individuo, que éste revela y oculta al mismo tiempo. La persona, la afectividad y el papel están en continua interacción; lo propio de la formación del enseñante en cuanto a persona consiste en permitirle conciencia de esas interacciones para responder a las nuevas necesidades del alumno, así como a las finalidades que él mismo se propuso alcanzar”.

Por su parte, Michael Huberman y A. L. Shapira, hacen referencia al *ciclo de vida y la carrera docente*; sostienen que recien-

temente inicio el estudio de los adultos y de la edad adulta como fase particular del desarrollo de la persona, con el correr de los años, el estado fisiológico, el tiempo psicológico y el perfil de la actividad profesional se modifican en los adultos, lo cual supone cambios en la compleja gama de sus centros de interés y de sus motivaciones. De sus investigaciones al respecto concluyó:

- Aparece con la edad, una tendencia a reducir la cantidad y frecuencia de los contactos sociales para cultivar sólo algunas relaciones profesionales.
- Una tendencia (especialmente con quienes han llegado a la plenitud de su profesión) a entregarse más a actividades profesionales (entre 45 y 55 años).
- Una creciente preocupación, a medida que avanza la edad, en realizar cometidos que antes uno se había impuesto (me queda poco tiempo...).
- Una acrecentada voluntad, entre los 35 y 55 años de *ayudar a los demás a resolver sus dificultades*.

Estos autores señalan que entre más edad se va ampliando la brecha entre los alumnos y los maestros: el contacto fácil, amistoso, a menudo íntimo de los primeros años cede el lugar a relaciones más formales alrededor de los 40 años.

Señalan que también el trabajo del profesor se hace más mecánico y el docente experimenta una disminución de energía y un decaimiento que corre parejo con su disminución de entusiasmo en la enseñanza.

Señalan los autores un desplazamiento de los intereses; los docentes se aficianan más por las actividades profesionales (sindicalismo, grupos de trabajo) y menos por actividades pedagógicas en el seno de la clase.

José María Esteve dice que la docencia implica fuertes tensiones casi permanentes, de ahí la necesidad de que el educador

afronte, las acepte y las supere para llegar a esa posibilidad de realización personal.

André de Peretti, al finalizar el texto afirma: para ser una persona, llegar a ser uno mismo, sólo puede entenderse con la condición de preservar nuestro margen de crecimiento como signo de nuestra identidad.

El mismo Peretti nos dice que la realización acabada de la persona, de los enseñantes, la realización que garantiza el desarrollo pleno de los alumnos, exige que los docentes dispongan de una variedad de medios y procedimientos pedagógicos; con ello el enseñante responde a las diversas expectativas de los alumnos y diferencia su práctica pedagógica preservándola de la monotonía y del desgaste.

Por su parte, Ángel Díaz Barriga⁸, en el capítulo cuatro acerca de los procesos de frustración de la tarea docente, afirma que la frustración y la angustia son producidas en el trabajo docente y distingue la angustia con la posibilidad de que sea productiva y la frustración como generadora de deterioro personal del docente.

Este deterioro está rodeado por la conjugación de una serie de procesos muy diversos cuya consecuencia directa es el origen de mecanismos de frustración en la tarea docente. “Estos procesos están marcados por la manera de cómo se retribuye económicamente su trabajo, por el reconocimiento social al mismo y por los espacios de autonomía profesional que se le conceden para definir el sentido de la actuación, a la vez la dinámica del contacto afectivo permanente en la tarea docente generan condiciones que inciden en una carga emocional en constante en el trabajo educativo”.

Afirma que los procesos de frustración de la tarea docente inciden directamente sobre los sujetos de la educación y que tanto afectan al contexto social que lo determina.

Los elementos que propician los procesos de frustración de la tarea docente la podemos analizar en 3 dimensiones: 1) la profesional desde el punto de vista histórico y de sociología de las profesiones; 2) la que se deriva de la tarea pedagógica propiamente dicha y, 3) la que proviene de la dinámica afectiva que se produce en la tarea docente. Y es en esta última donde centraremos nuestra atención.

Aunque el maestro no tenga sentido de fracaso, no puede existir ese sentido de fracaso donde la racionalización se convirtió en el refugio de todo lo que se proyecta sobre él. En ocasiones se regatea el gran servicio que presta a la sociedad y al Estado, en tanto el maestro ve devaluado su quehacer y en los años 80 vivió abruptamente una expropiación del trabajo decente, viéndose reducido su salario de forma significativa. Ante ello, en varias ocasiones los profesores hemos tenido que expresar la inconformidad y luchar por algunos paliativos al salario a través de marchas por las calles, paros de labores y huelgas sin reconocimiento.

La ausencia de autonomía le impide ahora controlar sus procesos de trabajo y cada vez su trabajo es más técnico que educativo al tener ya las planeaciones de clase por cada día y por cada grado, considerándolo sustituible por cualquier otra persona con un mínimo de adiestramiento, sin detener el proceso de enseñanza.

Es claro que el docente ya no tiene elementos para controlar ni el contenido de su trabajo y menos aun la evaluación de sus logros, ya es evaluado por diversas instituciones, como PISA, CENEVAL, ENLACE, PRONAP, etcétera. En síntesis, el profesor se ha contratado para desarrollar cursos que han sido aprobados por los órganos competentes. La visión que la pedagogía pragmática tiene del docente es la del ejecutor de lo establecido.

Se han perdido los espacios para establecer verdaderas confrontaciones entre los saberes, reducidos a los estrechos márgenes

nes que logra el SNTE en los Congresos de Educación, manipulados, maquillados y reducidos a la participación domesticada de los delegados que en ellos participan.

Los procesos de frustración son rutinas que empobrecen su mundo interno, el de las emociones que entusiasman, que lo impulsan, que lo motivan; las metas humanitarias y utópicas de la educación son reemplazadas por una rutina de sobrevivencia que los agota como profesionales y como personas y los lleva a realizar su tarea las finalidades de trascendencia y desarrollo.

Si estos procesos no lo llevan a terminar en su deterioro personal real, es porque crea recursos y herramientas que enmascaran las situaciones adversas en logros y satisfacciones personales muy subjetivas, como formas de gratificación a partir de su trabajo y logra estatus social y satisfactores materiales básicos que en algún otro oficio sería más difícil.

El proceso de frustración es percibido entre los maestros cuando se conversa y se convive entre ellos, se intercambian sus percepciones de insatisfacción, en contextos informales, donde de acuerdo a la situación y confianza muestran su malestar por no ser reconocidos ni por sus alumnos, ni por los directivos, ni por las autoridades educativas, ni por los padres de familia e instituciones sociales.

En este mundo escolar transcurre entre un sinnúmero de afectos. La relación entre profesores y alumnos moviliza las emociones entre ambos.

Cuando el maestro es consciente de la intensidad de afectos con los que trabaja durante las cuatro horas diarias, en las que se relaciona con sus alumnos y en el caso de los docentes de secundaria se multiplica por el número de alumnos y el número de grupos que cubre en cada hora trabajando con cientos de alumnos en unas cuantas horas, máximo 7 por día.

Los intercambios de palabras con sentidos y significados afectivos, intercambio de miradas, palabras de disgusto, gestos de

enojo, etcétera. Le ayudan a generar un conjunto de comportamientos que pueden llegar a ser más o menos defensivos.

Schipani y Tinao⁹ describen varias respuestas que puede tener el docente frente a una situación de este tipo: desesperación, progresiva pérdida de sensibilidad, aumento de susceptibilidad, diversas formas de agresividad y comportamientos regresivos, intentos todos estos de enfrentar de alguna manera esta situación.

Puesto que no es el docente el profesional que trabaja con la mayor carga afectiva, ya que otros claramente se involucran en mayor medida de situaciones emocionales, si se podría afirmar que es el profesional que tiene condiciones de mayor descuido técnico frente a los materiales emocionales que emergen frente a él.

En la tarea docente se mueven múltiples emociones: sin embargo existen pocos espacios donde el docente las pueda elaborar psíquicamente. Quizá por eso, cuando un programa de formación de profesores recurre a una modalidad de trabajo que posibilita la elaboración de alguna forma de estas emociones. Tal programa llega a tener mucho éxito o reconocimiento, de acuerdo a los aportes que reditúan a quienes lo impulsan o detienen; caso concreto es la Dirección de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación Jalisco.

Reyes¹⁰ mostraba en función de la consulta analítica, como un profesor no puede asistir a este tipo de consulta privada, dado que insumiría el 91% de su percepción mensual.

La magnitud de la problemática descrita no se resuelve sólo con buenos deseos por parte de los directivos, de la autoridad educativa, de padres de familia, de docentes y sus alumnos. Son problemas estructurales de la profesión docente como una forma de acceder a una explicación de mayor comprensibilidad sobre ciertos procesos en los que se puede ver involucrado el profesional de la educación en el curso de su trabajo.

Es conveniente considerar que quienes se están preparando para realizar tareas docentes conozcan esta situación, así como el conjunto de vicisitudes que tendrán que enfrentar en su vida profesional, de manera que también prevean algunos mecanismos que permitan disminuir las posibilidades de frustración que se encuentran en el desarrollo de su labor. Estas necesitan ser consideradas como riesgos profesionales.

El fracaso escolar produce malestar emocional

Cuando los resultados logrados en su desempeño son insatisfactorios, se favorece el fracaso escolar y ¿quién es el responsable?¹¹ El fracaso y la frustración son huérfanos, ni la escuela, ni los maestros, ni los padres aceptan la responsabilidad por el fracaso. A menudo se culpa al niño o se hace remontar las causas a problemas sociales que solamente se pueden resolver cuando se hacen realidad lejanas utopías.

El fracaso de la escuela en el niño, se interpreta por el sistema como la incapacidad para cumplir con los objetivos, lo cual se debe a diferencias estructurales que requieren atención especializada o a una falta personal de esfuerzo.

Un equipo de investigación en Chile, interpretaron el fracaso de varias maneras:

- En contraste con los significados a “buenos” alumnos: un buen estudiante es aquel que trabaja, responde, participa, y no es un mueble sino un niño feliz motivado y entusiasta.
- Como deficiencias en los patrones cognoscitivos y el comportamiento debido a factores socioeconómicos o genéticos.
- En cuanto al nivel de cooperación de los padres con la escuela.

- Se resume en que un niño exitoso es aquel cuyos padres revisan cada día lo que hace.

Las principales palabras o frases asociadas con el concepto que tenían los maestros del éxito era “responsable”, “ansioso por aprender”, “inteligente”, “tiene más cultura” y “padres que se preocupan por su éxito”.

Los padres interpretaban el fracaso como vinculado a informes escolares deficientes y notas bajas.

En la investigación se reporta: “En nuestras observaciones fue fácil ver cómo varios conceptos de fracaso se representan a través de los procesos de interacciones entre niños, maestros y padres, en particular, cómo algunas prácticas en el aula reforzaban la naturaleza de tales concepciones”.

El caso de Jorge que temía pasar al pizarrón ya que le producía miedo extremo al dictado, tres meses después del comienzo del año, Jorge todavía llegaba a la escuela llorando. Sus lágrimas iniciales y casi inadvertidas daban paso a gritos desenfrenados a la entrada de la escuela. De modo agresivo trataba de evitar entrar a la escuela y su “comportamiento escandaloso” llamaba la atención de otros padres que llevaban sus niños a la escuela: Jorge empezó a rechazar la escuela. Todavía no era considerado un niño “fracaso” sino solamente un alumno nervioso y difícil de manejar. ¿Por qué lloraba Jorge? La explicación inicial de su maestro fue:

- Porque él es así. Se pone nervioso cuando no trae su tarea o le falta algo. Lloro todos los días. Sus padres son muy viejos. Él es hijo único.

Hacia finales del año, el maestro había caracterizado la situación más específicamente “Jorge lloraba porque se le recordaba el

dictado”. Este miedo de Jorge, sin embargo, se interpretaba como un producto de actitudes de los padres hacia él.

Estaba influido por la manera en que sus padres lo trataban. Yo siempre veía a su madre pegarle para obligarlo a entrar a la escuela. La madre de Jorge, sin embargo, veía las cosas de modo diferente.

Jorge comenzó en junio a tener problemas. Comenzó con el problema del dictado. Dictado, dictado... nadie lo podía sacar de eso. Primero cuando llegaba el momento de ir a la escuela... comenzaba a llorar diciendo que no quería ir “porque vamos a tener dictado y yo voy a hacer las cosas mal”. Yo le dije a la maestra pero ella respondió “¡no se preocupe! Pero algo debe de haber sucedido porque de pronto él no quería ir a la escuela a causa del dictado, no debido a la lectura o a la aritmética. Yo pienso que él debió haber tenido problemas con el dictado y puede haber sido severamente reprendido y él es muy sensible. Se debe haber asustado. ¿Por qué tuvo repentinamente este problema?... Lloraba durante todo el camino hacia la escuela. Bajaba del ómnibus, cruzaba la calle y me empezaba a tirar hacia atrás diciendo “yo no quiero ir, yo no quiero ir” todo este escándalo en la calle. Se tiraba en el pavimento... La maestra nunca reconocerá que puede haber sido su falta, porque había otra niña pequeña que estaba experimentando lo mismo; a ella la maestra le decía de manera muy abrupta: “Se lo estoy diciendo, usted es perezosa porque no es estudiosa...” Yo hablé con la maestra esperando encontrar lo que estaba mal y ella me dijo que él era nervioso. Ellos me dieron el nombre de una médica y lo llevé a que lo viera. Ella lo está tratando... le dio un calmante. Gracias a Dios está mejorando. Los dictados son excelentes. Era solamente el dictado la causa de todo. Era el dictado, el dictado me tenía enferma... En Septiembre la doctora aumentó la dosis que él debía tomar antes de ir a la escuela.

Le preguntamos a Jorge acerca de sus propias opiniones sobre la cuestión:

Entrevistador: ¿Todavía estás tomando la medicina?

Jorge: Sí

Entrevistador: ¿Para qué es la medicina?
Jorge: Para... para... dejar de toser tanto. Para que deje de llorar.
Entrevistador: ¿Cómo fue que dejó de llorar?
Jorge: Porque me dieron un jarabe.
Entrevistador: ¿Lloraba porque estaba triste?
Jorge: ¡No! Porque tenía miedo.
Entrevistador: ¿De qué tenía miedo?
Jorge: De los dictados, pero después se me pasó.

La calidad de las relaciones padres-escuela (las cuales en el caso de las escuelas observadas era sobre todo madre-maestra) parecían ser un factor importante en el grado de éxito de los niños.

Los padres y los maestros se enfrentan entre sí con una serie de demandas mutuas y atribuciones de responsabilidad en cuanto a los logros escolares del niño. Las escuelas (observamos) pedían de los padres cooperación que iba desde las contribuciones materiales a la ayuda en el proceso docente del momento. Los padres, sin embargo, esperaban que los maestros resolvieran la mayoría de los problemas de aprendizaje de sus niños.

La escuela y el hogar son dos mundos culturalmente diferentes que no siempre coinciden. De una parte estaba la escuela con su concepto específico de aprendizaje; de la otra parte estaban las familias con su experiencia de vida propia de la clase trabajadora. Encontramos que los maestros a menudo no podían entender ni el sistema de valores, ni la lógica desplegada por los padres de sus niños y tendían a rebajar su modo de vida. La escuela poseía sus propios puntos de vista de lo que se necesitaba para ser un buen alumno y un buen padre.

Según lo percibían los maestros los factores que afectaban la calidad de su trabajo, eran las pobres condiciones materiales, las exigencias burocráticas, la falta de asistencia técnica adecuada, las deficiencias en el plan de estudio, las actividades extraescolares y más recientemente... yo agregaría las evaluaciones del

sistema escolar y sin capacitación para tener las competencias emocionales para acompañar a los alumnos.

Al reflexionar sobre la formación de los docentes y la educación para un desarrollo emocional equilibrado y cómo la función directiva y la actuación de las autoridades educativas entre otros agentes relacionados con la educación; como los padres de familia, la organización sindical etc., influyen de forma decisiva el estado que guarda la salud emocional de los docentes.

De qué nos damos cuenta

Al revisar los programas con los que fuimos formados inicialmente y nos daremos cuenta que a lo más que llegamos es a conocer el desarrollo del niño y sus dispositivos para el aprendizaje, poco de los aprendizajes emocionales y en los cursos de actualización de cada principio de año escolar o en la evaluación del ciclo poco o nada se comenta de los brotes neuróticos que expresaron en los grupos, no se habla de las neurosis detectadas entre los colegas, ni tampoco se analizan los casos crónicos de maestros y directivos que tuvieron que ser atendidos en psicología u hospitalizados en psiquiatría; esos son temas para cuchichear y estigmatizar en forma discreta; si acaso en la formación continua hay grupos de PRONAP u otro programa de Formación Continua para los Maestros en Servicio, son de contenidos que apoyan el análisis de las trayectorias laborales y más recientemente algunos dedicados a enfrentar el tope profesional o el síndrome de *burnout*, o síndrome del quemado que nos aporta buena comprensión y poca efectividad para nuestro trabajo.

La mayor parte de programas están básicamente orientados a atender el aspecto cognoscitivo de formación teórica; mientras que cada vez en la actualidad se reconoce con claridad la influencia emocional en el desempeño del trabajo docente, con las inves-

tigaciones realizadas en las tres décadas, en los estudios hechos y presentados en los eventos de investigación de los diferentes Congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE)¹², los Foros y Congresos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y los Congresos de Educación del SNTE y algunos otros de instituciones de educación superior; dan cuenta de la estrecha relación que guarda la salud física y mental de los docentes con la actividad que realizan frente a los grupos de alumnos.

En esas investigaciones se da cuenta de una gran variedad de aportes al conocimiento de la influencia de la esfera emocional de los sujetos de la educación escolar y se reconocen las teorías implícitas como construcciones cognitivas elaboradas a partir de experiencias sociales, de información, conocimientos, modelos de pensamiento y aprendizajes emocionales, transmitidos por medio de la interacción social en la educación y la comunicación social.

Dichas teorías tienen la finalidad de inferir sobre sucesos y planificar comportamientos en la escuela. En otras investigaciones se dan a conocer las teorías implícitas acerca de la violencia en alumnos de secundaria, las intervenciones y omisiones de los directivos y maestros en los diferentes contextos sociales.

Otros aportes los encontramos en las diferentes maneras de representar a los alumnos en las interacciones de acuerdo a la formación académica lograda, para conceptualizar y dar operatividad al manejo de teorías sobre el desarrollo del niño, la influencia de las características emocionales del maestro en la formación del carácter del infante. Desde esta postura el niño es visto de una manera más integral, menos diseccionada entre la disyuntiva pedagógica o psicológica, repercutiendo de forma favorable a la comprensión de la situación formativa de las emociones del alumno.

Las condiciones laborales pactadas con el SNTE no consideran las condiciones de las escuelas y las problemáticas que deri-

van del ejercicio profesional y su tratamiento como política de prevención o formativa para tratarse como prestaciones la atención psicoterapéutica. Es hasta que los maestros han manifestado el cuadro de sintomatología que la Institución de salud pública llama enfermedad mental, detectada por el médico familiar y derivado al especialista, que le da citas lejanas, es decir para después de varios meses.

La recurrencia de los casos en nuestro sector educativo nos puede dar los indicadores, los niveles de estrés, los niveles de frustración que experimentamos los maestros ante el clima organizacional y de gestión que establecen los directivos (directores; subdirectores, coordinadores académicos de escuela, jefes de enseñanza; supervisores, jefes de sector, directores de nivel, coordinadores de área) imponiendo una cultura de autoritarismo e insensibilidad, ante la cual tienen que responder los docentes con la sumisión y el temor a las represalias administrativas.

Cuando las situaciones se salen del control son estos mismos directivos los que muestran su actitud intolerante para resolver los problemas, y salen a flote sus satisfacciones alucinantes de su reforzado superyó, de su personalidad moldeada desde el espacio familiar y sus vivencias escolares y laborales por la que tuvieron que cruzar.

En medio de esta cultura de dominio en las relaciones e interacciones sociales, se genera la perversión del modesto poder que tienen los docentes frente a sus pares, con sus alumnos y ante los padres de familia. El aprendizaje de la convivencia en la cultura de simulación y autoritarismo nos pueden proporcionar indicios de los trastornos que padecen y el sufrimiento que cargan ante las frustraciones constantes que viven en los ámbitos directivo, escolar y personal. Visto el problema emocional más en la particular y a profundidad nos damos cuenta de los problemas que enfrenta en sus relaciones interpersonales e intrapersonales, por su propia his-

toria, que determina su trayecto profesional como docente en relación con sus directivos y autoridades, influyen en el trabajo frente a grupo desde donde el maestro, con todo lo que él es, y con todo lo que hace, promueve los valores y enseña a sentir las emociones a través de la actitud con la que se desempeña, impactando la labor educativa de los alumnos a su cargo.

En la relación del maestro con los alumnos, padres de familia, directivos, autoridades y compañeros; establece una relación subjetiva-afectiva que enriquece o mengua su potencial psíquico y depende en gran medida por los dispositivos, recursos y herramientas con las que cuenta en su inventario para enfrentar la tarea de educar niños a partir de los dispositivos que le generan los pensamientos que de acuerdo a Coleman (1995). Son la arquitectura emocional del cerebro la que ofrece la explicación de cuando el sentimiento arrasa con toda racionalidad y comprender el interjuego de las estructuras cerebrales que dominan nuestros momentos de rabia y temor —o de pasión y dicha— y revela como incorporamos los hábitos emocionales que pueden minar nuestras mejores intenciones educativas.

Con regular frecuencia hacemos referencias a la situación laboral que percibimos de las maestras y maestros; otros pueden comprender y considerar el trabajo arduo para trabajar con sus hijos; pocas veces trasciende el círculo crítico y el corrillo o comentario de pasillo. Sin profundizar más en cuestionar las condiciones de su trabajo, el tipo de autoridades que padecen y los directivos que les ordena y mucho menos comprender las situaciones inconclusas que arrastran a lo largo de su vida.

Es decir, en pocas ocasiones se realiza el análisis de las condiciones institucionales del trabajo cotidiano de los maestros, desde la última reforma educativa; donde las variables que afectan las condiciones de trabajo del profesorado. Se han visto reconvertidas, despojadas del control de la materia de trabajo, de los y las

docentes, donde no aparecen las competencias emocionales y los dispositivos para afrontar las situaciones que producen trastornos emocionales y desequilibrios de la personalidad; todo en un clima organizacional de dominio directivo y una cultura opresiva y castroante.

Igualmente los programas de formación inicial, los de actualización y formación continua, están básicamente orientados al aspecto cognoscitivo y de formación teórica; mientras que cada vez en la actualidad se reconoce claramente la influencia emocional en el desempeño del trabajo docente, desde las dos últimas décadas, en los estudios realizados y presentados en los congresos de investigación de los diferentes como; los del COMIE, los de la UPN y otros; dan cuenta de la estrecha relación que guarda la salud física y mental de los docentes con la actividad que realizan frente a los grupos de alumnos.

La mayoría de las personas que nos encontramos relacionados con las escuelas, con los maestros y los directivos de cualquier nivel educativo, hemos encontrado situaciones de relación institucional para tratar de solucionar conflictos áulicos y escolares; ante ello hemos encontrado la prepotencia desmedida como respuesta, el enojo y molestia por los argumentos encontrados; hemos escuchado a alumnos de educación básica maltratados física y psicológicamente, se ha tenido noticia de maestros que han participado en hechos donde se manifiestan estados emocionales desmesurados, denotando y generando situaciones que bien pueden inscribirse desde malestar emocional leve hasta enfermedad mental severa.

Las conclusiones pretenden abonar al debate y búsqueda de soluciones para contribuir a una mejor gestión educativa para la salud emocional, desde el ámbito de la autoridad, desde la función directiva, desde la docencia; y por ende mejorar la calidad del trabajo docente, con una mirada cercana y por ello reflexiva de

la situación de un fenómeno que desde nuestra percepción está en vertiginoso crecimiento y expansión en las comunidades escolares, que tiene como corolario la descomposición del tejido social y su repercusión en las comunidades escolares vulnerables a los efectos y estragos sociales como lo es la enfermedad emocional.

Las perspectivas de prevención, abordaje y solución se antojan titánicas, sin embargo confiamos en que los maestros hemos sido históricamente una de las profesiones liberales capaces de crear alternativas en procesos de cambio y transición, con iniciativa y creatividad.

Conclusiones

Como parte esencial de los criterios de Ornelas retomamos como conclusión, la segunda hipótesis: la salud mental es tarea y responsabilidad de educadores y no de psicoterapeutas. Por lo que los educadores profesionales son, en todo caso dada su inserción práctica y sus aportes al conocimiento de la naturaleza humana, los que deben recibir el mote de “expertos en salud mental” y no los psicoterapeutas, pues estos últimos desde su formación, entrenamiento clínico y luego es su ejercicio profesional —o campo de investigación y construcción de nuevos conocimientos—, se enfocan directamente a la contraparte de la salud, es decir la enfermedad o patología mental.

Cuando ya ha fracasado la acción de la tarea docente con los niños para su configuración psíquica y moral que conlleva la salud o el predominante estado de “equilibrio” mental, interviene potencialmente el terapeuta, no para prevenir sino para corregir y curar la enfermedad emocional. Ya que la salud o predominante estado de equilibrio y armonía mental, es producto de procesos complejos de interacción cotidiana que tienen que ver con la

formación (educación), que están ligados a largos procesos que deben promover una “inteligencia general” apta para manejarnos con lo complejo, lo multidimensional, lo global y los contextos sociales específicos que vivimos en el crecimiento y desarrollo de los seres humanos, y en esa tarea los maestros y maestras que ejercemos la docencia adolecemos de la congruencia, coherencia y consistencia profesional de nuestra labor educativa porque no vinculamos la labor educativa con la salud mental a través de hacernos competentes emocionalmente para hacerlas presente en el aula donde gestionamos y regulamos procesos cargados de serias necesidades de comunicación asertiva, empatía, resolución de conflictos, negociación, motivación, alta autoestima, reconocimiento, autoconocimiento, resiliencia, autocontrol, autodisciplina, etcétera.

Estas dinámicas serán posibles a condición de iniciar procesos de autoanálisis y autoconocimiento de mis recursos emocionales, para favorecer las preocupaciones obsesivas, evitar las culpabilizaciones, evitar las angustias y preocupaciones, flexibilizar los deberes, reducir el juicio estigmatizador de los alumnos difíciles.

La propuesta tendrá que ser más integral en la cual se pretende contribuir a estructurar un proceso estratégico y abarcativo de solución a la problemática de lograr preparar docentes con competencias emocionales que de manera congruente contribuyan a formar ciudadanos emocionalmente saludables.

Bibliografía

Follari, Roberto. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Goleman, Daniel. (1998). *La inteligencia Emocional. Porqué es más importante que el cociente intelectual*. México: Javier Vergara Editor.

- Kyriacou, Chris. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lara Peinado, José Antonio. (2007). *El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México*. México: Acento Editores.
- Primero Rivas, Luis Eduardo et al. (2008). *La hermenéutica educativa de la salud mental*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vaello Orts, Joan. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.

Notas

¹ En la teoría de la psicoterapia Gestalt, los introyectos son los elementos relacionados de la introyección, que es el proceso psicológico por el que se hacen suyos rasgos, conductas u otros fragmentos del mundo que nos rodea especialmente provenientes de la personalidad de otros sujetos.

² Nuestro enfoque está basado en el planteamiento general de Ana Ornelas Huitrón, que presenta en el libro de *La hermenéutica educativa de la salud mental* que coordina Luis Eduardo Primero Rivas editado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 2008, p. 172.

³ Para el desarrollo del presente trabajo retomamos los planteamientos del libro de Ana Ornelas Huitrón, referente a la *La hermenéutica educativa de la salud mental*, Publicado por la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinado por Luis Eduardo Primero Rivas. 2008.

⁴ El concepto de Trabajadores de la Educación es más amplio e implica a todas las funciones humanas que se desarrollan alrededor del hecho educativo, principalmente escolar: Docentes, directivos, administrativos, de apoyo, etcétera.

⁵ Rocío López Fonseca. Nota de reportaje radiofónico transmitido en noticiario de radio Metrópoli, 1150 de A. M. de las 14:00 del día 26 de Septiembre de 2011.

⁶ En Lara Peinado, José Antonio. (2007). *El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México*. México: Acento Editores.

⁷ Abraham, Ada et al. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, p. 201.

⁸ Díaz Barriga, Ángel. (1993). *La tarea docente: una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México: UNAM.

⁹ D. Schipani y D. Tíno. (1973). *Educación y comunidad*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 26 y 27.

¹⁰ R. Reyes. (1990). “El psicoanálisis y la formación de maestros”. En M. Bicecci. *et al. Psicoanálisis y Educación*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM, p. 200.

¹¹ Gabriela López, Jenny Assael y Elisa Neumann. Fracaso escolar: ¿Quién es el responsable? Tomado de *Enseñando a los hijos de los Pobres*, pp 108-132.

¹² Revítese los estados del conocimiento de los congresos del COMIE.