



UNIVERSIDAD
EMPRESARIAL
SIGLO 21

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Trabajo Final de Graduación

“EL MALESTAR PSICOLÓGICO EN DOCENTES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA”

Alumna: Mónica Conci

Año 2009

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

“Interrogarse acerca de cuestiones relativas al campo de la educación en el marco de la psicología educacional resulta pertinente, ya que se trata de un campo multidisciplinario que interroga a distintas disciplinas y distintas teorías. Preguntarse, además, acerca de aquello que por cotidiano parece obvio y natural, y que resulta complejo y artificial, facilita una mirada crítica y reflexiva que permite abrir nuevos interrogantes”.

Betina Bendersky
(N. E. Elichiry;2001:23)

En general se ha concebido a la escuela como un ámbito “natural” para el desarrollo de las personas. Sin embargo ni la escuela, ni los docentes, ni los alumnos son espacios ni sujetos naturales; muy por el contrario están regulados por pautas sociales y culturales. En primer lugar, estos procesos de escolarización se dan en un contexto particular: la escuela. En segundo lugar, generan un tipo particular de aprendizaje: el aprendizaje escolar. En tercer lugar, implican prácticas de escolarización.

En cuanto al contexto escolar debemos hacer un poco de historia y remontarnos al surgimiento de la escuela como mecanismo institucional, lo cual implica reconocer que la escuela no existió siempre, que no se trata de un ámbito “natural”. Por el contrario, la escuela es un dispositivo cultural.

Distintas condiciones sociales contribuyeron a su aparición, como la definición de un estatuto de la infancia, entendiendo al niño como a una institución social, como una etapa que puede ser troquelada. Se vio nacer la emergencia de un dispositivo institucional que implica un espacio cerrado. La formación de un cuerpo de especialistas que se ocuparían de la práctica de enseñanza y/o domesticación así como la destrucción de otras formas de socialización (Elichiry; 2001).

La institucionalización de la escuela obligatoria en el siglo XIX, es de gran importancia, ya que la obligatoriedad es la principal característica de la escuela moderna. El carácter histórico de la escuela da cuenta de su artificialidad y de su forma particular de organización. “El dispositivo escolar tiene una cierta economía, cierta organización de espacio, tiempo, roles que son peculiares de dicho contexto. Se trata de una institución con formas de organización y normativas que regulan tantos sus prácticas como las formas de comunicación de quienes pertenecen a ella. La escuela transmite cultura, es una institución creada por la sociedad para transmitir determinados conocimientos y formas de actuar en el mundo” (Elichiry; 2001:24).

Como principales protagonistas de esta historia de la escuela tenemos a los docentes, cuya presentación en sociedad como trabajadores es relativamente reciente. En su constitución, como sector laboral, subsisten como capas superpuestas los modos en los que se fue construyendo su identidad. La identidad a

la que nos referimos fue cambiando conforme fue modificándose la concepción de las instituciones educativas y, los cambios socioculturales (Carmelo Torre; 2007). Los maestros hoy manifiestan preocupación por la relación con sus alumnos, acerca de las dificultades que encuentran en este vínculo y la desazón de no saber que hacer en el aula. Este malestar docente aparece en el elevado número de carpetas médicas, las condiciones de trabajo, las demandas sociales. Los docentes hablan de su cansancio, de impotencia, de desesperanza (M. E. Duarte; 2007).

Intentar explicar la subjetividad implicada en la enseñanza sin considerarla inscrita en condiciones socio-históricas concretas sería ingenuo. La situación escolar involucra a sujetos que, por serlo, están atravesados por dichas condiciones.

Cordié postula que “hoy asistimos a un gran desordenamiento social, y la escuela está bien situada para incorporar este maremágnum que sacude al mundo entero: ¿Por qué no pensar que ella debería, en vez de seguir arrastrando los pies, preceder al movimiento, prever, con sus reflexiones, los cambios a efectuar en el seno mismo de sus organización?”(A. Cordié; 1998:95,96)

La función docente se encuentra interpelada socialmente; esta interpelación social hace resonancia con otra que se hace el docente a si mismo, acerca de los alcances de su función en el escenario que la ejerce. Escenario cambiante y cambiado que hace cuestionar al docente sobre si el guión que le corresponde aun tiene vigencia (M. E. Duarte; 2007:33).

El malestar docente tiene como evidencia fundamental la queja reiterada del propio docente. Queja que lo apresa en un doble movimiento: por un lado tiene una función catártica, que pone fuera el problema, alejándolo de la posibilidad de intervención; por otra parte, y simultáneamente, esa queja es una convalidación de aquello de lo que uno se lamenta e inmoviliza al interlocutor como posible motor de cambio. Se cristaliza, así, la sensación de soledad y el origen del sufrimiento que padece el docente es puesto en el lugar de otro: el Estado, los niños, los padres, el trabajo docente, etc. (A. Cordié, 1998).

Luego de haber planteado algunos de los múltiples agentes que atraviesan a la Escuela y como consecuencia, a la docencia, diremos, en lo concerniente a este trabajo en particular que, tiene su raíz en el interés por el trabajo realizado por la Subdirección de Salud Mental de la Provincia de Córdoba titulado “De los cordobeses y sus malestares” en el cual se emplea el concepto de Malestar Psicológico tomado de “Salud mental y factores psicosociales” de Darío Páez ...“con el objetivo de obtener información sobre autopercepción de pensamientos, sentimientos y comportamientos que podrían definir un problema de Salud Mental” .

Según el autor antes citado el Malestar Psicológico se caracteriza por: nivel de estrés percibido, nivel de desmoralización además de disconfort y desasosiego.

Este concepto se sitúa a mitad de camino entre la salud y la enfermedad. La sensación de Malestar Psicológico no permite el sentirse saludable pero tampoco enfermo y el contexto (las condiciones tanto tangibles como intangibles relacionadas a la labor) es uno de los factores psico-sociales que aparece estrechamente ligado al Malestar Psicológico.

El Malestar Psicológico se presenta más como norma que como excepción, es decir, la mayoría de los sujetos sufren de alguna manera de Malestar Psicológico, el sujeto que se presenta como excepción a la regla es aquel que no presenta ningún tipo de dolencia o sintomatología.

El interés en los problemas de orden Socio-Educativo y la toma de contacto con el trabajo citado anteriormente de Epidemiología de la Subdirección de Salud Mental en el que se vierte el concepto de Malestar Psicológico, son entre otros factores, los disparadores del interés por realizar el trabajo que aquí se expone.

Estos dos sucesos fueron llevando la investigación hacia el tema del Malestar Psicológico en los Docentes, que, como ya se dijo anteriormente, se encuentran en una situación cada vez más difícil planteada por el cambio acelerado del contexto social en el que se ejerce la enseñanza.

Ahora bien, a lo antedicho, a este malestar que según el estudio realizado por la Subdirección de Salud Mental se presenta entre los Cordobeses, en la población general y, a estas demandas a las que se ve sujeto el docente, expuesto a todo tipo de carencias, al desprestigio de su rol y a la violencia que se presenta hoy en las instituciones educativas ¿Debe sumarse otro problema que está dado por el ambiente en que la tarea docente se desarrolla?

Hasta aquí el único concepto que puede medirse claramente a través de la obtención de un índice numérico es el de Sintomatología Mental, para lo cual fue diseñado el Cuestionario Epidemiológico de Sintomatología Mental (C.E.S.I.M.).

Este índice deja de ser solo un número y puede darnos información dinámica cuando se lo comienza a relacionar con las diferentes variables que pueden estar condicionando al mismo, en este caso la variable de interés será la que esté dada por la localización de la escuela en la que la actividad docente se desarrolla (zonas A, B, C, D, y E según categorización tomada de la "Tabla de Puntuación Bonificación por Localización de las Unidades Educativas", creada por el Ministerio de Educación) para la asignación de una bonificación monetaria según las características de la zona en que se lleve a cabo la labor docente. (Ver Anexo I)

A cerca del instrumento de medición elegido para este trabajo puede decirse que el C.E.S.I.M. fue creado ante la necesidad de contar con instrumentos locales que reúnan los requisitos técnicos para la obtención de un perfil epidemiológico de la Salud Mental.

Según Jacinta Burijovich y Colaboradores. 1993

“La disponibilidad de un instrumento adecuado facilita el conocimiento del estado de Salud Mental de una población para formular con precisión estrategias orientadas a su promoción, prevención y asistencia”.

La importancia de este instrumento es que tiene en cuenta las características del medio para el que fue diseñado.

Numerosos autores han abordado esta temática, pero es relevante hacer referencia a un importante trabajo realizado en la Ciudad de Córdoba acerca del Malestar Psicológico Docente, me refiero al trabajo realizado por Livio Grasso titulado “La

Insatisfacción Laboral del Docente”, realizado en el año 1994 al cual se hará referencia más adelante.

FUNDAMENTACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

Para darle a esta problemática la relevancia que se merece, debemos tener en cuenta que, si hay un rasgo diferencial en el trabajo docente en comparación a otros, es en relación a la naturaleza del producto de ese trabajo: el trabajo consiste en enseñar y evaluar los procesos de aprendizaje, con la particularidad de que esos procesos deberán verificarse en seres humanos: niños, jóvenes o adultos que habrán sufrido una transformación si el proceso fue exitoso. Esta relación que se establece entre docente - alumno, es la que hace posible los aprendizajes, es inherente a la función. Es decir que, en el "enseñar", hay algo que sólo se va a realizar en la medida que haya otro en posición de aprender. Esta dimensión es insoslayable, ya que coloca al docente como adulto en una relación asimétrica, como donante, en una situación de implicación afectiva, en la función docente no se trata solamente de la persona del docente, pero no es sin la persona, no es sin la subjetividad en juego, no da lo mismo cualquiera, no es de cualquier modo, hay allí lo que los docentes llaman "deseo de enseñar" (M. Ojea; 2005).

A lo dicho anteriormente, y teniendo en cuenta los dichos de Deolidia Martínez, podríamos agregar que el tipo de trabajo que se realiza tiene particulares condiciones: la necesidad de realizar un sinnúmero de actividades simultáneas, muchas de ellas invisibles, desplegando diversas estrategias para que el trabajo resulte eficaz.

El docente está sometido a una serie de exigencias, a saber: un medio ambiente poco adecuado, mayor cantidad de alumnos que lo deseable, falta de tiempo para el intercambio con los compañeros de trabajo, las relaciones con el personal jerárquico y las exigencias del sistema educativo o los cambios de programas escolares, las relaciones con las familias de los alumnos, la implicación emotiva con sus alumnos, la precarización de las condiciones de trabajo, a lo que hay que agregar sin duda las transformaciones en los modos de pensar la escuela y su función, la crisis respecto de la función de las instituciones de transmisión de la cultura diseñadas por la Modernidad, que la sociedad se daba otrora para acoger a los nuevos miembros, como la escuela y la familia, así como los nuevos modos de socialización de los niños y jóvenes: los medios de comunicación, el acceso masivo a los objetos de consumo, etc.(D. Martínez;2007)

De esta transformación deriva la falta de reconocimiento social de la tarea. No se trata solamente de falta de reconocimiento salarial, sino también de cierto lugar social que tenía la escuela, el maestro, que aparece como devaluado.

La profundización de la crisis socio-económica ha generado que amplios sectores de la población queden excluidos del acceso a los bienes no sólo económicos, sino también culturales, con la consecuencia de la ruptura de los lazos sociales, la fragmentación social, la aparición de nuevas formas de violencia dentro de la escuela, así como el empobrecimiento, la pauperización de los mismos docentes. Estas son las condiciones en las que se desarrolla cotidianamente el trabajo en las escuelas. No sólo condiciones materiales, sino también simbólicas.

Esto lleva a la sensación de no tener recursos, para posicionarse frente a problemáticas que aparecen como novedosas, frente a las cuales las respuestas que tradicionalmente eran efectivas ya no lo son. Esto se presenta de tal modo ya que los intentos de dar respuesta a estas situaciones (situaciones de violencia entre los

alumnos, dentro de la institución, con las familias, con el barrio donde está inserto la escuela, nuevos modos de presentación de los niños y los jóvenes, dificultades de aprendizaje para las cuales las estrategias pedagógicas son insuficientes) se hacen desde las representaciones que tenemos acerca de la infancia, la familia, la escuela y la función de la escuela propias de otro tiempo histórico: la escuela de la modernidad, la escuela del Estado de Bienestar, la escuela que garantizaba el ascenso social y la alfabetización. Tiempo en el que nadie dudaba de para qué servía la escuela, cuál era la función del maestro, ni de la eficacia de la tarea cotidiana. Para decirlo de otro modo, las herramientas que permitían abordar la realidad escolar y realizar el trabajo, son actualmente insuficientes (A. Birgin; 1999)

Según un estudio realizado por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (U.E.P.C.) “Hay nuevas y más tareas para las escuelas y para las maestras” Sin embargo se plantea que, esta complejidad creciente no incluye la reformulación de la organización de estas instituciones con personal tiempo y espacios específicos para su desarrollo. En estas escuelas los docentes, además de dedicarse a su función específica de enseñar y a veces, en desmedro de la misma, deben incluir en su tarea diaria otras funciones que se relacionan con la pobreza de sus alumnos y de su institución. Algunas de estas funciones están directamente relacionadas con los alumnos (repartir desayunos y almuerzos) y otras con las urgencias de la pobreza familiar (como atender los problemas laborales de los padres, mediar en situaciones de violencia entre otras). Estas actividades inciden directamente en la interrupción del trabajo de enseñar y, en consecuencia, en el núcleo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En la situación descrita aparece en escena la salud de los que enseñan “donde se manifiesta como ese corrimiento de las funciones implica exigencias y sobrecarga de trabajo para cada uno de los docentes” (Trabajo U.E.P.C. “Escuelas Urbano Marginales 2004”).

En el trabajo realizado por Livio Grasso se expone que, en Córdoba, las carpetas médicas que se registran en el personal docente exceden por mucho las verificadas en otros sectores de la administración pública y las licencias por razones psiquiátricas alcanzan una elevada proporción entre docentes. Por otro, lado la matrícula de las carreras relativas a la docencia tiende a disminuir en años recientes, mientras las tasas de abandono aumentan y las de egreso disminuyen.

El concepto de “malestar” se refiere según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua a “una desazón o incomodidad indefinible”, el dolor es algo determinado que podemos localizar, la enfermedad tiene síntomas manifiestos, en cambio cuando usamos la palabra “malestar”, sabemos que hay algo que no anda bien, pero no somos capaces de definir que es lo que no funciona y por qué.

Según Darío Páez, en su libro “Salud Mental y Factores Psicosociales” las necesidades de salud mental de la población, se van a deducir de la cantidad de sujetos que sufren, de alguna forma de malestar psicológico. Este malestar tiene como referencia un estado de bienestar, felicidad y desarrollo personal ideal o normativo positivo.

Según el autor antes citado la forma habitual de realizar estimaciones del nivel de salud mental de una población es a través de escalas de listas de síntomas, estas

escalas detectan cualquier percepción subjetiva de malestar psicológico. De esta manera todos los sujetos que exhiban alguna presencia de síntomas, tendrían un nivel deficitario de salud mental.

A este grupo de elementos destinados a medir el nivel de salud mental pertenece el instrumento utilizado para el presente trabajo, el Cuestionario Epidemiológico de Sintomatología Mental, que no apunta a un diagnóstico individual sino a establecer la probabilidad de que un sujeto presente un desorden mental proveyendo una medida global de Malestar Psicológico (Subdirección de Salud Mental de la Provincia de Córdoba; 1993). Es decir que este instrumento permite obtener información sobre autopercepción de pensamientos, sentimientos, y comportamientos que podrían definir un problema de salud mental.

Así podría decirse que el concepto de Malestar Psicológico está situado a mitad de camino entre la salud y la enfermedad. La sensación de malestar psicológico no permite sentirse saludable pero tampoco enfermo.

A lo largo de la obra "Salud Mental y factores psico-sociales" Burjovich y colaboradores, muestran como los factores psico-sociales tales como el soporte social, los sucesos vitales estresantes y los modos de afrontamiento aparecen estrechamente asociados a este padecer.

En relación a lo dicho anteriormente y en lo relativo al presente trabajo, el particular contexto social en el que se ejerce la enseñanza tiene características especiales que hace que los docentes se encuentren ante las dificultades que plantean las demandas sociales cambiantes y la continua crítica social por no llegar a atender esas nuevas solicitudes que la sociedad exterioriza. (D. Páez; 1986)

Luego de esta breve introducción, teniendo en consideración este malestar y las demandas sociales a las que se ve sujeto el docente, podemos preguntarnos si debe sumarse otro problema que es el que está dado por las condiciones en las que la tarea docente se desarrolla.

José María Esteve, plantea un modelo de comprensión teórica respecto del tema en cuestión, propone que:

"...una determinada combinación de factores puede conducir a los profesores a un estado de ansiedad o, mejor, a una serie de repercusiones negativas que afectan su personalidad y que he descrito bajo el epígrafe "agotamiento docente" (teacher bournout)... Por ello propongo hablar de tensión del profesor en su trabajo, significando con este termino la aparición de situaciones problemáticas que solicitan una respuesta del profesor para reducir la existencia de estímulos amenazantes, cuya presencia e intensidad se mantienen a lo largo del tiempo..."

De lo dicho anteriormente se desprende la pregunta que da inicio a este trabajo de investigación, que está directamente relacionada con lo que plantean a nivel teórico dos de los autores citados anteriormente (Darío Páez y José M. Esteve), es decir el malestar psicológico, más precisamente el malestar docente y los factores psico - sociales que influyen o inciden en el.

PLANTEO DEL PROBLEMA
Y
PREGUNTA INICIAL

El interrogante al que nos referimos y el que funciona como disparador del presente trabajo de investigación es:

¿Existe una relación entre el malestar psicológico y la localización de la unidad educativa donde se lleva a cabo la tarea docente?

Parece oportuna esta instancia para poner de manifiesto la hipótesis que se plantea para el inicio de este trabajo:

Los docentes que ejercen su profesión en escuelas pertenecientes a las zonas categorizadas como C, D, o E presentan índices mayores de Malestar Psicológico que los docentes que trabajan en escuelas pertenecientes a zonas categorizadas como A o B por la tabla antes citada.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Determinar si existe relación entre los niveles de Malestar Psicológico y los contextos/localización en el que la tarea docente se desarrolla.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Describir cuales son las características de los diferentes contextos en los que se desarrolla la tarea educativa a nivel público.
- Evaluar la existencia de diferencias en los niveles de Malestar Psicológico según el contexto/localización en el que se desarrolla la tarea docente.
- Identificar algunos de los problemas de índole emocional que manifiestan los docentes según el contexto en el que se desarrolla su tarea.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Diseño de la investigación

El presente estudio posee un alcance correlacional dado que tiene por objetivo evaluar la existencia de relaciones significativas entre dos variables (malestar psicológico y contexto o localización de las unidades educativas). Para evaluar dicha relación se optó por seguir las recomendaciones de Hernandez Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio (1998), respecto a cómo evaluar relaciones entre variables cuando se trabaja con una variable categórica (en este caso, localización de la escuela), de esta manera, se realizarán estudios de diferencias entre grupos. Como señalan estos autores las hipótesis de diferencias entre grupos también forman parte de estudios correlacionales, al igual que las hipótesis correlacionales, si en ambos casos el objetivo es medir la existencia de una relación entre dos o más variables.

Aunque los diseños de tipo correlacional tienen un valor explicativo parcial, dado que no permiten verificar la existencia de relaciones causales entre las variables, la utilidad de estos diseños es que permiten examinar el modo en que se comportará una variable conociendo el comportamiento de otras variables asociadas. Así, si se determina la existencia de relaciones sistemáticas se poseen las bases necesarias para realizar predicciones más o menos exactas. Es decir que conociendo el valor aproximado que posee una persona en una variable (por ejemplo, que trabaja en una escuela del contexto A) podemos estimar el valor que poseerá en la otra variable (bajo malestar psicológico, por ejemplo).

Dado que la diferencia se evaluará a partir de la utilización de pruebas estadística la investigación será de corte cuantitativo. Para evaluar la existencia de dichas diferencias se trabajará con los datos recabados a partir del Cuestionario Epidemiológico de Sintomatología Mental a una muestra representativa de docentes que lleven adelante su labor en escuelas provinciales de la Ciudad de Córdoba. Por otra parte, el contexto o localización de cada unidad académica se determinará en función de los “estratos” planteados en la Tabla de Puntuación Bonificación por Localización de las Unidades Educativas del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Procedimiento Metodológico

Tomando en consideración el sistema de clasificación de los procedimientos y metodologías de investigación en Psicología propuesto por los autores Montero y León (2007), el presente trabajo responde a un diseño Ex post facto Prospectivo Simple. Esta estrategia, a diferencia de los estudios experimentales, no permite contrastar hipótesis causales entre las variables pero sí permite examinar la existencia de relaciones o covariaciones sistemáticas entre las variables. Los diseños ex post facto reciben esta denominación dado que el investigador no manipula las variables, sino que se limita a medirlas y a evaluar la existencia de relaciones o diferencias significativas. Dicho de otra manera, el investigador realiza

su trabajo después de que hayan ocurrido los hechos, es decir que en la presente investigación, en ningún caso se indujo a los docentes a que experimentaran malestar psicológico o bien se los obligó a trabajar en escuelas pertenecientes a un determinado contexto. Los docentes ya trabajan en las escuelas seleccionadas y experimentaban o no malestar psicológico.

Como señala Hernández Sampieri y colaboradores (1998), aunque este tipo de diseños posee limitaciones en su validez interna, ya que no hay asignación al azar ni manipulación de las variables, las inferencias sobre las relaciones entre las variables se observan en su contexto natural, lo cual aumenta la validez externa del estudio. Es decir, mientras que en un experimento construimos una situación artificial en la cual se expone a los participantes a una determinada variable, en el presente diseño los participantes son observados en su ambiente natural, en su realidad cotidiana.

La denominación prospectivo simple hace referencia a que se trabaja con grupos conformados naturalmente (docentes pertenecientes a las diferentes escuelas) y posteriormente se evalúa la existencia de diferencias en las medidas reportadas de malestar psicológico. Es decir, en primera instancia se mide la variable independiente (contexto o localización de la escuela) y en segunda instancia se evalúan diferencias en la variable dependiente (malestar psicológico). De esta manera, se mantiene una de las garantías necesarias para suponer relación causal, que la variable independiente antecede a la dependiente. No obstante, como se explicó anteriormente, este diseño aunque posee mayores garantías que los diseños retrospectivos no permite verificar la existencia de relaciones causales.

Criterio Muestral

Considerando que al trabajar con grupos pequeños en los diseños ex post facto se puede ver limitada la capacidad de generalización de los resultados si no se cuida la representatividad de la muestra (León & Montero, 2003), en el presente trabajo se optó por realizar un muestro mixto. De esta manera, en primera instancia se realizó un muestro aleatorio estratificado con afijación constante de las escuelas provinciales de la Capital de la Provincia de Córdoba. Posteriormente, una vez seleccionadas las escuelas que iban a conformar la muestra, se realizó un muestro accidental para determinar la muestra de docentes a los que se les administrará la escala de malestar psicológico. Este tipo de muestreo se denomina accidental dado que se conforma con aquellos miembros de la población a los que se tiene acceso o están disponibles. A diferencia de otros muestreos como el intencional, donde los participantes que integrarán la muestra son seleccionados según un particular interés teórico y a partir del cumplimiento de determinados criterios de selección, el muestreo accidental se caracteriza por no requerir de un marco operativo previo (Vieytes, 2005).

En primer lugar para realizar el muestro estratificado se consideró la población bajo estudio, vale decir, las 226 escuelas provinciales en el ejido del departamento Capital de la Provincia de Córdoba. En este punto cabe destacar que se utilizó la categorización predeterminada en la Tabla de Puntuación y Bonificación por Localización de las Unidades Educativas, que a partir de las puntuaciones obtenidas en 16 ítems distribuidos en 5 variables, se asignan puntajes a la zona en que se lleva a cabo la labor del docente. Las zonas son categorizadas en 5 estratos o

zonas: A, B, C, D y E. La categoría A corresponde al menor puntaje y la E al mayor, asignándosele al docente una bonificación directamente proporcional al puntaje obtenido por zona.

En el presente trabajo optó por realizar un muestreo aleatorio estratificado, ya que el universo de las escuelas provinciales del departamento Capital de la Provincia de Córdoba se encuentra dividido en estratos establecidos a partir de los puntajes obtenidos en la tabla anteriormente mencionada. Tal como señala Sierra Bravo (2003) este tipo de muestreo resulta especialmente útil cuando el universo en estudio no es naturalmente homogéneo, sino que está formado por diferentes estratos que constituyen categorías importantes para la investigación. Por ello, para la elección de la muestra no debe realizarse un muestro global que considere todos los estratos a la vez, porque entonces se corre el riesgo de no representar adecuadamente algunos de los estratos estudiados.

El universo es de 204 escuelas públicas provinciales que se dividen en estratos según categorías de la siguiente manera:

- **Categoría A: 111 escuelas**
- **Categoría B: 67 escuelas**
- **Categoría C: 22 escuelas**
- **Categoría D: 3 escuelas**
- **Categoría E: 1 escuela**

Una vez considerada la cantidad de casos por estrato, se optó por realizar una afijación constante del 10 % para cada uno de los estratos, exceptuados los estratos D y E que serán tomados en su totalidad debido a la poca cantidad de escuelas que se encuentran dentro de éstas categorías.

Procedimiento del Muestro estratificado con afijación constante

A continuación se presenta un listado de escuelas divididas por categorías que representan el universo de análisis tomado para el presente trabajo. Es de importancia destacar que la afijación constante del 10% fue aumentada a un porcentaje igual al 20% a los fines de contemplar factores como podrían ser la negativa de algún/os establecimiento/s educativo/s a colaborar con el estudio. De esta manera, asignando este porcentaje mayor se prevén las negativas y/o imposibilidades de la realización del trabajo en algunos establecimientos educativos, evitando así la necesidad de descartar el muestreo realizado en caso de que algunos establecimientos no quieran participar de la investigación.

De la totalidad de 111 escuelas provinciales incluidas dentro de la categoría "A" se presentan a continuación los resultados de una afijación constante del 20% de un muestreo aleatorio correspondiente a dicho estrato. En esta categoría los establecimientos educativos seleccionados fueron:

1. General O. de Ocampo (B° Centro)
2. Deán Funes (B° Pueyrredón)
3. Alejo Carmen Guzmán (B° General Bustos)
4. José María Bedoya (B° San Vicente)
5. R. J. Cárcano (B° General Paz)
6. D. L. Coeiro (B° Crisol)
7. 20 de Junio (B° Jardín)
8. Provincia de Córdoba (B° Observatorio)
9. Gobernador E. Olmos (B° Parque Capital)
10. B. de Monteagudo (B° Los Plátanos)
11. M. E. Pizarro (B° Las Palmas)
12. Blas Parera (B° Alto Alberdi)
13. Provincia de Formosa (B° Alta Córdoba)
14. Ricardo Rojas (B° Liceo segunda sección)
15. Asociación de Mayo (B° Alem)
16. Sargento Cabral (B° Parque Monte Cristo)
17. T. B. Matienzo (B° Cerro de las Rosas)
18. V. Mercante (B° Empalme)
19. Antártida Argentina (B° Los Pinos)
20. General Manuel Belgrano (B° Oña)
21. Manuel Belgrano (B° Parque Vélez Sarsfield)
22. Regino Maders (B° San Felipe)

De la totalidad de 67 escuelas provinciales clasificadas en la categoría “B” se presenta a continuación los resultados de una afijación constante del 20% de un muestreo aleatorio correspondiente a dicho estrato. En esta categoría los Establecimientos educativos seleccionados fueron:

1. Ingeniero J. M. Masjoan (B° Jardín)
2. Gobernador B. J. I. de San Martín (B^a Villa Paez)
3. E. de Litvack (B° La Salle)
4. Ricardo Nassif (B° Argüello)
5. UNESCO (B° Guiñazú)
6. Pedro Goyena (B° Las Lilas)
7. Grecia (B° San Vicente)
8. Roque Saenz Peña (B° Güemes)
9. S. J. de Calazans (B° Inaudi)
10. M. Zaudó Ortiz (B° Matienzo)
11. Hugo Wast (B° Cáceres)
12. Ejército Argentino (B° Jardín del Pilar)
13. Gobernador S. B. del Castillo (B° Villa Azalais)

Del total de las 22 escuelas provinciales incluidas en la categoría “C” se presentan a continuación los resultados de una afijación constante del 20% de un muestreo aleatorio correspondiente a dicho estrato. En esta categoría los Establecimientos educativos seleccionados fueron:

1. Patricias Mendocinas (B° Villa el Libertador)
2. B. Sario (B° Santa Isabel)
3. Profesor Atilio Argüello (B° Parque Republica)
4. Ob. Esquiú (B° Villa Esquiú)
5. Adolfo Van Gelderer (B° Chacra de la Merced)

Las escuelas correspondientes a las categorías “D” y “E” no fueron muestreadas debido a que el universo de las mismas es demasiado reducido, razón por la cual serán tomadas en su totalidad. Escuelas provinciales correspondientes a la categoría “D”

1. Dr: Albert Bruce Sabin (B° Los Cortaderos)
2. Cornelio Saavedra (B° Villa Posse)
3. Florencio Sánchez (B° El Gateado)

Escuelas Provinciales correspondientes a la categoría “E”:

1. General Manuelo de Escalada (B° La Carbondada)

Técnica de Recolección de Datos

Un vez diferenciadas y seleccionadas las escuelas de cada estrato, se administrará a los docentes el Cuestionario Epidemiológico de Sintomatología Mental (C.E.S.I.M.), con el objeto de obtener una medida de sintomatología mental que sirva como indicador de malestar psicológico. Tal como señalan los autores de la escala (Grasso et al., 1993), el CESIM no apunta a un diagnóstico individual sino a establecer la probabilidad de que un sujeto presente un desorden mental, proveyendo así una medida global de malestar psicológico. De esta manera, el CESIM resulta un instrumento adecuado para utilizar como instrumento de rastillaje (screening) que permita la detección de casos vulnerables o con alto riesgo de padecer trastornos mentales. La importancia de este tipo de instrumentos proviene del hecho de que permiten evaluar la autopercepción del estado de bienestar de los sujetos, lo que los torna especialmente relevantes para trabajar en el ámbito de la salud mental.

Otro aspecto a destacar del CESIM, es que constituye un instrumento desarrollado y validado en nuestro medio. En efecto, la construcción del Cuestionario Epidemiológico de Sintomatología Mental fue realizada por la Dirección General de Salud Mental con el apoyo de la secretaría de Ciencia y Tecnología de Córdoba. El estudio de las propiedades psicométricas del cuestionario señala que el CESIM cuenta con estudios de estabilidad realizados mediante el método test- retest con resultados satisfactorios ($r = .86$). Sumado a ello, la escala demostró una adecuada consistencia interna, de hecho, se observó mediante el método de partición en mitades puntajes superiores a $r = .93$ (con la corrección Spearman- Brown).

Por otra parte, los estudios tendientes a evaluar la estructura interna de la escala mediante el método de análisis factorial señala la existencia de 22 dimensiones. Sin embargo, dado que no se observó una estructura demasiado fuerte y que los factores obtenidos no poseen una cantidad considerable de ítems por factor, los

autores de la escala recomiendan trabajar con las puntuaciones globales del cuestionario. Por último, cabe destacar que el CESIM demostró una buena capacidad discriminativa, ya que se observaron diferencias significativas al comparar las puntuaciones obtenidas por pacientes psiquiátricos y por personas no hospitalizadas. En función de ello, puede sugerirse que el CESIM constituye un instrumento inicialmente válido y confiable para ser utilizado con fines de investigación. Adicionalmente, debe destacarse que dicho cuestionario cuenta con baremos construidos en nuestra población, que contienen medidas normatizadas tanto para muestra de pacientes hospitalizados como en muestras de sujetos sin sintomatología mental.

La sintomatología evaluada por el CESIM

Con el objetivo de dilucidar la naturaleza del conjunto de síntomas evaluados por el CESIM, los autores de dicha escala realizaron un análisis factorial de sus ítems.

El propósito de tal análisis es determinar la estructura de intercorrelaciones entre los mismos. Los agrupamientos de ítems afines pueden ratificar las dimensiones de las que se partió en la elaboración del cuestionario o, de lo contrario, pueden indicar de que manera es necesario modificar las suposiciones acerca de los que el instrumento realmente evalúa (CESIM, Subsecretaría de Salud Mental de la provincia de Córdoba; 1993:49).

El análisis factorial ha sido vastamente empleado en la elaboración y examen de escalas de síntomas y ha permitido identificar algunos factores importantes que frecuentemente resultan evaluados por escalas de este tipo: los de depresión, ansiedad y estados psicofisiológicos por ejemplo (Páez, 1986).

DESARROLLO

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

La investigación en salud mental

Los requerimientos de la población en relación a la salud mental se pueden deducir de dos vertientes según D. Páez:

- De su vertiente negativa, es decir de la cantidad de sujetos que sufren un trastorno psíquico (prevalencia) o de la cantidad de sujetos que han comenzado a sufrir una enfermedad mental (incidencia) en un lapso de tiempo dado.
- De su vertiente positiva, es decir, de la cantidad de sujetos que sufren, de alguna manera de malestar Psicológico. Este malestar tiene como referencia un estado de bienestar, felicidad y desarrollo personal.

Según este autor la forma habitual de realizar estimaciones del nivel de salud es, a través de las escalas de lista de síntomas. Estas escalas están creadas para detectar las percepciones subjetivas de malestar psicológico. De esta manera todos los sujetos que exhiban alguna presencia de síntomas tendrían un nivel de salud mental deficitario.

Las entrevistas categorizadas, realizadas por personal entrenado, tienden a detectar los “casos” de enfermedad. Por enfermedad se entiende un síndrome de síntomas suficientemente significativos e invalidantes. Se considerarían sanos todos aquellos sujetos que no tengan un síndrome de síntomas invalidante, aunque estos sujetos presenten formas de Malestar Psicológico (D. Páez; 1986: 30).

De lo dicho anteriormente se deduce, según Darío Páez, que la metodología según la cual se establece la presencia o no de trastornos psicológicos influirá en los resultados obtenidos. Como se dijo anteriormente las encuestas estandarizadas entregan índices mayores que las entrevistas realizadas por técnicos de salud mental categorizando nosológicamente a los sujetos.

Las encuestas estandarizadas estilo lista de síntomas, van a entregar un elevado porcentaje de la población con síntomas, sus puntuaciones dan más una información sobre el nivel de stress percibido por los sujetos y su nivel de “desmoralización” que sobre la existencia de enfermedades psiquiátricas clasificables con criterios médicos. En general la población padece de un tipo de sintomatología “media”, es decir, depresión, ansiedad, tensión, conductas conflictivas, no demasiado invalidante.

Al decir del autor citado anteriormente:

...”La mayoría de los síntomas de trastorno mental no tienen características intrínsecas y son una respuesta a los problemas de modo de vida, evolucionando con los cambios de este. Si bien la intensidad de los síntomas es un factor importante, dado que la mayoría de estos tienen un carácter intermedio, lo fundamental es la negociación que se realiza entre el sujeto, su problemática, sus recursos y su entorno. Un sujeto desarrollará una conducta de enfermedad (buscará

tratamiento) solo cuando sus síntomas sobrepasen el umbral de tolerancia de su entorno y cuando el coste de buscar ayuda sea inferior a los beneficios que se extraerán del tratamiento. Aún más, la normalidad no es la ausencia de síntomas - que de hecho es una minoría estadística - sino que la norma es la presencia de síntomas, que no llevan a que el sujeto pierda el control de su conducta y que no sobrepasan el umbral de tolerancia de su entorno social”.

Las investigaciones realizadas tanto a nivel nacional como internacional han mostrado a lo largo de los tiempos que la presencia de síntomas es masiva. En el área de la salud mental específicamente los datos siguen este mismo sentido.

D. Páez, cita un estudio de King (1978) según el cual solo un tercio, de las personas habiendo tenido síntomas psicológicos han pedido ayuda a un profesional.

Las investigaciones en este sentido muestran que existen algunos factores que influyen en la búsqueda de ayuda:

- La frecuencia y la intensidad de los síntomas: síntomas poco frecuentes tenderán a ser ignorados, en cambio, síntomas intensos, aunque poco frecuentes y / o síntomas intensos y frecuentes conducirán a la búsqueda de ayuda profesional
- La severidad percibida de los síntomas: Cuanto más serio el síntoma, mas comportamiento de enfermedad o de búsqueda de apoyo y reparación
- La magnitud con que los síntomas perturben la actividad normal del sujeto

Según Darío Páez (1986), otros factores que influyen en el comportamiento de búsqueda de ayuda, además de las características de los síntomas son los siguientes:

- El costo de la renuncia al rol normal por la percepción de la importancia y gratificaciones de este.
- El nivel socioeconómico y los costos y recursos para buscar ayuda profesional
- La definición socio - cultural de lo que es la enfermedad y la normalidad, haciéndose referencia a la tolerancia de los grupos primarios y secundarios ante los síntomas y conductas desviantes del rol.

Así se postula que las representaciones sociales y las expectativas del grupo le otorgarían socialmente un sentido a los síntomas.

En un estudio realizado en el año 1980 Townsed enuncia que las concepciones culturales o las representaciones sociales dominantes, la posición de la familia y las determinaciones institucionales influyen el comportamiento del sujeto “desviado” y son determinantes primarios del destino final de este (D. Páez; 1986: 56).

Sintetizando podría decirse a este respecto que los síntomas llamados o catalogados como “suaves” son ampliamente tolerados por el entorno del enfermo, el caso contrario se da en relación a las sintomatologías “fuertes” que son muy poco

toleradas por el medio social del enfermo y conducen rápidamente a que este sea estigmatizado y calificado como “raro”.

En el caso de los síntomas “intermedios”, que según los estudios epidemiológicos son mayoritarios la búsqueda de tratamiento estará en gran parte determinada por la tolerancia del medio social al que el sujeto pertenezca.

La distribución diferencial de la salud y la enfermedad según el nivel socioeconómico

Casi todos los estudios epidemiológicos coinciden en señalar al nivel socioeconómico al que pertenece el sujeto como uno de los factores determinantes de riesgo de enfermedad y de tasa de mortalidad.

En general tiende a relacionarse un bajo nivel social con una mayor presencia de riesgo de enfermedad y tasas más altas de mortalidad, como así también mayor presencia de síntomas físicos.

Darío Páez, cita en su obra, a De Miguel, médico y sociólogo español, quien hace una afirmación que bien puede ser generalizada o adaptada a nuestro país y nuestra situación actual:

...“La asistencia sanitaria que recibe la población es inversamente proporcional a la necesidad de asistencia de la misma (...) Es decir cuanto más pobre, vieja, mujer y rural es una persona, menor y peor asistencia recibe”.

En el campo de la salud mental la regla parece cumplirse de igual manera, ya que las puntuaciones más elevadas se encuentran en las clases más bajas.

King, otro autor citado por Darío Páez, postula que, parece ser que la pertenencia de clase influencia también el tipo de diagnóstico, es decir, en general los pacientes de bajo estatus son más fuertemente etiquetados.

La pertenencia de clase no es el único determinante social relevante para una presencia diferente de la enfermedad y de la salud mental. Otro de ellos que reviste una importancia primordial es la distribución de la enfermedad mental según el sexo.

A nivel de la salud y de la enfermedad física diversos estudios citados por Páez hacen comprobable el hecho de que, la mujer presenta una longevidad mayor y una mortalidad menor. Un ejemplo de esto es el estudio realizado por Pennebaker el cual muestra lo que parece ser una generalidad: que las enfermedades que tienen mayor incidencia en el sexo masculino, se caracterizan por su alta tasa de mortalidad, aunque las mujeres presentan mayor sintomatología física.

La explicación que Sullerot da a este fenómeno tiene una connotación social: el acceso culturalmente más fácil de las mujeres al comportamiento de enfermedad que, favorece un diagnóstico precoz y una mayor adhesión a los regímenes médicos. Parece ser que el sexo es la característica más relevante a la hora de evaluar la sintomatología mental: las mujeres presentan peor salud mental que los hombres independientemente de su estatus social. Como dijimos anteriormente y como lo confirman estadísticas como la realizada por el Segundo Estudio Epidemiológico de Sintomatología Mental, las mujeres somatizan más y son más nerviosas (Buriyovich y cols.; 1998: 14).

El suceso vital y el soporte social como factores explicativos de la salud o enfermedad mental

Ya Freud en las series complementarias plantea la existencia de una relación entre sucesos vitales problemáticos y el nivel de síntomas psicopatológicos.

D. Páez, en su obra "Salud Mental y factores psicosociales" cita a Krantz quien define a los sucesos estresantes como aquellos que se perciben psicológicamente como una amenaza al bienestar físico o psíquico. Los sucesos vitales son aquellas experiencias que se suceden a lo largo de la vida del sujeto, son lo que solemos denominar "crisis" sean estas propias de un período evolutivo determinado o sean estas accidentales obligan al sujeto a un ajuste en su conducta.

Múltiples estudios postulan que hay una relación entre sucesos severos (negativos, indeseables, imprevisibles, amenazantes etc.) y trastornos psicológicos.

El Segundo Estudio Epidemiológico de Sintomatología Mental realizado en 1998 para la Subdirección General de Salud Mental de la Provincia de Córdoba coincide con estudios internacionales marcando a los hechos del área interpersonal y al desempleo entre algunos de los factores más importantes en relación a las causales de ansiedad y depresión en el sujeto. En este caso también la pertenencia a niveles socioeconómicos bajos actúa haciendo que los sucesos vitales severos influyeran aún más en los síntomas.

Es decir, hasta ahora, puede deducirse que la mayor parte de los estudios dan como población vulnerable a la mujeres de nivel socioeconómico bajo.

Estudios como los de Turner (1983:129) y Kessler (1985: 561) citados en la obra de D. Páez (1986) postulan que un factor que explicaría esta vulnerabilidad al estrés sería la falta de recursos y soporte social para enfrentar los sucesos de vida estresantes.

Darío Páez define como soporte social a:

"la percepción que tiene el sujeto a partir de su inserción en las relaciones sociales, de que es: cuidado y amado, valorado y estimado y que pertenece a una red social de derechos y obligaciones".

Según diversos autores el elemento fundamental no es la mera inserción en una red social densa, sino la existencia de relaciones con un significado de apoyo emocional y material. La falta de contacto y de apoyo social de los sujetos parece ser un factor que tiene un papel directo de facilitación de síntomas. Además de un rol directo, la falta de soporte social jugaría un rol indirecto, de exacerbación de los efectos de los sucesos de vida negativos (J. M. Esteve, 1994).

Particularidades del ámbito escolar e influencia en la incidencia del Malestar Docente

En las dos últimas décadas, diversos análisis teóricos han centrado sus explicaciones sobre la base de modelos triádicos, y se presentan como superadores de los análisis que consideraban con exclusividad la díada docente – alumno (Elichiry; 2001:13). Estos nuevos modelos introducen nuevos elementos para caracterizar la multiplicidad de dimensiones y relaciones propias de las situaciones educativas.

Tal es el caso de la triada didáctica planteada por Chevallard (1985), que enfatiza el lugar del saber curricular y sus particularidades, en el marco de un contexto fuertemente signado por las prácticas de enseñanza. Este sistema podría ilustrarse con el siguiente esquema:



La referencia al contexto escolar, nos advierte sobre algunas diferencias básicas en relación a otros contextos de conocimiento, aquellas que dan cuenta del carácter artificial que tiene lugar en sus aulas (Elichiry; 2001:14).

Según Noemí Aizencang, en su aporte al trabajo “¿Donde y cómo se aprende?”, pensar una escuela implica considerar a una institución con formas de trabajo específicas, regulada por contratos y normativas que se establecen para garantizar la concreción de sus fines. Como toda institución social, determina posiciones y genera formatos de interacción que dispone la comunicación entre sus miembros. En tal sentido, un primer elemento a remarcar es el carácter histórico de la escuela, como proyecto moderno, de tipo obligatorio y relativamente masivo, asociado desde sus orígenes al surgimiento de la infancia moderna (Baquero; 1999).

Retomar el carácter histórico de la escuela permite atender a la constitución de nuevos sujetos, y a la concreción de una organización particular de la vida escolar. En este marco, el sujeto que aprende asume la posición de alumno y dicha condición trae consigo implicancias sobre la motivación y expectativas de logro, reguladas ahora por las prácticas de enseñanza y por las representaciones propias de un

docente que procura orientar sus aprendizajes hacia fines predeterminados. (Elichiry, 2001.)

Las condiciones de salud mental de las personas y de los grupos sociales son el resultado de un proceso complejo y dinámico que se produce socialmente en todos los ámbitos donde la vida social se desarrolla. La escuela es uno de esos ámbitos, y puede decirse que reviste una importancia especial ya que es en parte responsable de la socialización del niño, es decir, el ingreso al ámbito escolar marca la entrada del niño en un nuevo sistema, diferente del conocido hasta ese momento. El círculo social deja de ser exclusivamente el familiar para ampliarse hacia otros horizontes y el primero de ellos es la escuela.

En el ámbito escolar son los docentes los encargados de la formación de los niños, son quienes van a guiar a los alumnos en esta etapa del complejo proceso de socialización. Así podemos decir que esto se suma a tantas otras peticiones que están dirigidas a los docentes.

La paradoja se plantea si pensamos que ante todas las demandas que se dirigen hacia el docente se espera que éste responda sin mayores problemas ajustándose siempre a lo que se espera de él. Sin embargo, lo que se espera de él es en muchos casos ambiguo. Se espera que sea compañero de los niños, pero que a la vez sea una persona capaz de poner límites y que revista autoridad, se le demanda que ayude al desarrollo individual del niño sin dejar de lado la integración del mismo al contexto social (J. M. Esteve 1994).

A lo anteriormente dicho se suma la complejidad que impone el desarrollo, ya no del rol profesional, sino de la vida del sujeto en una sociedad plagada de carencias de todo tipo y con una estabilidad en ocasiones endeble.

Parece ser, al decir de J. M. Esteve, que este contexto social, lejos de funcionar como soporte del sujeto (en este caso del sujeto/docente) en su desarrollo, actúa siendo uno de los factores coadyuvantes de la prevalencia de la sintomatología mental en los mismos, mas aún en los casos en que el mismo no presente las condiciones optimas.

Estudios epidemiológicos nacionales e internacionales, como los que Darío Páez presenta en la obra antes citada y como los resultados que muestran el primer y segundo Estudio Epidemiológico de Sintomatología Mental de la Subdirección General de Salud Mental de la Provincia de Córdoba) revelan que, a diferencia de lo que podría pensarse como socialmente aceptable, la mayoría de los sujetos sufren de alguna forma de Malestar Psicológico; así la Salud Mental no es solo el negativo de la presencia de enfermedades psiquiátricas.

La complejidad de los fenómenos sociales y psicológicos es la que determina la necesidad de conocer cuales son los padeceres de los integrantes de nuestra sociedad, en este caso de una porción de la sociedad como lo son los docentes (adultos responsables de la educación de las futuras generaciones); la importancia de esta clase de estudios, al decir de J. Burijovich radica en:

“estudiar la evolución de la salud mental de las comunidades y promover la aplicación y evaluación de programas preventivos y terapéuticos”.

De por sí la escuela pública se enfrenta hoy a múltiples carencias y dificultades, pero, que pasa cuando no solo la institución escolar es la que está atravesada por estos problemas, que sucede cuando esta problemática atraviesa también al núcleo familiar.

Anteriormente se planteó al soporte social como factor influyente en la salud mental del sujeto. Es justamente a ello a lo que apunta este trabajo. En un medio en el que el soporte social hacia los docentes está prácticamente ausente y parece haber una relación directamente proporcional entre éste y el nivel socio económico, relacionado también con la zona en la que se reside, o en este caso, en la que se lleva adelante la tarea docente.

El tema que se plantea en el presente trabajo reviste una importancia tal que ha llevado a numerosos autores alrededor del mundo y a través del tiempo a realizar estudios al respecto. Cuando se habla de malestar docente se hace referencia a un fenómeno que afecta a una buena parte del profesorado y que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos que aquejan a dicho profesorado en el marco educativo. Tal respuesta vendría precedida de un estilo atributivo pesimista que sería el responsable del incremento de los índices de estrés laboral ("burnout") y ansiedad que exhiben los docentes afectados, pudiéndose llegar a alcanzar la depresión como resultado último.

Por ahora, solo diremos, que el "burnout" es un proceso de respuesta múltiple a un estrés crónico que se caracteriza por extenuación, una gradual y progresiva despreocupación, así como ausencia de sentimientos emocionales hacia los beneficiarios del trabajo. Por consiguiente, los componentes de cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal son elementos centrales en el constructo (Byrne, 1992, 1994; Manlove, 1994; Oliver, 1995; Aluja, 1997; Xiao y Wen, 2004; Weng, 2005).

El malestar docente presenta una amplia repercusión debido a varias razones: afecta a la mayoría de los países europeos, el número de afectados es considerable y origina un perjuicio en la calidad del servicio educativo ofertado, produciendo consecuencias individuales y organizacionales importantes.

Más concretamente, sólo en el Reino Unido el coste anual que el estrés supuso para el ministerio británico de educación se estimó en un montante de 360 millones de dólares USA (Brown y Ralph, 1994). Según la revisión llevada a cabo por Martínez-Abascal y Bornas (1992), desde los años setenta vienen proliferando estudios que sugieren un marco preocupante. Así, en Francia un 35% del profesorado sufría depresiones reactivas y neurosis de ansiedad, frente a una incidencia del 20% que presentaba la población no docente con semejante nivel sociocultural. Las sociedades orientales no constituyen una excepción, ya que en China un 15,38% del profesorado de nivel elemental y medio manifestaba depresión y un 5,19% ansiedad (Zuo, Qiu y Zhen; 2003). En EE.UU. el número de profesores con fuerte tensión emocional se situaba entre el 27% y el 45% (Coates, 1976). Este autor, partiendo de muestras que van desde 110 a 2.290 profesores, informó de una banda porcentual que oscilaba entre un 11% y un 37,5% de docentes que padecían trastornos

afectivos. Respecto a los niveles de tensión durante el trabajo, la fluctuación iba desde el 16,2% al 78%.

Según las estadísticas de EE.UU., el 15% del profesorado no llegaba al segundo año en el ejercicio de la enseñanza (Thomas y Kiley, 1994), un 30% abandonaba durante los cuatro primeros años (Hewitt, 1993) y más del 50% no comenzaba su séptimo año en la profesión (Hewitt, 1993; Thomas y Kiley, 1994). Otros datos, algo menos pesimistas, señalaban que únicamente el 40% de los docentes dejaban su puesto antes de acceder a la jubilación (Terry, 1997).

En España, existen datos que sitúan la cifra de afectados por el malestar docente en un 50% del profesorado (Martínez, 1992), encontrándose dicho malestar relacionado con el absentismo laboral (Martínez, 1992; Elvira y Cabrera, 2004). En tal sentido, Esteve (1995) observó que los ciclos de estrés del profesorado se solapan con las estadísticas de bajas por enfermedad. El número de bajas laborales aumenta a medida que va transcurriendo cada trimestre académico, para disminuir con la llegada de los periodos vacacionales. En cuanto a datos concretos, Díaz (1986) refiere que un 13% del profesorado español presenta trastornos psicósomáticos y cerca del 50% alcanza la depresión leve, sobrepasando un 15% de ellos el punto de corte de la depresión grave. Por su parte, Martínez-Abascal y Bornas (1992) obtuvieron índices de depresión de más del 35%, el estrés medio se situó en un 47,2% y un 39,17% del profesorado informó que trabajaba con un elevado estrés. Aizpurua, Correa, Jauregui y Eceiza (1993) consideran que el 20% de los profesores de preescolar y enseñanza primaria de la provincia de Guipúzcoa presentan un destacado grado de estrés. Por otro lado, según los datos ofrecidos por Esteve (1984), el 28% del profesorado manifiesta niveles considerables de ansiedad, viéndose reducida la depresión al 2% (Esteve, 1995). Para Jurado, Gurpegui, Moreno y Luna (1998) las cifras de profesores deprimidos se disparan al 27,5%.

En nuestro medio Livio Grasso realizó un estudio estimando la influencia que el contexto ejercía en la insatisfacción laboral del docente tomando para ello conceptos vertidos por J. J. Blase, quien refiriéndose al “ciclo degenerativo de la eficiencia docente”, distingue entre los factores de primer y segundo orden; siendo los de primer orden los que inciden directamente, limitándola y generando tensiones de carácter negativo en su práctica cotidiana (carencias e insuficiencias de recursos materiales, estado de conservación de los edificios, etc.) y los de segundo orden o contextuales los que hacen al contexto en que se ejerce la docencia, los cuales afectan indirectamente la eficacia docente promoviendo una disminución de la motivación, de la egoimplicación y del esfuerzo (...), estos factores comprenden las modificaciones del rol del profesor, las modificaciones en la incumbencia de los agentes tradicionales de socialización, etc.

El docente se plantea como una de las figuras protagónicas en las socialización secundaria del niño, y por supuesto tiene la función de enseñar y formar a las futuras generaciones, por la responsabilidad que esta función lleva implícita, se necesita de un sujeto suficientemente saludable (a nivel psicológico por supuesto) como para desempeñar esta tarea.

Sin embargo los estudios realizados sobre esta problemática hasta la actualidad reflejan que el camino hacia el bienestar psicológico en general y el docente en particular, se hace cada vez más sinuoso.

Por ello se plantea la necesidad de prevenir para mejorar, pero (como se establece en numerosos estudios epidemiológicos) para prevenir, primero hay que conocer, y es a esto a lo que apunta este trabajo.

Teniendo como punto de partida los estudios citados anteriormente realizados a nivel local, tanto en el campo de la Salud Mental en general como en relación a las condiciones de salud mental de los docentes, la propuesta del presente trabajo es realizar una búsqueda de relaciones entre el Malestar Psicológico y el ámbito geográfico en que se desarrolla la tarea docente y observar la existencia o no de las mismas.

A diferencia del estudio realizado por Livio Grasso en nuestro medio, la variable a tener en cuenta estará referida en este caso a la ubicación geográfica y los recursos con los que cuenta la institución educativa teniendo como referente la "Tabla de puntuación, bonificación por localización de las unidades educativas" (anexo 1).

Otro estudio realizado en Córdoba en el año 1989 citado por los autores Neufeld y Thisted en su libro "De eso no se habla...", sobre la salud de los maestros en la Argentina, dio como resultado que, los principales problemas que se detectaron son pérdida de memoria, cansancio muscular vinculado con problemas posturales, alergias de piel y afecciones de las cuerdas vocales, irritabilidad y excitación, desgano e inapetencia. En general, según estos autores, no se toman medidas de prevención, no se reconoce el cansancio. Una salida frecuente, aunque negativa, es la solicitud de pasar a "tareas pasivas", es decir, al área administrativa de la misma escuela. Pero en este caso, una vez lograda la recuperación, es muy difícil volver a las tareas docentes, y mas aun cuando el motivo del cambio ha sido por agotamiento mental. La fatiga residual es una forma de cansancio que provoca una cierta insensibilidad o anestesia interna, un modo de inercia o falta de reacción ante situaciones en las que hay que responder defendiéndose (Neufeld y Thisted; 1999:52)

Cambios sociales en la Escuela en la Argentina de los últimos siglos

En el libro “La Escuela como maquina de educar” (Pineau, Dussel, Caruso), los autores postulan que, en la Argentina de primera mitad del siglo XIX, como en otros lugares del mundo, había pocas escuelas y en aquellos tiempos era considerada “peligrosa para los pobres y un lujo para los ricos”. Pensadores como Rosas y Alberdi de posturas altamente divergentes, coincidían en este punto. Sin embargo, menos de medio siglo más tarde, la escuela paso a ser obligatoria, pilar de la Republica y sustento del progreso. Sarmiento, Avellaneda, Roca y Estrada se unían en el consenso de difundir la escolarización.

Debieron pasar algunos acontecimientos entre la negativa de los políticos de aquel tiempo a establecer escuelas y nuestra actitud de familiaridad y convivencia frente a la escuela moderna.

Antes del siglo XIX, la escuela era un objeto extraño para gran parte de la población: para los más pobres porque no la conocían, y para los más ricos porque existían formas más o menos privadas e individuales de enseñanza.

La forma educativa que hoy llamamos escuela nació como una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de población.

La mayor parte de las pedagogías del siglo XIX, compartieron el hecho de concebir a la escuela como un artefacto invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil.

En esos tiempos, en algunos países, de la historia de la educación, las relaciones entre la Iglesia y el Estado eran particularmente estrechas. En otros, el nuevo personal académico de las nacientes instituciones –seminarios o escuelas normales- buscó realzar la importancia de lo escolar escribiendo su historia. Todas las producciones de la época describían el fenómeno educativo como la acción de grandes hombres e instituciones, pero ninguna veía en lo escolar una invención moderna que había alterado centralmente las formas tradicionales de la transmisión y recreación de la cultura.

Con la consolidación de las Ciencias Sociales, en la década del sesenta, emergió cierto malestar acerca del modo de ver estas formas históricas de la cuestión educativa. A partir de esos años entran en el terreno de la historiografía escolar una serie de personajes, prácticas y movilizaciones que hasta entonces se habían desatendido. Por ejemplo empezó a considerarse el movimiento docente (gremial y pedagógico), las fuerzas sociales y económicas (industriales, sindicatos, partidos políticos e iglesias diversas), los maestros que iban a las villas, y aparecieron los niños mismos como sujetos de esta red de instituciones.

La historia de la educación se convirtió en un área de múltiples estudios cruzados y conexiones más complejas que las que establecía la historia de la educación tradicional.

Esta versión de la historia de la educación comenzó a preocuparse por las articulaciones de lo educativo con el resto de las esferas de lo social para poder dar cuenta de si misma. De esta manera dio lugar a una historia de la educación “social”, que buscaba dar cuenta de lo educativo a partir de un relato mayor.

Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa alrededor del mundo. En ese momento la mayor parte de las naciones legislo su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión matricular. La condición de no matriculado dejó de ser común, a tal punto que a veces no era si quiera tenido en consideración, esto se convirtió en un estigma degradante. Así, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, a partir de entonces, todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o sus fracasos.

La Escuela Moderna

En “la Tragedia Educativa” el autor Guillermo J. Etcheverri, plantea que son tres los objetivos esenciales que han guiado al desarrollo de la escuela moderna:

1. Que constituya una importante experiencia socializadora para los niños y los jóvenes, conformándolos de acuerdo con las normas y las convenciones de la sociedad adulta.
2. Que les enseñe formas particulares de conocimiento capaces de generar en ellos una visión racional y realista del mundo, que garantice la correspondencia de su pensamiento con lo que es real y verdadero en el mundo.
3. Que contribuya a desarrollar el potencial singular que encierra cada niño.

Se supone que estos tres objetivos son complementarios, que se superponen y se apoyan uno al otro. Sin embargo cada uno de ellos es incompatible con los otros dos. Esta incompatibilidad es la que explica las dificultades que se presentan en la educación actual, cuyo destino dependerá de la manera en la que se resuelva el dilema que crea la contraposición de estas ideas, de lo exitosos que seamos como sociedad para integrarlas. Debemos advertir que la escuela se ocupa de vidas en riesgo, pues toda vida lo está. Por eso, una escuela que se afirme en sus valores tradicionales está llamada a desempeñar un papel social revolucionario: mostrar a las nuevas generaciones una alternativa a la superficialidad que, se introduce a cada instante en sus vidas, proporcionarles los reparos que les permita reaccionar ante esta invasión, orientarlos hacia lo que aún no saben que son capaces de hacer y, sobre todo, estimularlos a pensar. Una escuela que les posibilite, en síntesis, no solo ser cada día un poco mas humanos, sino también poder concebir un mundo que intente serlo (G. J. Etcheverri; 1999:196)

Según Pineau, Dussel y Caruso.

“la escuela se dio lugar como una amalgama no exenta de contradicciones que reordeno el campo pedagógico e impuso nuevas reglas de juego”

Teniendo en cuenta a los autores anteriormente citados diremos que las piezas que conforman esta amalgama son:

- **Homología entre la escolarización y otros procesos educativos:** el triunfo de la escuela implicó la adopción de pautas de escolarización por ciertas prácticas previas o contemporáneas (como la catequesis o la formación laboral) y la desaparición de otras como la alfabetización familiar o los ritos de iniciación y transmisión cultural presentes en las zonas coloniales.
- **Matriz eclesiástica:** comparación del monasterio con la escuela. En ambos casos, el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del ambiente mundano. La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo. Por otra parte la escuela hereda del monasterio su condición de “espacio educativo total” (Lerena 1984), esto es, la condición de ser una institución donde la totalidad de los hechos que se desarrollan son, al menos potencialmente, educativos.
- **Regulación artificial:** la regulación de las tareas dentro de la escuela responde a criterios propios que la homologan más con el funcionamiento de otras escuelas que con otras prácticas sociales que se desarrollan en su entorno cercano. Dicha situación se logra mediante la reelaboración del dispositivo de encierro institucional heredado del monasterio.
- **Uso específico del espacio y el tiempo:** nos referimos aquí a la utilización escolar del tiempo y del espacio material. La escuela diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos, y define ciertos momentos, días, épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias.
- **Pertenencia a un sistema mayor:** más allá de la especificidad de cada institución, cada escuela es un nudo de una red medianamente organizada denominada sistema educativo.
- **Fenómeno colectivo:** la construcción del poder moderno implicó la construcción de saberes que permitieran coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular. Este procedimiento se denomina el establecimiento de la gubernamentalidad (Foucault 1981), estrategia que es adoptada por la escuela al presentarse como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando así el viejo método preceptorial de la enseñanza individual.
- **Constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar:** entre los siglos XIII y XIX el campo pedagógico se redujo solo a lo escolar. En el siglo XX, sobre todo en la segunda mitad, lo escolar fue a su vez limitado a lo curricular, la lógica de la reducción y subordinación corrió por la cadena pedagogía- escuela- currículo e implicó el triunfo de la “racionalidad técnica” moderna.
- **Formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas:** junto con la constitución de los saberes se produjo la constitución de los sujetos donde estos debían encarnarse: los docentes. Esta tenencia monopólica de los saberes específicos para comprender,

controlar y disciplinar a los alumnos, otorgó identidad a los maestros y les permitió diferenciarse de otras figuras sociales con las que se fundía en épocas anteriores, como la de anciano, clérigo o sabio. A su vez, para lograr estos fines, dichos sujetos deben ser moldeados en instituciones específicas – las escuelas normales y la formación institucional de los pedagogos – fundadas dentro de los sistemas educativos.

- **El docente como ejemplo de conducta:** además de portar las tecnologías específicas, el docente debe ser un ejemplo (físico, biológico, moral, social, epistémico etc.) de conducta a seguir por sus alumnos. Este adoptó entonces funciones de redención de sus alumnos, bajo la lógica del poder pastoral (Popkewitz 1998), y el colectivo docente fue interpelado como “sacerdote laico”. Se puso un peso muy importante en su accionar, por lo que el maestro debía ser un modelo aún fuera de la escuela, perdiendo así su vida privada, que quedó convertida en pública y expuesta a sanciones laborales. Por ejemplo, en el Código de Enseñanza Primaria i (sic) Normal de la provincia de Buenos Aires de 1989, Francisco Berra sostenía en su artículo 480 que la “mala fama” de un docente era impedimento suficiente para enseñar en escuelas públicas, aunque no se tuviera certeza respecto a la veracidad de los hechos.

Junto con esto se presentaban condiciones de trabajo deficientes, (salariales, sobreexplotación, horas y jornadas laborales no pagas, etc.) y retribuciones “superiores” no materiales. Esta, “vocación forzada” condujo a la feminización de la profesión docente (Morgade 1997)

- **Especial definición de la infancia:** en la modernidad comenzó el proceso de diferenciación de las edades, y el colectivo “infancia” fue segregado del de los adultos (Aires 1975; Narodowsky 1994). La infancia comenzó a ser interpelada y caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, “buen salvaje”, perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico, pasional, etc. Así, se aportó a la construcción de su especificidad, diferenciándola de la adultez a partir de su “incompletud”, lo que la convirtió en la etapa educativa del ser humano por excelencia. Se construyó un sujeto pedagógico, el “alumno”, y se lo volvió sinónimo de infante normal, y la totalidad de la vida de este niño normal fue escolarizada. Educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que conllevó a una infantilización de todo aquel que en cualquier circunstancia ocupara el lugar de alumno.
- **Construcción de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno:** docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna. Así, el docente se presenta como portador de lo que no porta el alumno, y el alumno –construido sobre el infante- no es comprendido nunca, en el proceso pedagógico como un “igual” o “futuro igual” del docente. Siempre, aún cuando haya concluido la relación educativa, será menor que el otro miembro de la diada. Debe agregarse que esta relación se repite entre el docente y sus superiores jerárquicos.

- **Generación de dispositivos específicos de disciplinamiento:** como en otros procesos disciplinarios, la escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los “cuerpos dóciles” en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligatoria y controlada, la existencia de espacios diferenciados según las funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones entre otros pueden ser considerados ejemplos de este proceso. Dentro de estos dispositivos merece destacarse la institucionalización de la escuela obligatoria en tanto mecanismo de control social.
- **Currículo y prácticas universales uniformes:** según algunos estudios (en especial Benavot 1990) es más sorprendente la uniformidad y universalidad que las diferencias entre distintos currículos nacionales. Para el nivel elemental, esto se basó en la constitución de un conjunto de saberes considerados “saberes elementales” compuestos por la lectura, la escritura y el cálculo y la religión y/o ciudadanía.
- **Ordenamiento de los contenidos:** la escuela como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a sus propios agentes y receptores.
- **Descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar:** la escuela genera su currículo descontextualizando los saberes de su universo de producción y aplicación. La escuela no crea conocimientos científicos ni es el lugar real de su utilización, sino que lo hace en situaciones creadas para ese fin.
- **Creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar:** el sistema escolar establece un nuevo tipo de capital cultural: el capital institucionalizado (Bourdieu, 1987), que acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma. A su vez, la escuela constituye en su interior sistemas propios de clasificación y de otorgamiento de sanciones positivas o negativas de los sujetos que tienen posteriores implicancias fuera de ella. El examen se convierte en una práctica continua e ineludible de la práctica escolar que afecta tanto a alumnos como a docentes.
- **Generación de una oferta y demanda impresa específica:** desde los tempranos textos para el sistema, la escuela implicó la creación de nuevos materiales escritos. Dicha producción adoptó características especiales. Esto llevó a que su circulación se restringiera al ámbito educativo, y a que se verificara un tratamiento continuo de tópicos escolares -los docentes, los actos, el rendimiento escolar-, lo que redundó en una alimentación de la endogamia del sistema educativo que nos permite retornar a la matriz eclesiástica y a la regulación artificial con la que se inició esta descripción.

Según los autores Pineau, Dussel y Caruso, a lo largo de la edad media fueron macerándose algunos de estos componentes, entre los que se destaca la matriz eclesiástica. Pero con el inicio de la modernidad, hacia el siglo XVI, el proceso fue acelerándose, y ya en el siglo XVII decantan muchos de sus elementos. Entre otros se encuentra la constitución del campo pedagógico como saber de “gubernamentalidad” (Foucault, 1981) sobre la población, se verifican importantes avances de la alfabetización por medios más o menos institucionalizados, se avanza en la segregación de la infancia y se establecen “saberes básicos” (Hebrard, 1989). A fines del siglo XX (ahora a principios del presente siglo) se vive una crisis, según algunos, terminal, de la forma educativa escolar (Pineau, Dussel, Caruso; 2001).

La tarea docente y la creación de la Escuela

El magisterio como profesión de Estado nace con la creación y desarrollo del sistema de educación primaria y las escuelas normales. Como se dijo anteriormente, el trabajo de enseñar existía previamente, aunque de forma más heterogénea y con menos normas. Los maestros y maestras laicas desarrollaban una tarea más autónoma en la gestión de la enseñanza y en lo pedagógico, donde lo que se controlaba, tanto desde los cabildos como desde la sociedad misma, era la posesión de una moral recta. Los enseñantes no laicos respondían a las pautas de la Iglesia. Los componentes morales atribuidos a la tarea docente tuvieron una continuidad articulada fuertemente con elementos vocacionales y redentores, así como con los deberes de lealtad y heteronimia que exigía a los funcionarios públicos. Como tarea, desde el Estado en tanto funcionariado, el magisterio se constituyó alrededor de la delegación del objetivo de formar ciudadanos disciplinados (Torres, 1995), para lo que las mujeres fueron consideradas la mano de obra más adecuada. En aquellos tiempos el magisterio se vanagloriaba de su neutralidad o ascepción política. En cuanto al vínculo con los conocimientos científicos, para el magisterio se planteaba la necesidad de “saber lo necesario” propia del funcionario cuya competencia es el funcionamiento, la aplicación de la norma (C. Braslavsky; 1985). En un primer tiempo la enseñanza de las primeras letras fue una tarea a cargo de las distintas órdenes de la Iglesia, de diferentes organismos del virreinato o de profesionales libres, que ejercían por propia cuenta, mediante la contratación de servicios en espacios urbanos. Luego se transformó en una profesión “de Estado” en la que se ingresaba después de recibir y acreditar una formación específica en escuelas Normales creadas para ese fin y sostenidas por el Estado.

El tiempo de la profesión libre se caracterizó por una relación contractual directa entre maestros y familias o comunidades. Hasta el siglo XIX, la educación en las familias acomodadas se desarrollaba en el interior de los hogares, por medio de tutores, sin necesidad de agentes específicamente preparados para ello. También los sacerdotes enseñaban las primeras letras en los conventos o, en forma libre, concurriendo a los hogares que los contrataban. En el caso de las escuelas públicas, la autorización y control para el ejercicio de la enseñanza dependía de los cabildos que por largos periodos no mostraban especial interés en controlar la educación (C. Newland, 1993). Se atravesaban exitosamente las restricciones sobre moralidad,

dominio de conocimientos básicos religiosos y de lectoescritura así como la limpieza de sangre, quienes así lo deseaban podían enseñar en cualquier lugar donde obtuvieran autorización. Esta funcionó también como una autorización para instalar pequeñas escuelas privadas. En muchos casos se trataba de enseñantes extranjeros (C. Newland, 1996).

Así, se desarrolló una “pedagogía espontánea” en el marco de relaciones sociales primarias, ejercida por maestros “empíricos”, en general dotados de un saber práctico adquirido por medio de la experiencia (Tenti, 1988).

Tempranamente en el siglo XIX se instaló la coordinación vertical y horizontal de la oferta educativa regulada por el Estado a través de la unificación de contenidos considerados básicos. Aunque hubo varios proyectos de formación docente y, en particular, de creación de enseñanza Normal, no prosperaron. El que más trascendió fue el de Rivadavia, que hizo los primeros esfuerzos por centralizar y uniformar la dispersión de las escuelas. Creó la Universidad de Buenos Aires inspirado en el modelo napoleónico, al que incorporo el control y administración de la educación pública.

Estos intentos de organizar la formación docente fueron paralelos y hasta consecuencia del proceso de construcción del Estado argentino, con modelo del Estado liberal controlado por la oligarquía y preocupado por conformar la Nación. En este contexto, desde la segunda mitad del siglo XIX se desarrollo un proceso de “estatización” de la educación popular (Braslavsky, 1985). La escuela se constituyó en el espacio social privilegiado para la producción de la homogeneidad requerida para el funcionamiento del Estado nacional. Al decir de algunos autores, fue la institución que el Estado nacional creó para su propia legitimación (Nuñez, 1985).

Siguiendo el texto de Alejandra Birgin “El trabajo de enseñar” puede decirse que, se desarrolló entonces un proceso de institucionalización y centralización creciente de la actividad sistemática de educar, que estos agentes fueron producidos por procedimientos e instituciones especializadas: las Escuelas Normales, que se proponían regular la formación de los maestros. Se homogeneizaron las calificaciones mediante la uniformidad de los modos de aprendizaje y los títulos. A la vez, se desarrolló una tecnología pedagógica apta para esa homogeneización: la pedagogía científica surgió en ese contexto como la encargada de proponer soluciones adecuadas y racionales.

En el mismo proceso en que creció y se consolidó la intervención del Estado en la educación, se desarrolló la tendencia a la transformación del magisterio en una profesión de Estado en tanto estrategia que legitimó las pautas construidas desde ese mismo Estado para el trabajo de enseñar. En particular, en la medida en que, por un lado, el Estado se reservó el monopolio de los títulos y, por el otro, se convirtió en la principal fuente de contratación y financiamiento para el empleo, impuso los criterios de reclutamiento y se consolidó como institución reguladora del ingreso en la profesión (Arnaud Salgado, 1993).

Como se dijo anteriormente el Estado estableció la obligatoriedad de la educación básica, que se difundió rápidamente, para lo cual se expandió un grupo ocupacional específico y se desarrollo su formación. En este proceso se visualiza la presencia

activa del Estado en la regulación del trabajo docente, pasando de una posición periférica a una mediación central (Novoa, 1987).

El magisterio se transformó en una profesión de Estado signada por la oposición sarmientina “civilización o barbarie”, progreso o tradición, como un deber y necesidad del Estado para la conformación de la nación. Así se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante/funcionario. Se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades del Estado, lo cual contribuyó a debilitar los esfuerzos de legitimar científicamente la enseñanza y consolidó el camino hacia la burocratización. La formación hizo hincapié en la transmisión de una tecnología formalizada con eje en la aplicación de métodos y que afirmaba una relación estandarizada con el conocimiento (A. Birgin; 1999:24).

La intervención estatal provocó una unificación, una ampliación y a la vez una “jerarquización” del trabajo de enseñar: en Argentina, lo que constituyó a los docentes en cuerpo profesional fue la iniciativa y el control del Estado y no una concepción corporativa del oficio, lo cual tuvo un peso muy significativo en la potencial construcción de la autonomía de la tarea (Birgin, 1994).

Los intentos reglamentarios del Estado en el nivel nacional buscaron legitimar un tipo particular de aprendizaje y de saber. Se construyó una administración escolar con fuerte acento estatista/centralizador como una manifestación peculiar del proceso de conformación del Estado (Tudesco, 1988). Esta centralización permitió la concentración del manejo de los mecanismos de control (el nombramiento de docentes en la enseñanza superior, de las autoridades del Consejo de Educación, etc.). La organización centralizada permitió la vigilancia sobre cada institución educativa: la inspección escolar fue uno de los instrumentos administrativos para esa función, encargada del cumplimiento de las disposiciones legales y de las orientaciones pedagógicas. Abundaron las reglamentaciones, los informes puntuales y minuciosos, los registros estadísticos, etc.

En el proceso de secularización que se desarrolló con la construcción del Estado, la escuela sustituyó al templo como institución inculcadora. Al maestro se le atribuyó una misión sagrada, vocacional, de entrega, equivalente a la del sacerdote. Se trataba de una tarea redentora, en la que la escuela era el templo del saber y trabajar en ella era, un apostolado.

El proyecto normalista triunfante hizo suyas las preocupaciones de Sarmiento y formó egresados que lucharían contra el enemigo interno: la ignorancia. Para ello, se debía librar batalla contra el maestro espontáneo, contra el que no poseía títulos ni estudios sistemáticos, contra los curas, contra los educadores con ideas anarquistas. Los normalistas se sintieron “apóstoles del saber” y conservaron su fe inquebrantable en las fuerzas espirituales del magisterio (Puiggrós, 1990).

Siguiendo los dichos de A. Birgin, podemos agregar que, la mística apostólica constituyó una ruptura con la constitución anterior del trabajo de enseñar. Los otros enseñantes (no titulados y no religiosos) que, con el desarrollo del sistema, fueron reemplazados progresivamente por los titulados o habilitados, estaban alejados del apostolado y la entrega incondicional: por el contrario, la enseñanza era un trabajo a veces a tiempo parcial, con calendario flexible, que se constituía en un medio

modesto de vida, en muchos casos una alternativa de trabajo para extranjeros. Se trataba de una tarea poco articulada, con bajo control y una iniciativa del Estado de alcance limitado (no obligatorio) y, por el contrario una fuerte presencia de la demanda comunitaria. No tenía pretensiones de universalidad, ni igualadoras ni homogeneizadoras.

Con la escolaridad obligatoria hubo un ordenamiento específico de las relaciones Estado-familia (Querrien, 1979) en el que el magisterio pasó a ser mediador o representante del Estado.

Se demandaba entonces, a los maestros, a la vez que el cumplimiento de los deberes del funcionario que implicaba la profesión, una moralidad íntegra (que ya era exigida en el trabajo de enseñar las primeras letras) y una vocación innata. Vocación, abnegación y servicio. Ser maestro respondía a un llamado interior, a una predisposición, a una elección vinculada con las gratificaciones interiores que se recibían. Por eso, algunos autores sostienen que cuando se institucionalizó la formación docente, los objetivos religiosos se secularizaron sin perder el fervor moral. El vínculo pastor-rebaño migró de la Iglesia hacia la educación elemental moralmente administrada (Popkewitz, 1990; Hunter, 1998).

Se dibujó una imagen del maestro como sujeto público, con fuertes prescripciones morales, expuesto siempre a la mirada y al juicio de la sociedad, "objeto de rigurosa vigilancia y control" (Martinez Boon, 1986).

Desde la lealtad y neutralidad moderna como funcionarios, los maestros adhirieron a finalidades funcionales e impersonales del Estado del que eran servidores, como por ejemplo en los espacios no urbanos, y desde la primera y más extendida red de instituciones estatales, se era funcionario de Estado no solo por lo específico del enseñante si no también por la ampliación de funciones (correo, juez de paz, etc.). La capacidad ética del burócrata consistía en subordinar la autorreflexión a la expertez impersonal y neutra de las obligaciones de su oficio (A. Birgin; 1999).

La profesión docente y las luchas sociales

Nos referiremos ahora a los conflictos en la constitución de la profesión docente teniendo en cuenta la relación con la distribución específica del capital cultural.

Las profesiones se desarrollaron en el contexto de un proceso de racionalización del conjunto de las prácticas sociales y del saber, en la búsqueda de los medios más adecuados para el logro de ciertos fines. La burocracia sería la forma racional de ejercicio de la dominación de las sociedades actuales: se trata de la dominación gracias al saber especializado (Weber, 1979).

Una de las mayores luchas en la organización de un campo se libra alrededor de la definición de sus límites, porque implica que incluye y que no. Las luchas en el campo tienen como meta la conservación o no de la estructura de la distribución del capital específico. Implican apropiación y reconocimiento exterior.

En la conformación del campo de la enseñanza fue diferenciándose el magisterio del profesorado y creando una estratificación interna, estrechamente ligada al vínculo establecido con el conocimiento y con la pasividad (Hoyle, 1992).

Para los funcionarios de Estado la certificación institucional/legal da cuenta de la posesión del saber legítimo para la tarea de enseñanza y, en el contexto de constitución del sistema educativo es uno de los ejes alrededor de los cuales se organiza la polémica en este campo. Por eso, junto con la expansión de las escuelas primarias, los esfuerzos educativos de la época se concentraron en la creación de escuelas Normales.

Según Alejandra Birgín, en el caso del magisterio, la preocupación por regular la tarea abarco por un lado los futuros y numerosos nuevos maestros de las escuelas Normales, y por el otro, a los docentes no titulados pero ya en ejercicio. En nuestro país, la disputa entre maestros titulados y no titulados se resolvió por un desarrollo masivo y temprano del sistema formador. El magisterio, entonces, es una actividad en la que el proceso de profesionalización se confunde con el de estatización.

Género y docencia

El trabajo de enseñar y la dinámica del género se tejieron de modos particulares desde sus configuraciones iniciales. A diferencia de otras profesiones, la presencia de mujeres y hombres se asocia, de modo ineludible y la vez diferenciado, con la configuración del lugar de los que enseñan. Para el imaginario social del siglo XIX, el ideal femenino prevaleciente era la maternidad y la familia, y su ámbito privilegiado, el hogar.

La compatibilidad entre femineidad y trabajo asalariado fue planteada en términos morales. El trabajo asalariado femenino fuera del hogar era cuestionado porque ponía en peligro la supuesta naturaleza maternal de las mujeres. Siguiendo a Birgín diremos que las opciones de salida “decentes” para las mujeres eran pocas y todas ellas se vinculaban con el cuidado de los “otros”: la beneficencia, la docencia y la atención de enfermos eran consideradas una prolongación del ámbito doméstico y por lo tanto les estaban permitidas. En América Latina, en la segunda mitad del siglo XIX, no solo se toleró sino que se fomentó la salida de algunas mujeres hacia un trabajo considerado decente y necesario en manos femeninas: la enseñanza a niños pequeños (Yannoulas, 1996).

En Buenos Aires, ya en 1822, el 75% de la docencia primaria era femenina. Era la profesión de más alto rango que podían ejercer las mujeres además de la profesión religiosa. En aquel momento, las docentes mujeres en la enseñanza pública cobraban aproximadamente dos tercios del salario de los varones por igual función (Newland, 1992).

Ante la industrialización reinante en la época, la hegemonía en roles no docentes, era patrimonio masculino. A su vez en 1892 se suprimieron las becas a los varones en las escuelas Normales con el argumento que los maestros recibidos después no iban a trabajar a las escuelas sino que procuraban el ingreso a la universidad o se dedicaban a la vida política.

La presencia femenina en la docencia se incrementó de 1895 a 1914 cinco veces (Malgesini, 1993). Por un lado fue la única ocupación femenina que creció como parte del proceso de expansión educativa y estímulo del Estado. El magisterio fue una posibilidad para mujeres de sectores medios que habían tenido acceso a la educación y hasta entonces habían estado ausentes del mercado de trabajo. Esto

implicó una ampliación del mercado laboral femenino hacia nuevos sectores sociales, así como una oportunidad de apertura hacia el espacio público. Para las mujeres de sectores sociales más bajos, esto constituyó una oportunidad de ascenso social en un contexto de alternativas escasas.

La expansión de la educación básica implicó un incremento significativo en el presupuesto en tiempos en el que el salario femenino era significativamente menor que el masculino y así lo siguió siendo en los diferentes ámbitos laborales que se abrían para ellas (fabricas, servicios, etc.). Dicha simetría se fundamentaba históricamente, en que los salarios de los varones incluían los costos de subsistencia y reproducción, mientras que los de las mujeres eran suplementos familiares. Debe tenerse en cuenta además, que los salarios no solo eran bajos sino que se pagaban irregularmente, en un trabajo que comenzaba a ser inestable y con alta arbitrariedad en las designaciones y los ascensos (A. Birgín; 199:40)

Las mujeres, en su condición de madres, no solo eran responsables de sus hijos sino que su responsabilidad se extendía a la sociedad a partir de la idea de “maternidad social”. La femineidad sana se definió por la domesticidad y la maternidad entendida como prácticas, saberes, capacidades y cualidades éticas imprescindibles para la regeneración de la sociedad (Nari, 1995).

Un gran impacto se generó cuando Sarmiento trajo al país maestras norteamericanas para estimular y fortalecer las escuelas “Normales”. Estas generaron como mujeres diferentes, un aporte de su experiencia como enseñantes y mostraban otra construcción posible de género, mostraban otras maneras de ser mujer, donde la noción de trabajo y servicio público incorporaba esferas de decisión y poder. Muchas de estas maestras discutían los patrones de género vigentes desde las voces del feminismo domestico norteamericano. Estas intelectuales, a partir de la defensa de la educación de la mujer, reclamaban un lugar para si en los proyectos de la nación, insistían en una mejor educación como modo de destacar el espíritu del hogar; afirmaban que la educación femenina no devenía de la abdicación de los roles femeninos, sino que la obligación principal de la mujer se encontraba en la formación y la instrucción de los futuros ciudadanos (Masiello, 1989).

Desde 1950 aumentó progresivamente la participación de la mujer en el mercado de trabajo, producto de la industrialización y modernización en el sector terciario bajo condiciones de expansión económica y movilidad ascendente. En ese contexto, las protagonistas fueron mujeres de sectores medios con alta educación (Cortés, 1993). La desigualdad social pasó a ser explicada en base a las problemáticas individuales, medida en términos de diferencias en la productividad económica, que a su vez dependía de los años de escolaridad (Gagliano y Cao, 1995).

La educación debía atender los requerimientos del desarrollo económico a través de la formación de recursos humanos calificados para el trabajo. Así, la educación era vista como un canal óptimo para la modernización (Southwell, 1997). La teoría del capital humano fue uno de los pilares de la expansión educativa en todos los niveles, particularmente en el nivel medio.

Según A. Birgín, siguiendo a Davini (1995) se reguló el trabajo docente restringiendo la participación de los que enseñaban en la concepción y planificación del sistema

educativo, tarea para la cual se constituyeron equipos de expertos, a la par que se consolidó el sistema de control burocrático sobre las escuelas. El docente normalista, que tenía un fuerte lugar asignado en la construcción de los valores de lo público, pasó a ser un agente neutro, experto en técnicas, que solo debía pronunciar la palabra normativamente prevista.

El avance del discurso tecnocrático / profesionalizante fue paralelo a la consolidación de la sociedad salarial que está en la base de la condición de trabajador docente. La década del 50 marcó la consagración de nuevos dispositivos de regulación del trabajo de enseñar. En esta regulación confluyeron por un lado, las tendencias a la división técnica del trabajo y, por el otro, la consagración legal de la consolidación de la sociedad salarial.

El Estatuto del Personal Docente Nacional, sancionado en 1958, les daba a los docentes un tratamiento específico, distinguiéndolos del resto de los trabajadores. En particular reglamentó la carrera docente, normando su estabilidad y el ingreso, ascenso y destino de los maestros.

Con este Estatuto, se sanciona un modelo de evaluación para el ascenso del docente en su carrera, que incluía a representantes docentes en el gobierno escolar, elegidos por los propios docentes. La tarea de evaluar la labor docente ya no era más propiedad hegemónica del Estado.

Los cambios del Estado y su influencia en el empleo docente

El panorama que se desplegó a fines del siglo XX y en la actualidad, muestra significativas rupturas con los modos de regulación anteriormente reseñados.

Vivimos hoy un proceso de cambio continuo del Estado, que pone en cuestión sus lógicas de intervención en lo social, lo económico y en lo político. Están construyéndose nuevas regulaciones del trabajo docente, nuevos modos en que los docentes y las instituciones educativas se conducen a sí mismos disputando y negociando con las tradiciones antes mencionadas.

Hoy en la Argentina, se plantea la liberalización de los mercados y el Estado recorta su protagonismo en la resolución de los conflictos laborales. Simultáneamente, se produce una activa intervención estatal para debilitar las estructuras del derecho laboral y evitar los pactos colectivos (A. Birgín; 199:59)

Si bien el escenario es de globalización, paradójicamente la discusión laboral se lleva a niveles microsociales, cuando no individuales. Los cambios actuales en las relaciones capital-trabajo se expresan en los derechos de los trabajadores: se trata de trabajadores que, formalmente igualados, negocian privadamente sus condiciones de contratación.

Se avanza en el proceso de privatización de empresas públicas y desplazamiento de la intervención en la actividad económica. En cuatro años fue transferida al sector privado casi la totalidad de empresas públicas productoras de bienes y prestadoras de servicios que, en su conjunto, generaban el 8% del PBI total y fueron puestas en manos de asociaciones entre empresas transnacionales y unos pocos grupos económicos nacionales (Aspiazú y Basualdo, 1995).

En dicho marco se diseña una reforma administrativa que tiene sus ejes en la reducción y reorientación del gasto público y el redimensionamiento de su estructura. Según la autora antes citada, para esto, se lleva a cabo una política de reducción de personal por medio de “retiros voluntarios” indiscriminados, que redundan en el éxodo desde el Estado de buena parte del personal técnico capacitado. Simultáneamente, se deteriora significativamente la remuneración real de los empleados de la administración pública. A la vez, se revisan los convenios colectivos de las empresas estatales y se reglamenta el derecho de huelga en los servicios públicos. También se desmantela gran parte de los programas sociales existentes, con la consecuente reducción de recursos y personal en esas áreas.

En esta reconfiguración del Estado, la descentralización parece ser una de las estrategias de juego. Más allá de las potencialidades de las políticas de descentralización en general, en la Argentina y en el sistema educativo, diversos estudios abonan la hipótesis de enmarcarla como una política vinculada con la desresponsabilización financiera de la nación a la vez que una estrategia de gobernabilidad. Aparece así como un recaudo para diluir los reclamos y para hacer más prolijas las cuentas de la nación (Wainfeld, 1993; Weiler, 1992; Kisilevsky, 1996).

Frente a la desestructuración de sus economías regionales, en general las provincias no construyeron estrategias de reconversión productiva. Este ajuste exige a las provincias la asunción íntegra del rol social del Estado en cuanto a las prestaciones directas de salud y educación, como así también el subsidio de los servicios públicos. Con la escasez y desigualdad de recursos regionales se acentúan los desequilibrios e inequidades y, con ellos, avanza la fragmentación.

Un estudio citado por Birgin muestra que, por los procesos de transferencias y como paliativo de la crisis social, el empleo público provincial (con bajos salarios), se expandió de tal manera que pasó a constituir un porcentaje altamente elevado. En algunas jurisdicciones se convirtió en un subsidio por desempleo encubierto, tal como lo fue en otros tiempos el empleo público nacional (Braslavsky; 1987)

Con déficit presupuestario previo, la actual recesión económica ha agudizado la situación de las provincias, que se encuentran frente a la “inevitabilidad” del ajuste y sus costos sociales. Una de las áreas básicas para el ajuste es el empleo público provincial, que es uno de los factores clave de desequilibrio en un contexto donde se carece de actividades productivas que puedan absorber la desocupación (Lozano y Feletti; 1992).

El avance en este proceso implicó instalar nuevos sentidos en la sociedad civil y, para ello, desmontar un andamiaje construido junto al Estado benefactor.

Junto al deterioro y el descrédito del Estado y de lo público en general, creció la revalorización cultural del individualismo. El Estado benefactor fue perdiendo simultáneamente la legitimidad ideológica y las bases de sustentación político-económica que la hacían posible (Wainfeld; 1993).

Se reformula y escinde la dirección de las demandas: la provisión de los recursos básicos tales como los salarios corresponden ahora a las provincias.

La docencia entra en la categoría de empleo público en tanto se trata de contratos de relación de dependencia con el Estado, sea este nacional, provincial o municipal, remunerados bajo modalidad salarial. Las características del mercado de trabajo en general y las del empleo docente en particular se articulan en dinámicas específicas. La incertidumbre del mercado de trabajo ya reseñada, el deterioro de los salarios de los maestros y la tradición de esa estabilidad confluyen en abandonos y retornos al empleo docente. La trayectoria social de quienes ejercieron y ejercen la tarea de enseñar tampoco es ajena a esta dinámica (A. Birgin; 1999:70)

Como se señaló anteriormente, el origen social de las primeras generaciones que asistieron y egresaron de las primeras escuelas Normales como maestros fue heterogéneo, ya que provenían de distintos sectores sociales. No fue así en el caso de quienes enseñaban en los colegios nacionales, que eran mayoritariamente universitarios y varones. Una de las motivaciones para la inclusión de las mujeres en el magisterio fue la perspectiva de movilidad social ascendente citada anteriormente. Hoy pareciera que, en las motivaciones para la inclusión de las mujeres en la docencia, ocupa un lugar importante el sostenimiento o completamiento básico de la canasta familiar según se reseña en el estudio de la autora antes citada. Según la óptica de Birgin, ante el incremento del número de desocupados y subocupados hay mas ingresantes en la carrera docente y un mayor retorno a ella de quienes hace años que no ejercen; esto es así ya sea porque ahora necesitan un aporte mas al presupuesto familiar o porque fueron despedidos de otro empleo, etc. La docencia aparece entonces como un puerto seguro. En cambio, cuando otras perspectivas laborales la docencia tiende a abandonarse.

En este sentido, teniendo en cuenta la incertidumbre en el mercado laboral, el trabajo docente, con su configuración laboral histórica, aun es apetecible porque permite, frente a la falta de certezas que caracteriza a estos tiempos cierta estabilidad. Todavía sostiene algunos rasgos característicos del empleo público en el Estado de bienestar. No obstante algunos sectores que tradicionalmente aspiraban a la movilidad ya no visualizan a la docencia como posibilidad de ascenso social e intentan otras alternativas.

En cuanto a la tarea, ha habido una resignificación de las motivaciones “vocacionales” de la tarea docente (apostolado, voluntarismo, optimismo pedagógico) y una adecuación a los parámetros más generales que caracterizan cualquier trabajo.

Esta necesidad de permanecer dentro del mercado formal de trabajo ha modificado expectativas y estrategias de los docentes que no se sienten satisfechos con su trabajo. En una investigación realizada en el año 1993 por A. Birgin se encontró un grupo considerable de maestras y maestros que deseaban abandonar la docencia.

Un porcentaje significativo de docentes del mismo estudio mostró que, si volviera a empezar, optaría por otra ocupación. Los motivos se vinculan fundamentalmente con la devaluación simbólica y material de su tarea. Esta insatisfacción mostró mayores porcentajes en el nivel primario, tanto en la opción profesional como en el desprestigio social que perciben las maestras y maestros respecto de otras tareas.

La deserción en la tarea docente no es un fenómeno excluyente de nuestro país, sino que ya había empezado a preocupar a comienzos de la década del '80 en Europa. Este fenómeno tal como plantea J. M. Esteve está vinculado con el esfuerzo psíquico que demanda la tarea, situación agravada por las características del contexto actual.

Como dijimos anteriormente, si la tarea docente vuelve a ser un empleo buscado desde el punto de vista de las condiciones de trabajo comparativamente más estables, no lo es desde el punto de vista del salario. Mas aun, si la docencia fue una opción laboral que facilitó la movilidad social ascendente, hoy, por el contrario, sus miembros se ubican en una dinámica social descendente (Feijóo, 1929).

El estudio de Gurman y Lemos del año 1991 sobre la evolución de los salarios reales entre los años 1935 y 1990 muestra que en este último año, un maestro de grado cobraba el 21,4% de lo que cobraba en 1935.

Interesa destacar el aporte de A. Morduchowicz del año 1997, que plantea que cada cargo de la carrera docente tiene un mínimo salarial, al que denomina "básico ampliado", al cual se agrega el básico "tradicional", los adicionales comunes al cargo que ocupa ese docente y los no comunes a ese cargo pero que son "frecuentes" (como por ejemplo el presentismo). Ese es el piso salarial que cobrará un docente al ingreso de su carrera, por sobre el cual se perciben luego otros adicionales variables como por ejemplo: por zona, por antigüedad, etc.

El análisis de los salarios docentes muestra como, con el proceso de descentralización, la nación deja de ser progresivamente empleadora, y no se reserva funciones de compatibilización del salario entre las distintas jurisdicciones.

Para los docentes el salario es un índice inequívoco del valor atribuido a su trabajo; afirman que desde la remuneración que cobran se manifiesta el desprecio por su función. En este sentido, las políticas de distribución les preocupan no solo por el deterioro material, sino porque las visualizan como íntimamente ligadas a las políticas de reconocimiento.

Todas estas situaciones muestran el deterioro de la condición asalariada y socavan el imaginario que delineaba el empleo docente como un empleo seguro, estable a la vez que importante para el desarrollo de la nación.

Otra de las características del mercado de empleo actual es la restricción del acceso al empleo regular y la expansión del subempleo. Pero también crece el sobreempleo concentrado en pocos, que ven disminuir su calidad de vida (Cortes, 1994).

El fenómeno del doble empleo parece ser una "situación institucionalizada" en los organismos públicos desde hace tiempo a causa del deterioro salarial creciente. Así, el empleado público define su cargo como una ocupación secundaria en su configuración laboral múltiple, que le ofrece los beneficios de la seguridad social, de los que carecería si solo trabajase por cuenta propia (Orlansky, 1994).

Este fenómeno se ha incrementado en el trabajo docente en los últimos años, probablemente de la mano no solo del contexto recesivo sino también de la modificación del lugar de las mujeres.

En su trabajo A Birgin postula que, tanto en las crónicas diarias, como en las encuestas a docentes, surge que la preparación de clases y la corrección son tareas

que insumen más tiempo fuera de la escuela. La invisibilidad del trabajo extraclase permite, de cierta manera, ocultar que la docencia no es un empleo de tiempo parcial.

Además del aumento del número de alumnos por aula, las nuevas tareas de programación y gestión de recursos, la ampliación de la asistencia, etc., provocan una intensificación del trabajo docente en tanto implican una nueva carga de trabajo.

El soporte social en el campo educativo

J. M. Esteve, cita una frase del “Report of the fact - finding comisión” que resume de alguna manera la problemática de la se habló anteriormente en el campo docente:

...“se ha debilitado el apoyo ofrecido a los enseñantes, tanto en el interior como el exterior de la comunidad escolar, al tiempo que se ha producido una transformación muy rápida del contexto social”...

A pesar de que esta es una frase pronunciada hace más de 20 años y en un contexto muy diferente del de nuestro país parece adecuarse perfectamente a la situación de los docentes de nuestro país.

Esteve cita en su trabajo a Mandra quien postula que, el papel del docente ha cambiado bajo la presión del cambio del contexto social en el que este ejerce su profesión, pero igualmente se han modificado las expectativas, el apoyo y el juicio de ese contexto social sobre los enseñantes.

Litt y Turk (1985) revelan que, sobre las fuentes de estrés e insatisfacción que podrían motivar el abandono de la enseñanza, se constató una mayor importancia de los salarios inadecuados y del bajo estatus social, que de los problemas relacionados con el trabajo del profesor en el aula, los profesores perciben los problemas que se ocasionan en el interior de la clase como dificultades inherentes a su propio trabajo, a las que hacen frente, generalmente, sin concederles un especial significado traumático, mientras que los problemas referidos a la consideración social de su trabajo, la crítica radical a sus modelos de enseñanza y el clima que rodea a la institución escolar, al ser cuestiones que les afectan profundamente pero que no tienen capacidad de dominar, les plantea una auténtica crisis de identidad en la que los enseñantes ponen en cuestión el sentido de su propio trabajo.

Según J.M. Esteve (1997) asumir las nuevas funciones que demanda el contexto social, supone, el dominio de una amplia serie de habilidades personales que no pueden reducirse al ámbito de la acumulación de conocimiento. Sin embargo, el sistema de enseñanza sigue seleccionando a sus profesores, exclusivamente, a partir de su capacidad para acumular y retener conocimientos, pese a que la práctica cotidiana de la enseñanza pondrá a prueba, fundamentalmente, la personalidad de los profesores y será por lo tanto en el terreno de la personalidad donde se encontrarán las consecuencias más negativas del malestar docente.

Siguiendo al autor últimamente citado, puede decirse, este “agotamiento docente” puede producirse al menos por tres vías:

- La de los profesores que ven afectada su personalidad
- La de los profesores que como mecanismo de defensa inhiben y rutinizan su trabajo ante las condiciones adversas en las que ejercen su profesión
- La de los profesores que no acaban de perfilar una línea clara de actuación, operando con una conducta fluctuante, plagada de contradicciones, que no acaba de responder a los cambios que exige la modificación del contexto social de la enseñanza.

El docente

El docente es el que está preparado (con un especial tipo de preparación cultural y técnica) y habilitado (por un particular tipo de contrato) para estimular, reforzar, y controlar el aprendizaje ajeno. Fuera de esta perspectiva, todos enseñamos y aprendemos pero no siempre somos docentes, como no siempre somos alumnos; las figuras de los padres llegan a ser las que más abarcan una definición no rigurosa, las primeras enseñanzas parten de ellos.

Cuando el niño llega a la escuela, aparte de las habilidades motrices o los rasgos afectivos, fruto del aprendizaje - enseñanza, manifiesta, sobre todo en el lenguaje, la enseñanza recibida de sus padres, con sus méritos y sus límites.

G. Ballanti en su libro "El comportamiento docente", postula que existen consideraciones sobre elementos que ella llama "comunes en el espacio y persistentes en el tiempo de la figura docente" algunas de estas son:

- **Dependencia:** el primer elemento está constituido por una dependencia no solo social sino también científica y operativa. La enseñanza no es ejercida como profesión "libre" más que en forma limitada y siempre desprovista de prestigio social. Al docente casi nunca se le ha permitido fijar los objetivos y las reglas del procedimiento de trabajo, ni buscar con independencia los instrumentos aptos para ejercerlo mejor.
- **Incompetencia:** no debe ser confundida con ignorancia. Pretender del docente competencia psicológica y sociológica significa, según esta autora, concretar y humanizar su figura, bajándolo del mundo de los imperativos categóricos relativos a lo que es necesario hacer para ser docente e instalándolo en el mundo de los hechos y los efectos de lo que se hace cuando se es docente. La competencia psicológica y social del docente corre el riesgo de reducirse a información cultural y a pura aplicación de técnicas.
- **Institucionalización:** al no estar capacitado para proponer el mismo los objetivos y reglas de acción el docente se ha identificado siempre con una institución escolar que desarrolló a través de sus confrontaciones la definición de los objetivos y la determinación de las reglas. Institucionalmente al docente solo se le exige que presente dentro de un cierto tiempo una cierta cantidad de información y que declare el control de los resultados obtenidos. De esta manera la institución desresponsabiliza la enseñanza.

Pero aquí también se presenta una paradoja, según lo que plantean autores como Esteve o Ballanti, mientras la institución desresponsabiliza al docente, los padres simplifican los problemas de la escuela declarando a los profesores responsables de todo aquello que pueda ir mal. Y volvemos aquí al tema de la valoración social que se ve desde luego disminuido, en este caso por los padres, representantes más cercanos del cuerpo social.

Factores que influyen en la tarea docente

Se consideran factores que inciden directamente sobre la tarea docente a aquellos que actúan limitándola y generando tensiones de carácter negativo en su práctica cotidiana.

Con independencia de las tensiones generadas en el contexto social en el cual se ejerce la docencia, encontramos otra serie de limitaciones que actúan directamente sobre la práctica cotidiana. Según lo planteado por J.M. Esteve (1987) estas son:

- **Recursos materiales y condiciones de trabajo:** en muchos casos los docentes se enfrentan a una contradicción que supone el que, por una parte, la sociedad y las instancias rectoras del sistema educativo exijan y promuevan una renovación metodológica, sin dotar, al mismo tiempo a los profesores de los recursos necesarios para llevarla a cabo. En otras ocasiones la falta de recursos no se refiere al material didáctico, sino a problemas en las condiciones edilicias en donde se desarrolla la actividad docente.
- **Violencia en las instituciones escolares:** el tema de la violencia en las instituciones escolares es más importante por sus efectos sobre la seguridad y confianza de los profesores en si mismos, en el plano psicológico, que por su incidencia real cuantificable. El aumento de la violencia en los últimos años suele ser relacionado con el descrédito del concepto de disciplina, que tras ser criticado como una imposición arbitraria, impuesta desde el exterior a alumnos y profesores, no ha sabido sustituirse en muchos casos, por un orden más justo con participación de todos; sino que se ha pretendido obviar el problema, actuando solo en casos extremos, cuando se hace prácticamente imposible la implementación de soluciones equilibradas.
- **El agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor:** de la misma manera que en la bibliografía de habla francesa se ha introducido el concepto de *malaise enseignant*, que ha venido traducándose al castellano como malestar docente, en la bibliografía anglosajona aparece el término burnout, en muchos casos asociado con el concepto de estrés. Los síntomas del síndrome de burnout en el ámbito docente incluyen según Pamela Bardo en su libro "*The pain of teacher burnout: a case history*" de 1979 son: alto absentismo, falta de compromiso, deseo anormal de vacaciones, baja autoestima, incapacidad para tomarse la escuela en serio entre otros.

El termino burnout se utiliza en este ámbito para describir el "ciclo degenerativo de la eficacia docente" del que hablaba Blase. El agotamiento aparecería como consecuencia del malestar docente, correspondiéndose con este último termino en la amplitud de su referencia pues vendría a designar al conjunto de consecuencias negativas que afectarían al docente a partir de la acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia.

Insatisfacción y Malestar Docente

Países como Italia, Francia, Alemania y Suecia consideran estos síndromes en su legislación. “Los trabajadores del mundo se enfrentan, como nunca antes, a una serie de nuevas estructuras y procesos organizativos que pueden afectar a su salud mental” es una afirmación que con estas o parecidas palabras aparecen en multitud de documentos sobre el tema (Méndez Montañés, Moreno Oliver; 2006:11).

Las organizaciones mundiales de la salud consideran a los docentes, junto a los profesionales sociosanitarios, como un colectivo de “alto riesgo” sometido a fuertes presiones de todo tipo.

Muchas veces se establecen medidas no siempre adecuadas para resolver problemas y, en esta situación, hay quien atribuye la responsabilidad del mal funcionamiento del sistema educativo a los propios docentes. Por añadidura, las soluciones suelen sobrecargar la labor del docente, sin mejorarle el salario ya bajo en relación con otras profesiones y en ocasiones establecen acciones que empeoran las condiciones laborales (Méndez Montañés, Moreno Oliver; 2006:12).

Los autores anteriormente citados, postulan que, solo definiendo el malestar docente, identificando las manifestaciones del problema y los conflictos derivados, las variables que influyen y las consecuencias personales y sociales se puede comprender este malestar. Así será posible asumir responsabilidades, más allá de la que corresponde al propio docente, y definir y poner en marcha programas de base y de apoyo relacionados con las variables influyentes (administración y gestión académica, proyectos docentes, formación inicial de los profesores, capacitación, condiciones de trabajo, desarrollo de carrera docente, impulsores motivacionales, satisfacción laboral etc.).

La mayor parte de las investigaciones tienen como objeto de estudio el tipo y grado de afectación sufrido por los docentes, fundamentalmente descrito como síntomas psicósomáticos y psiquiátricos, y como cambios o trastornos de conducta. Se pretende elaborar un perfil semiológico y epidemiológico de los padecimientos del profesorado en relación con el contexto laboral. En España, casi la cuarta parte de las bajas totales tramitadas en incurso son debidas a enfermedades neuropsiquiátricas (muchas veces “encubiertas” bajo problemas de lumbalgia, jaqueca, gripe o catarro).

La OIT (Organización Internacional del Trabajo) ha publicado estudios que muestran la alta frecuencia que tiene en los profesores de muchos países del mundo el problema del estrés. En EEUU se halló que un 23% de las bajas médicas presentadas por los educadores tenían que ver con factores de estrés; un 27% del profesorado sufría de problemas crónicos de salud a causa del trabajo y un 40 % consumía medicamentos. En Alemania otras investigaciones han mostrado que hay un alto riesgo de enfermedades cardiacas entre los profesores, riesgos relacionados con problemas de estrés, mientras que en Inglaterra se ha detectado que existe una gran correlación entre el estrés de los profesores y los altos niveles de ausentismo laboral, alta rotación y abandono de la carrera docente.

Entre las patologías presentadas por los docentes, predominan las referidas a las áreas traumatológicas, otorrinolaringológicas, reumatológicas, genitourinarias y obstétricas y, neuropsiquiátricas. Están muy presentes síntomas como dolor de cabeza, disminución de la memoria y dificultades de la concentración, angustia, nerviosismo, insomnio, irritabilidad, trastornos de la voz, contracturas musculares, dolor de espalda y problemas circulatorios.

Algunas Causas del Malestar Docente

¿Cuáles son las causas directas del malestar del profesorado? Esta claro que influyen muchas variables personales que modulan los efectos de variables externas referidas a la propia tarea de la docencia y a las condiciones en las que estas se desarrollan.

Variables como el tiempo de ejercicio y el tipo de escuela (rural o urbana) son también significativas de valorar el estado de salud y la satisfacción de los docentes. Es evidente que en el origen de esta problemática se encuentra un entramado de factores que inciden en el mundo educativo y cuyo desajuste e inadecuación pueden tener consecuencias ya previsible.

En la educación obligatoria podemos diferir las siguientes dimensiones:

- Conflictos derivados de la actuación didáctica
- Falta de coherencia entre la realización personal y la exigencia personal.
- Tensión vinculada al contexto socioeducativo: falta de protagonismo y autonomía, falta de consideración profesional, aceleración de cambios tecnológicos y alto nivel de exigencias, expectativas, etc.

Estudios relacionados sobre el tema en las etapas infantil y juvenil señalan que la insatisfacción y el malestar docente esta motivado fundamentalmente por condiciones de trabajo, tan concretas y de tan amplio espectro como:

- El material disponible, la formación inicial, el número de alumnos, la cantidad de locales, los programas oficiales, los métodos de enseñanza.
- Interés del alumnado, remuneración económica, prestigio social profesional, instalaciones, equipamiento educativo.
- Expectativas de promoción, remuneración adecuada, colaboración de padres, estudios y preparación, desarrollo profesional.
- Esperanzas frustradas en cuanto a sueldo y a primas; sueldo inferior a profesionales de igual titulación; baja perspectivas de promoción; falta de consideración, de información y de equidad por parte de las administraciones; equipos directivos sin experiencia en gestión y dirección; insatisfacción en las relaciones con los compañeros; falta de apoyo social; tareas repetitivas; falta de responsabilidad y autonomía, ambigüedad en las funciones del trabajo.

Pueden ser factores de riesgo los siguientes:

- Organización del trabajo: salario, jornada laboral, inseguridad laboral, exceso de responsabilidad, falta de expectativas profesionales, inestabilidad en el puesto.
- Planificación en el trabajo: falta de participación, desorientación sobre funciones y tareas.
- Realización del trabajo: ritmo acelerado, trabajo con el público, acumulación de tareas, excesivo número de alumnos, escasez de medios, desplazamientos (itinerancias).
- Comportamiento en el trabajo: conflictos en las relaciones personales, autoritarismo en la dirección.

Existe la necesidad de analizar la gran dispersión de factores que se presentan en los estudios como causantes de malestar docente y sistematizar su evaluación para facilitar la intervención preventiva. Según J. M. Esteve son:

Factores de primer orden:

- Relación docente alumno
- Violencia en las instituciones educativas
- Carga de actividades referidas a la actividad docente
- Relación docente directos y padres en la institución educativa

Factores de segundo orden:

- Contexto global o social donde se ejerce la docencia, cultura y valores imperantes en dicha sociedad.
- Imaginario social sobre los docentes
- Funciones que la sociedad ha atribuido al sistema educativo-o ha delegado en este- y, por lo tanto, a los docentes.

Fatiga docente y salud

Según Méndez Montañés y Moreno Oliver, cuando se encuesta al profesorado sobre la satisfacción que obtiene en su rol, más de dos tercios de los docentes plantean que les agrada su profesión pero no están conformes con las condiciones laborales que viven en su lugar de trabajo.

La ejecución de la actividad tiene como fin (como ya dijimos anteriormente) conseguir los objetivos educativos dando el maestro respuesta a las dificultades que surgen en dicha tarea mediante sus capacidades profesionales y personales. La trayectoria del docente puede verse como una cadena de eslabones que pueden ser abordados cuando se han ido superando los anteriores.

La carga de trabajo será por lo tanto el conjunto de exigencias psicofísicas a la que será sometido el docente a lo largo de cada una de sus jornadas laborales y, en consecuencia, el nivel de actividad mental, sensorio-motriz y energético necesario para desarrollar la actividad académica.

Para poder establecer los factores que determinan la carga mental que conlleva la actividad se debe tener en cuenta el tipo y la cantidad de tareas que el docente va a tener que afrontar, dado que de ella dependen la cantidad de actividad cognitiva, las habilidades instrumentales que van a ser necesarias, la cantidad de tiempo que la tarea va a requerir, el ritmo de trabajo necesario, las condiciones ambientales y materiales entre otras.

Por otra parte hay que tener en cuenta la edad del docente, su personalidad, su formación, sus actitudes hacia la tarea docente y el estado de fatiga acumulado, entre otras variables.

La fatiga mental es un aspecto destacable en la tarea docente. En todo esfuerzo debe aparecer una fatiga lógica; el problema se presenta cuando la carga es tal que no es posible recuperarse de esa fatiga y el docente termina por acumularla lo cual termina afectando su ritmo normal de trabajo.

Esta fatiga se puede manifestar, según los autores antes citados, con síntomas diversos:

- Irritabilidad excesiva.
- Aparición de preocupaciones que tienen poca relación con las exigencias docentes.
- Bloqueo de las facultades intelectivas: enlentecimiento de los procesos de pensamiento, dificultad para razonar, etc.
- Disminución de la atención.
- Falta de energía, sensación de estar permanentemente cansado.
- Insomnio y otras alteraciones de tipo psicosomático como mareos, problemas digestivos, mialgias, etc.
- Disminución de la motivación: sensación general de desánimo, decadencia de recursos para afrontar la tarea docente.

Fatiga y alteraciones emocionales

El ser humano no es indiferente a los estímulos que recibe, todas sus acciones van acompañadas de emociones. Ciertas conductas patológicas van ligadas en muchas ocasiones a la actividad profesional, y se inician con la aparición de alteraciones siendo las más frecuentes las que describimos a continuación siguiendo a los autores citados en última instancia:

- **Inseguridad:** la persona afectada tiene dificultad para tomar decisiones y posee un concepto pobre de sus propias capacidades; la duda continuada le produce desasosiego y en algunos casos prefiere no asumir ningún tipo de compromiso ni responsabilidad.
- **Ansiedad:** consiste en una sensación de tensión que anticipa la llegada de algo que, es percibido como un peligro. En el docente, esto suele ir asociado a los plazos o términos temporales (confección de programas, corrección de exámenes, etc.). La falta de confianza generada por la mala distribución de las cargas y tareas, una deficiente organización de la materia o una incorrecta distribución de la misma son algunas de las causas generadoras de este estado.
- **Depresión:** es un estado emocional que se caracteriza por una profunda tristeza y por la inhibición de las funciones psíquicas. Se concreta en tristeza, tendencia al llanto, ansiedad y desconsuelo general, ausencia de energía, pesimismo y desesperanza con sentimientos negativos hacia uno mismo, también, como se dijo anteriormente puede ser causal de síntomas psicósomáticos.
- **Apatía:** situaciones que generalmente provocaban interés son recibidas por el individuo con falta del mismo.
- **Pasividad:** el individuo deja de hacer de esfuerzos para dirigir el curso de los acontecimientos y es arrastrado por ellos.
- **Frustración:** es un sentimiento de derrota en el camino hacia los objetivos fijados o los deseos mantenidos anteriormente. El individuo siente la convicción de que jamás conseguirá logro alguno y que, por ello, es inútil su esfuerzo o su intención.
- **Agotamiento emocional:** tiene puntos en común con la depresión, puesto que el individuo siente un trastorno generalizado cuyas características más importantes son la debilidad y una pérdida de tono corporal.

Fatiga y alteraciones cognitivas

Además de las alteraciones de tipo emocional que hemos presentado en el apartado anterior, nos referiremos ahora a las alteraciones cognitivas que afectan el ámbito psíquico del individuo y suponen un descenso en el rendimiento profesional del docente.

Los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver destacan las alteraciones cognitivas más habituales en el docente en situación de fatiga, las cuales describiremos a continuación.

- **Pérdida o alteración de la atención:** la atención es la actividad de que se sirve el organismo para la captación de los estímulos. La alteración de la atención se materializará en la disminución de la capacidad para enfocar, concentrarse y orientarse hacia el estímulo, lo que ocasionará problemas importantes para el docente y una alteración importante de su actividad como tal, con repercusiones posteriores en la pérdida de autoestima y de motivación y, en general, un desajuste palpable en todos los mecanismos que permiten al docente su tarea educativa.
- **Pérdida o disminución de la memoria:** la memoria nos permite retener, almacenar, recuperar y reproducir para su uso la información que hemos asumida o recibido con anterioridad. Una situación de fatiga docente alterará las condiciones del desarrollo de la actividad educativa y provocará un deficiente funcionamiento de la capacidad de memoria.
- **Alteraciones en el proceso de pensamiento:** el pensamiento es un proceso mental complejo que atañe de manera global a todo el sistema cognitivo. En él intervienen mecanismos de memoria y de atención. Exige un esfuerzo y debe estar dirigido a encontrar un objetivo, pese a la duda que exista al respecto. Pensar requiere concentración, reflexión, uso de categorías lógicas para conectar la información de que disponemos y poder así meditar, combinar, decidir, juzgar los contenidos y tratar de iniciar la actuación.

El lenguaje es el instrumento del que nos servimos para vehicular el pensamiento y para expresarlo. Si se produce una situación de fatiga que origine estados de ansiedad, presión excesiva, falta de seguridad o pérdida de la autoestima, el pensamiento y su expresión lingüística pueden llegar a un estado de inhibición que impida la puesta en marcha de todo proceso cognitivo.

Todo lo que acabamos de exponer (como se dijo anteriormente siguiendo los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver), junto con otras posibles alteraciones, desembocará en un bajo rendimiento profesional.

Fatiga y alteraciones del comportamiento

Tengamos en cuenta que, del mismo modo que hemos podido apreciar las alteraciones que se presentan a nivel emocional y psicosomático que se producen con la fatiga docente, también nuestro comportamiento y relaciones interpersonales pueden verse afectados. Nuestro organismo es un completo sistema de sistemas; por este motivo las reacciones de cualquier tipo, independientemente de la disparidad de sus orígenes, pueden estar íntimamente relacionadas y pueden darse de un modo simultáneo.

Las alteraciones del comportamiento, como desajustes en los procesos de acción de la persona en los ámbitos que está presente, en el caso que nos ocupa la vida profesional, pueden empezar a hacerse evidentes (Méndez Montañés, Moreno Oliver; 2006:116).

Estos comportamientos pueden agruparse en activos (quejas, enfrentamientos, rechazo a la realización de determinadas tareas, entorpecimiento conciente del trabajo, etc) y pasivos (indiferencia ante las actividades docentes, absentismo, falta de participación, poca o nula disposición para asumir responsabilidades, ausencia de colaboración ante los requerimientos, etc). Todos ellos afectan a la vida personal, social y profesional, por lo que, además de repercutir negativamente en la salud íntegra (física y psíquica) del docente, condicionan muy negativamente a la posible eficacia de la tarea educativa.

Nuevamente siguiendo los autores citados en última instancia, desplegaremos de manera más detallada y en sus extremos más importantes algunos de los comportamientos presentados.

- **Comportamiento violento:** es una respuesta común ante situaciones insatisfactorias y muestra la falta de control de los impulsos agresivos al haber rebasado la tensión y los umbrales controlables por él que existen en el docente. Esta agresión a la que nos referimos puede manifestarse en el docente a través de sus actos o de sus palabras (insultos, propagación de falsedades, injurias). Puede darse el caso de que la agresión, en lugar de dirigirse contra la causa directa de la insatisfacción, se dirija contra personas u objetos substitutivos (familiares, amigos, etc).
- **Aislamiento:** consiste en la falta o disminución de las relaciones con compañeros tanto dentro de la jornada laboral como fuera de ella. Las actividades en el tiempo libre se hacen cada vez más solitarias y hay una desconexión creciente con el ámbito social.
- **Derrotismo:** este tiene mucho que ver con la frustración. El docente que ve continuamente como la falta de éxito o la falta de aprecio por sus esfuerzos acompaña su trabajo, puede desarrollar una postura negativa y de desesperanza hacia el futuro, lo cual se concretará en una evidente falta de motivación hacia las actividades que puedan facilitar su mejora profesional.
- **Consumo de tóxicos o psicofármacos:** la insatisfacción, la ansiedad, la frustración, predisponen al uso y abuso de las drogas para enmascarar el sufrimiento psicológico.

El síndrome de burnout docente o del “docente quemado”

En cualquier análisis de la situación actual y el funcionamiento del mundo de la educación encontramos una evidencia palpable: el desencanto y el desgaste al que está sometido el profesorado en el desarrollo de su trabajo diario. A esta situación, que influye negativamente tanto en la tarea que realizan como en el estado psíquico y fisiológico de los docentes a los que afecta se le han dado varios nombres, algunos ambiguos, otros enmarcados en el ámbito de la psicología clínica. Así cabe citar: “angustia de los enseñantes”, “estrés docente”, “malestar psicológico” (del cual se habló ampliamente en páginas anteriores), “insatisfacción del profesorado”, “malestar docente” (del cual hablamos teniendo en cuenta los conceptos vertidos por J.M. Estévez, entre otros). Y por último, entre otros similares a los apuntados, el burnout (al que también se hizo referencia brevemente).

Puede observarse que todos los términos mencionados aluden a una situación de pérdida de la normalidad, de ruptura del equilibrio preexistente y necesario para cualquier actividad vital, mas aún, si esta requiere en alto grado la capacidad de extroversión y de implicación con la alteridad, propias de la actividad de los docente. De ahí que, al convertirse esa actividad en problemática, abunde en sus protagonistas una sensación de desgaste inapropiado, improductivo y desmotivador que se presenta en la actualidad como una de las características negativas del colectivo docente (Méndez Montañés, Moreno Oliver; 2006: 125).

Es un hecho repetidamente comprobado que en los últimos años, aumenta repetida y recurrentemente el nivel y la sensación de malestar variado o estrés en el colectivo de profesionales dedicados a la enseñanza.

Burnout, literalmente “estar quemado”, es el expresivo término anglosajón que se utiliza para denominar a aquel sujeto que se encuentra exhausto y sobre cargado y que ha perdido la ilusión por su trabajo. En consecuencia, es un término que se da a una visible manifestación de fuerte desgaste profesional. Podemos apuntar también que el síndrome de burnout es un proceso resultante del estrés crónico laboral y, por tanto, un desgaste psíquico profesional con manifestaciones fisiológicas, comportamentales o conductuales, emocionales y cognitivas.

Con respecto al sector docente, la inmensa mayoría de quienes tratan o investigan este fenómeno coinciden en que en el mismo confluyen factores que pertenecen tanto al aspecto personal individual como al contexto y referente organizacional, incluyendo entre ellos la formación académica recibida por los educadores, a la que a menudo se tilda de excesivamente teórica y poco práctica en el sentido de que no dota de herramientas para hacer frente a las situaciones problemáticas variadas que se dan en el aula y sus entornos.

Puede decirse que el término “burnout” puede restringirse a profesiones cuyo carácter es marcadamente existencial, en la que las expresiones proceden del enfrentamiento entre los profesionales con los clientes demandantes, necesitados o problemáticos (Méndez Montañés, Moreno Oliver; 2006: 127). En el caso de la educación, estos clientes que ejercen la presión desencadenante de burnout en el profesional son los alumnos y quienes en nombre de su responsabilidad o

ascendencia sobre los mismos expresan sus exigencias (padres, tutores, responsables del centro o de la administración educativa, etc.).

El síndrome de burnout, no es, simplemente, tedio en el trabajo, es el resultado de presiones emocionales repetidas. Tampoco es una insatisfacción laboral del tipo general, frecuentemente quienes los padecen no aborrecen su trabajo ni manifiestan estar insatisfechos con él, sino que afirman su incomodidad o su incapacidad fisiológica y emocional para seguir adelante en el mismo por las circunstancias que se dan, y que se concretan en el desarrollo diario de su labor con sus alumnos en un entorno que muchas veces en nada contribuye a liberar o evitar la presión existente.

Álvarez y Fernández (1991) advierten acerca de algunas de las características básicas de este trastorno:

- La existencia de un estrés crónico, es decir, persistente y no estacional o delimitado en el tiempo.
- La influencia del contexto laboral, por lo que puede desligarse el burnout de situaciones psicoafectivas o específicas de cada individuo y advertir que, debe ser considerado como un riesgo general que puede afectar a cualquiera y que no está ligado a sus características individuales.
- El burnout afecta tanto a planos físicos como emocionales de la persona, por eso quien lo padece tiene la sensación de encontrarse en un “callejón sin salida” que afecta negativamente en su globalidad y que solo parece tener salida en el abandono de la situación causante, o sea, el abandono de la función profesional educativa.

Uno de los eslabones terminales de un estrés crónico laboral se constata en el desgaste psíquico resultado del agotamiento emocional y de una tendencia a patentizar una empatía negativa hacia las personas con las que se trabaja (alumnado) y hacia el rol que se tiene asignado.

Burnout y síntomas

Existen algunos fenómenos que están asociados al burnout o que sirven para su manifestación. El estrés, la ansiedad o la depresión, no son por si mismos burnout y su presencia no constituye certeza de que el individuo que los padece esté sufriendo el mencionado síndrome, pues pueden darse aislados y, en muchas ocasiones, no constituyen, a diferencia del burnout, el estadio final de una situación.

En el burnout también encontramos elementos que forman parte del cuadro de una depresión, con lo cual, estos cuadros pueden confundirse. La depresión puede presentarse como síndrome. Como síntoma es una situación que se presenta con cierta abundancia (encontrarse triste, bajo de ánimo, sin ganas de acometer nuevos retos, etc.) y no presupone la existencia de un cuadro clínico. Sin embargo como síndrome es un conjunto de síntomas relacionados entre si con variación de porcentajes e importancia relativa (insomnio, pérdida de peso, irritabilidad o tendencia a la evasión ensoñadora, bajo estado de ánimo, creencia en la imposibilidad de superar la situación, etc.).

Son cinco las áreas sintomatológicas que el individuo depresivo puede ver afectadas:

- 1. Síntomas afectivos negativos:** como el abatimiento, la infelicidad, el nerviosismo, la sensación de vacío, la tristeza o la irritabilidad.
- 2. Síntomas cognitivos negativos o inadecuados:** como alteraciones o distorsiones de la atención, la memoria y la concentración, con valoraciones negativas de si mismo, el entorno y el futuro.
- 3. Síntomas físicos molestos y anormales:** como molestias corporales difusas (nauseas, molestias estomacales, cefaleas, visión borrosa, distorsiones en la percepción de la temperatura, etc.) y una clara preeminencia del insomnio (la imposibilidad de conciliar el sueño y de obtener el adecuado descanso reparador es un índice claro que puede anteceder a otras alteraciones fisiológicas y contribuir directa o indirectamente a una situación de deterioro físico).
- 4. Síntomas motivacionales y conductuales** que varían lo que es la conducta habitual del individuo; esta sensación lleva a actitudes de inhibición, apatía, indiferencia y a anhedonía.
- 5. Síntomas interpersonales:** entre ellos el más claro es la disminución del contacto y el interés social hacia los demás en una especie de autoenclaustramiento.

Cuando este cuadro se presenta en una situación de burnout lo hace como síntoma, por lo cual es de alta importancia su detección temprana.

Según los autores Moreno Oliver y Méndez Montañés el estrés docente tiene muchas relaciones con la ansiedad, lo que ha motivado frecuentes confusiones entre ambos. Los autores destacan que, al contrario del estrés (resultado de una situación

que pasó o se pasa), la ansiedad tiene una naturaleza anticipatorio, es decir, el individuo, se ve perturbado por lo que prevé pueda ocurrir en el futuro, que es tomado en este caso como amenaza o peligro. De este modo, se producen en el sujeto respuestas con alteración fisiológica y conductual que corresponden al temor ante lo negativo anticipado. Recordemos que, mucho de la actividad docente tiene que ver con la capacidad para anticipar los resultados del proceso educativo, a corto o mediano plazo, y que esa anticipación es una de las variables implícitas en los esfuerzos del planteo de la actividad real a realizar en el aula.

También el caso de la ansiedad debe distinguirse entre estado (transitorio) y rasgo de la personalidad forma parte de su sistema de relación con la realidad, en cualquier circunstancia y situación-

Los autores advierten también que ante la confusión entre ansiedad y estrés está dada a menudo, por el hecho de que sus evidencias fisiológicas son las mismas: una tendencia a la hiperactivación, con sudoración, sensación de mareo, dolores de espalda y cuello, ritmo cardiaco elevado y alta tensión muscular.

Debemos aclarar que la ansiedad ocasiona además alteraciones comportamentales y cognitivas, que se materializan en conductas de evitación o escape, errores y distorsiones del pensamiento, ideas de inutilidad propia, humillación, incapacidad para afrontar la situación, miedo, tartamudez, inmovilidad, temblores, sobregeneralización de los detalles negativos, personalización culpabilizadora y, de modo general, reacciones desproporcionadas ante la demanda real de la situación, con incapacidad de control por parte del individuo que la sufre (DSM IV, APA, 2002).

Desde el punto de vista clínico, estrés y burnout están relacionados porque se podría decir que el burnout es el final y la consecuencia de una respuesta de estrés que se hace crónica y supera al individuo, que ya ha agotado su capacidad de reacción.

El estrés se manifiesta, de modo general, como una respuesta de activación anormal de algunos sistemas del organismo. Se da una actividad homeostática y ante la persistencia de elementos desequilibrados se ocasiona un esfuerzo y una sensación de tensión que se materializa en cambios fisiológicos como por ejemplo: descargas hormonales o elevación del ritmo cardiaco.

Moreno Oliver y Méndez Montañés afirman que el estrés está asociado a los estímulos que ocasionan la alteración del organismo (estresores). Se distinguen dos grupos:

- 1. Estímulos biológicos:** se convierten en estresores porque producen cambios bioquímicos o eléctricos en el organismo, como por ejemplo: altas temperaturas ambientales, altos niveles de sonido, atmósfera cerrada, ambiente enrarecido por olores o deficientes niveles de aire para respirar, consumo de excitantes, etc.
- 2. Estímulos psicosociales:** se convierten en estresantes por la interpretación significativa o cognitiva que les da el individuo.

Pueden mencionarse aquellos sucesos vitales intensos o extraordinarios que alteran o pueden alterar las pautas de comportamiento y actividades usuales del individuo, porque son susceptibles de causar un reajuste sustancial en su conducta.

Este reajuste de conducta es el esfuerzo de adaptación que, según su intensidad, lleva aparejado respuestas de estrés. Los autores anteriormente citados postulan que, sucesos muchos mas cotidianos, en apariencia menos trascendentes, aunque mas duraderos, provocan mas repuestas de adaptación y, al tener que ser mas persistentes en el tiempo y no ir enfocadas a lograr el reequilibrio ante un suceso de gran magnitud, son causas de mayor estrés. Cuando la situación de estrés cotidiano, de tensión mínima o media mantenida, tiene una larga duración, el sujeto puede entrar en una situación de estrés crónico como pudiera darse como resultado de una enfermedad prolongada o un mal ambiente en el ámbito laboral.

El estrés crónico puede ser uno de los factores desencadenante del burnout, o los síntomas que aparentemente manifiestan el estrés crónico, pueden ser parte de los que manifiestan una situación de burnout. Cabe recordar que, el burnout es un estado que aparece en el sujeto como consecuencia del estrés laboral y se desarrolla por la interacción de las características del entorno donde el sujeto trabaja y las características personales (Méndez Montañés, Moreno Oliver; 2006:136)

El contexto en el que la tarea docente se desarrolla y sus influencias

A pesar de que en el presente trabajo tomaremos solo una parte del contexto, dada por la tabla de puntuación por medio de la cual se bonifica al docente según la localización de la unidad educativa haremos referencia a él, a nivel teórico, en términos generalizados.

Según Neufeld y Thisted en su libro “De eso no se habla...”, la falta de trabajo y las condiciones precarias en que los sectores populares desarrollan sus estrategias de vida, aparecen cotidianamente, a veces en personajes infantiles conocidos por todos en nuestra etnografía escolar. La presencia de estos niños y sus problemas se inscribe en la dinámica propia de las escuelas: en el contexto de la Reforma educativa, el alumnado procedente de villas, casas tomadas o migrantes internos o externos, contribuye a estigmatizar los establecimientos escolares, acentuando el carácter indeseable de estos.

La progresiva segmentación del sistema educativo a llevado a la construcción social de circuitos de escolarización, verdaderos subsistemas implícitos que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y educacionales instrumentadas por el Estado, con la intervención de los sujetos⁵¹.

Los autores citados anteriormente postulan también que, en función de valoraciones construidas socialmente en las que se conjugan aspectos diversos: la ubicación geográfica, las características socioeconómicas de la población escolar, la calidad de los aprendizajes que ofrecen, el estado de los edificios, la provisión material informático, las características del personal docente, los niveles de conflictividad de los niños y del barrio mismo, hacen que se vaya constituyendo un ranking de escuelas.

Estas categorizaciones circulan y retroalimentan la configuración de estos circuitos. También los padres de sectores populares ponderan las eventuales consecuencias

de mandar a sus hijos a las escuelas más desacreditadas, y la familia que pueden, desarrollan estrategias de evitación.

Así, los distintos establecimientos se van definiendo por una mayor o menor cercanía respecto de las “escuelas para villeros” (públicas o privadas) que funcionan como un verdadero polo de estigma, ubicándose en el otro extremo las escuelas que, aun siendo estatales logran asumir características atribuibles a la oferta privada⁵².

El saberse docente (o alumno) de una escuela estigmatizada, según los autores antes nombrados, no es una circunstancia externa, sino que se vive de maneras muy diversas, pero en general como una cuestión que involucra en la descalificación.

Como señala Deolidia Martínez:

“el trabajo docente se realiza en forma conjunta entre el maestro y el alumno, y no es un objeto sino un sujeto, también lo es el docente. Así, maestro y alumno, ambos sujetos de un mismo proceso, tienen como objeto de trabajo la enseñanza y el aprendizaje”.

La experiencia de campo muestra que el “sufrimiento” no involucra solo a los que son objeto de discriminación o exclusión, sino también a los intermediarios, que en momentos no reflexivos suelen llevar a cabo la misma actividad que discrimina o excluye. Postulan Neufeld y Thisted que: ser participes activos de estas situaciones incluye movimientos múltiples de signo contrario: discriminar/no discriminar, comentar con los colegas la gravedad de determinados episodios/esforzarse por trabajar “haciendo como si” no hubiera un ruido infernal producto de múltiples peleas simultáneas entre los chicos, llevar adelante actividades teatrales o consejos hacia el grado para hacer frente a los conflictos, intervenir en las peleas, etc.

Como señala Deolidia Martínez el maestro tiene que resolver de alguna manera los problemas causados por la desarticulación del trabajo y la pedagogía con el contenido de las materias que enseña y las condiciones y el medioambiente de la escuela. Todo esto genera en el trabajador docente una fatiga especial, que lo convierte poco a poco en un ser defensivo, bloqueado, improductivo e insatisfecho. En España más del 70% de las licencias otorgadas se deben a problemas psiquiátricos y, como ya dijimos anteriormente, el porcentaje en nuestro país es de un 60%. La autora antes citada señala que muchas de ellas son solicitadas cuando el maestro está ya en el límite de su resistencia.

Las escuelas son evaluadas socialmente según ciertos parámetros de calidad establecidos desde el sentido común, en función de informaciones que circulan acerca de cuanto y como se enseña, las características del alumnado que recibe, los niveles de asistencia de los docentes, el estado del edificio escolar etc., que, como se dijo anteriormente conducen a la construcción de un ranking de escuelas.

Al interior de los distritos escolares, determinadas escuelas se convierten en instituciones donde se concentran los niños con mayores dificultades de avance en el sistema escolar, y ubicados en los niveles socioeconómicos más bajos de la estructura social: son las escuelas estigmatizadas como “escuela de negros”,

“escuela basurero”, “escuela una tiza”, “escuela de villa” y evitadas por los “vecinos del barrio” en el momento de anotar a sus hijos.

Se van produciendo desplazamientos hacia escuelas consideradas mejores por aquellos grupos que tienen mayores posibilidades (por ingresos, lugar de trabajo, organización familiar, etc.) de alejarse de la escuela del lugar. Modalidad que abarca no solo a los sectores medios de la población, sino también a los sectores populares que tienen a posibilidad de llevarlo a cabo. De esta manera, al decir de Neufeld (1996) se van conformando circuitos de “evitación” entre las instituciones escolares reforzadas, a su vez por aquellas que seleccionan matrícula: la “escuela vidriera”, “escuela top”, “escuela cinco tizas” (Neufeld y Thisted).

En este contexto, es importante destacar que cada vez son menos las escuelas con un alumnado homogéneo, que respondan en su totalidad a las características con las que se asoció tradicionalmente a la “escuela de barrio” o a la “escuela elitista”. En algunas escuelas se trata de mantener “alumnado histórico” en el turno de la mañana y en el de la tarde ubicar los casos en situación de pobreza.

Según los autores nombrados anteriormente, la discriminación social y económica opera a través de la experiencia escolar, en la construcción de la identidad social de los niños que concurren a las escuelas estigmatizadas; pero igualmente estos procesos discriminatorios los sufren los padres que no pueden elegir otra escuela para sus hijos y los docentes que sienten que trabajan en escuelas desvalorizadas socialmente.

En “De eso no se habla...” los autores recurren al concepto de “identidad institucional” (tomado de la autora Lidia Fernández, 1994) para dar cuenta de las definiciones sobre la función de cada escuela, esa escuela que comparten en general sus integrantes y parte de la comunidad con la que se relaciona. Este concepto permite entender como esta identidad es afectada por procesos políticos del contexto local y nacional, por la micropolítica propia de cada escuela y por las tendencias más generales presentes en el sistema educativo.

Así mismo, la relación de las escuelas con el espacio geográfico en el que se encuentran ubicadas dependen tanto del proceso identitario que la institución ha construido, como de las características de la población que a ella concurren (grado de estigmatización de los sujetos).

En su obra “La Novela Institucional” Lidia Fernández (1994), explica como una producción cultural de las instituciones sobre su origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, permite a los sujetos encontrar un patrón para asignar significados a los sucesos que les resultan difíciles de comprender y que les causan sufrimiento. Muchas veces esta narración tiene a reafirmar las formas en que la relación diversidad/desigualdad lleva a una mayor estigmatización.

Nos encontramos ante una tensión permanente en el ámbito escolar entre la orientación homogeneizante y la realidad de la heterogeneidad social y cultural de los niños y docentes que pueblan las escuelas.

Dicha heterogeneidad existió desde la organización del sistema educativo a fines del siglo XIX. En la escuela común, concebida como la institución formadora de generaciones de ciudadanos con sentido de pertenencia a una nación, por encima

de las particularidades regionales, sociales o étnicas, se proponía una oferta uniforme, con un mismo currículo, docentes de formación similar y reglamentaciones uniformes para igualar a través de un camino único.

Según Cecilia Braslavsky (1985) se ha criticado la aparente democratización que esta unidad del sistema educativo supone. En condiciones de desigualdad social las posibilidades de acceder a una oferta educativa supuestamente uniforme no van a ser las mismas para todos. Se ha planteado así que:

“...para garantizar equidad educativa en sociedades donde los puntos de partida de la población escolar no son iguales se requieren diferentes ecualizadores, es decir, un sistema educativo diferenciado en el sentido de brindar mejores oportunidades de educación a quienes tiene peores puntos de partida...”.

Mención aparte amerita la aparición de los medios masivos de comunicación, como parte del contexto, que confrontaron lo escolar con la naturaleza de su misión específica: la transmisión de conocimientos. La pérdida de su carácter hegemónico en la comunicación de los saberes socialmente valorados conmocionó a la escuela profundamente. De uno u otro modo las escuelas debieron posicionarse frente a las nuevas exigencias de conocimiento que, aunque con objetivos no explícitamente educativos, comenzaron también a promover ciertos aprendizajes en la población infantil y juvenil.

El mundo dejó de ser aquella sociedad que supo inventar la escuela moderna con el objeto de producir las subjetividades ciudadanas que habitaron la era industrial.

A continuación operacionalizaremos la variable contexto, que en este caso fue tomada de manera parcial solo según la Tabla de Puntuación Bonificación por Localización de las Unidades Educativas realizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en la cual se asigna un determinado puntaje a un establecimiento dependiendo de si este reúne o no ciertas características para la asignación del mismo del cual devendrá luego la asignación del establecimiento a una categoría.

Las escuelas categorizadas como de tipo “A” según esta tabla responden a las siguientes caracterizaciones:

1º Tipo de población: ciudad o pueblo con la escuela en la localización central o vinculada directamente a los servicios.

2º Acceso a la localidad: sobre pavimento.

3º Servicio de transporte: urbano público o media distancia con más de cuatro frecuencias diarias.

4º Servicio médico asistencial: posee todos los servicios clínicos, hospitales, clínicas, farmacias, etc.

5º Provisión de agua: distribución por red domiciliaria.

6º Medios de comunicación: existe servicio de teléfono, telégrafo y correo con distribución domiciliaria.

7º Provisión de combustible y otros: estaciones de servicio, taller mecánico, distribución de gas.

8º Electricidad: por red domiciliaria y alumbrado público.

9º Provisión de alimentos, ropa y útiles: comercios en variedad y competencia.

10º Instituciones culturales y/o sociales: existen bibliotecas, clubes, sociedades, centros recreativos, etc.

11º Instituciones y/o organismos oficiales: municipios de 1ra y 2da categoría, registro civil, juzgado, policía, banco.

12º Posibilidad de perfeccionamiento del docente: existen en el lugar todas las posibilidades de perfeccionamiento, estudios superiores y universitarios.

13º Distancia de la escuela a un centro con servicios: escuela localizada con vinculación a un centro urbano con todos los servicios.

Las escuelas categorizadas como de tipo “B” según esta tabla responden a las siguientes caracterizaciones:

1º Tipo de población: escuela con localización periférica de ciudad o pueblo y no vinculada directamente.

2º Acceso a la localidad: sobre camino consolidado.

3º Servicio de transporte: de media distancia con solo dos frecuencias diarias.

4º Servicio médico asistencial: hospital que no cuenta con todos los servicios.

5º Provisión de agua: grifo público, molino, tanque colector.

6º Medios de comunicación: cabina pública de teléfono, correo y telégrafo.

7º Provisión de combustible y otros: provisión regular de combustible y gas.

8º Electricidad: por red domiciliaria sin alumbrado público.

9º Provisión de alimentos, ropa y útiles: solo ramos generales.

10º Instituciones culturales y/o sociales: solo cooperativas.

11º Instituciones y/o organismos oficiales: municipio y policía de tercera categoría, con inexistencia de otros organismos oficiales.

12º Posibilidad de perfeccionamiento del docente: en el lugar no existen posibilidades pero son accesibles en función del transporte.

13º Distancia de la escuela a un centro con servicios: escuela localizada entre 5km y 15km en llanura de un centro urbano.

Las escuelas categorizadas como de tipo “C” según esta tabla responden a las siguientes caracterizaciones:

1º Tipo de población: escuela localizada en barrio rural o zona de emergencia.

2º Acceso a la localidad: sobre camino de tierra e intransitable con lluvia.

3º Servicio de transporte: servicios de transporte sin frecuencia diaria.

4º Servicio médico asistencial: salas de 1ros auxilios con médico permanente.

5º Provisión de agua: toma, aljibes, vertientes.

6º Medios de comunicación: cabina pública de teléfono, estafeta postal.

7º Provisión de combustible y otros: provisión irregular de gas y otros combustibles.

8º Electricidad: por grupos electrógenos o baterías en las escuelas.

9º Provisión de alimentos, ropa y útiles: solo proveedores ambulantes.

10º Instituciones culturales y/o sociales: solo asociaciones menores.

11º Instituciones y/o organismos oficiales: centro vecinal y posta policial.

12º residencia y/o permanencia de los docentes: el servicio radicación de los docentes y pueden desplazarse desde un centro urbano.

13º Posibilidad de perfeccionamiento del docente: solo es posible la participación en cursos sistemáticos organizados por el ministerio de educación.

14º Distancia de la escuela a un centro con servicios: escuela localizada entre 11km y 15km en montaña y 21km a 40km en llanura de un centro urbano.

15º Insalubridad: zonas declaradas oficialmente de contaminación ambiental.

Las escuelas categorizadas como de tipo “D” según esta tabla responden a las siguientes caracterizaciones:

1º Tipo de población: escuela localizada en caserío rural.

2º Acceso a la localidad: sobre huella para carruaje o vehículo doble tracción.

3º Servicio de transporte: una vez por semana.

4º Servicio médico asistencial: salas de 1ros auxilios sin médico permanente.

5º Provisión de agua: provisión por medio de cisternas desde otras localidades.

6º Medios de comunicación: estafeta postal.

7º Provisión de combustible y otros: ninguna forma de provisión de combustibles.

8º Electricidad: sin electricidad.

9º Provisión de alimentos, ropa y útiles: inexistencia de provisión en el lugar.

10º Instituciones culturales y/o sociales: no existen formas de organización social.

11º Instituciones y/o organismos oficiales: solo posta policial.

12º Residencia y/o permanencia de los docentes: el docente radica y reside de manera temporal de lunes a viernes.

13º Posibilidad de perfeccionamiento del docente: la participación de los docentes solo es posible de forma ocasional.

14º Distancia de la escuela a un centro con servicios: escuela localizada entre 26km y 50km en montaña y 41km a 60km en llanura de un centro urbano.

15º Clima riguroso: intenso fríos en la zona (régimen especial). Zonas de alta temperatura

15º Insalubridad: zonas declaradas oficialmente de emergencia sanitaria.

Las escuelas categorizadas como de tipo “E” según esta tabla responden a las siguientes caracterizaciones:

1º Tipo de población: paraje rural.

2º Acceso a la localidad: sendero o paso de animales de carga.

3º Servicio de transporte: no posee ninguna forma de transporte.

4º Servicio médico asistencial: sin servicio médico en el lugar.

- 5º Provisión de agua:** sin provisión de agua.
- 6º Medios de comunicación:** sin comunicación.
- 7º Provisión de combustible y otros:** ninguna forma de provisión de combustibles.
- 8º Electricidad:** sin electricidad.
- 9º Provisión de alimentos, ropa y útiles:** inexistencia de provisión en el lugar.
- 10º Instituciones culturales y/o sociales:** no existen formas de organización social.
- 11º Instituciones y/o organismos oficiales:** no posee ningún servicio.
- 12º residencia y/o permanencia de los docentes:** el servicio exige la residencia permanente de los docentes con afincamiento en el lugar.
- 13º Posibilidad de perfeccionamiento del docente:** ninguna posibilidad de participación presencial en cursos.
- 14º Distancia de la escuela a un centro con servicios:** la localización de la escuela supera las distancias anteriormente citadas.
- 15º Clima riguroso:** zona desértica (salinas). Zona de nevadas (régimen especial)
- 16º Insalubridad:** zonas declaradas oficialmente de alto riesgo.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Análisis de Variables Intervinientes Sociodemográficas

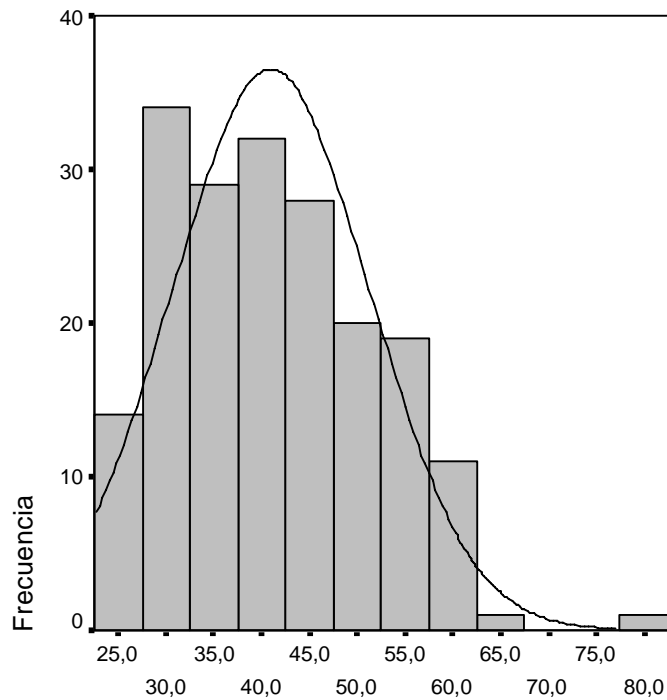
Se realizaron análisis tendientes a examinar la existencia de relaciones entre las variables sociodemográficas medidas (edad, sexo y nivel de estudios) y la variable dependiente en estudio (malestar psicológico). Tal como señala Hernández Sampieri y colaboradores (2001), resulta de importancia realizar un análisis de este tipo a fin de identificar potenciales variables intervinientes que sesguen la relación entre las variables bajo estudio (Tipo de escuela y malestar psicológico).

Con este fin se calculó un coeficiente de correlación de Pearson para evaluar si la edad y el malestar psicológico se encontraban relacionados de manera estadísticamente significativa. No se observó una correlación estadísticamente significativa entre las variables ($r = -0,71$; $p > 0,33$).

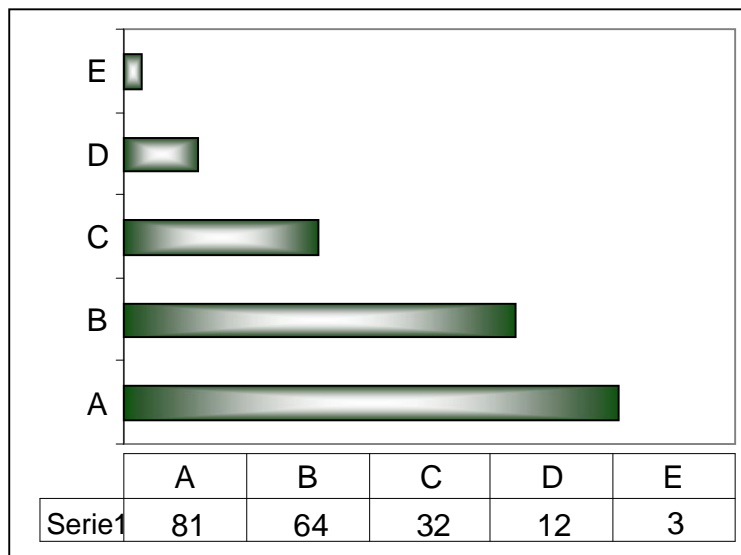
De la misma forma, se calculó una prueba t para muestras independientes con el objeto de evaluar la existencia de diferencias significativas según el género. No se observaron diferencias significativas ($t = 0,67$; $p > 0,95$), lo cual indicaría que no existen diferencias en los niveles de malestar psicológico entre hombres y mujeres. Aparentemente, el género no constituye, al menos en el presente trabajo, una variable interviniente entre el tipo de escuela y el malestar psicológico.

Análisis del Malestar Psicológico Global en Docentes según Bonificación por Localización de las Unidades Educativas

En primer lugar, con el objeto de conocer la distribución y estructura de las variables trabajadas, se calcularon estadísticos descriptivos para cada variable. De esta manera se observó que en la presente investigación participaron un total de 192 docentes pertenecientes a 26 escuelas de la provincia de Córdoba. Casi la totalidad de la muestra (98,9%) estaba constituida por mujeres, mientras que solo un 1,1% ($N=2$) era la proporción de docentes varones que integraban la muestra. Los docentes presentaban edades comprendidas entre los 23 y 78 años (media = 40,95; desviación estándar = 10,31).



La distribución de la muestra según la categorización predeterminada en la Tabla de Puntuación y Bonificación por Localización de las Unidades Educativas, se presenta a continuación:



Como puede observarse, la mayor parte de la muestra se encuentra conformada por docentes de escuela categorizadas como A (42,2%; N=81), y B (33,3%; N=64). Por otra parte, las categorías C (16,7%; N=32), D (6,3%; N=12) y E (1,6%; N=3) conforman una proporción menor de la muestra. No obstante, cabe señalar que

dicha distribución desigual de los estratos se observa también en la distribución poblacional. En efecto, como se describió anteriormente en la sección de “Criterio muestral” las escuelas de categoría C, D y E presentan una proporción reducida. Luego de determinar como se distribuían las variables se calcularon como se distribuían las variables, se calcularon los estadísticos descriptivos de media, desviación estándar, asimetría y curtosis, con el objeto de conocer la estructura y características de la variable “Malestar Psicológico” en toda la muestra y en cada una de las escuelas categorizadas. Como se puede observar en la siguiente tabla:

Estadísticos Descriptivos de la variable Malestar Psicológico

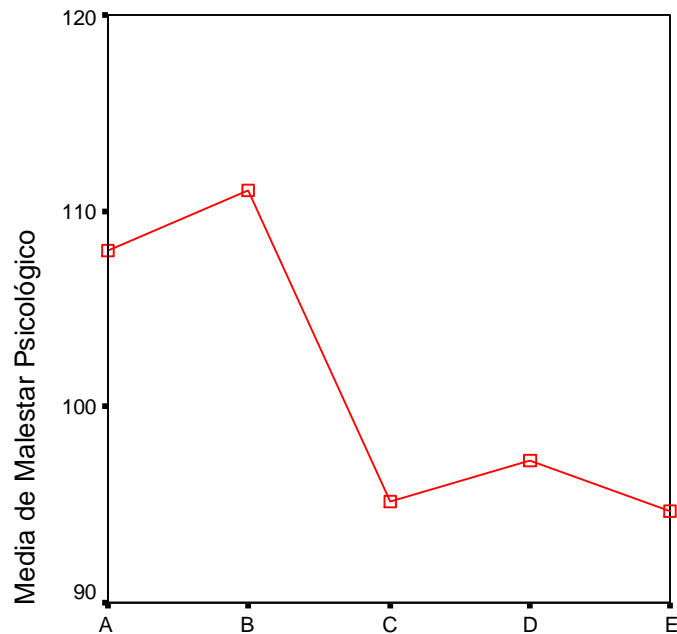
Escuelas	N	Media	Desviación Estándar
A	79	107,97	18,09
B	64	111,06	25,21
C	32	95,13	14,07
D	12	97,25	10,13
E	3	94,67	2,52
Total	192	105,96	20,56

Como puede observarse, las escuelas categorizadas como A y B presentan una media superior al resto de las escuelas. No obstante, con el objeto de evaluar si dicha diferencia es estadísticamente significativa, se llevó a cabo un Análisis de Varianza de una Vía (ANOVA One way) tomando como variable “1” la categorización de la escuela y como variable “2” los niveles de malestar psicológicos reportados por el CESIM.

Los resultados obtenidos señalan la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de malestar psicológico entre las escuelas ($p < 0,05$). Como señala Pagano (1998), estos resultados indican que no todas las condiciones, en este caso la localización de las unidades educativas, tienen el mismo efecto sobre el Malestar Psicológico en los docentes que desempeñan su labores en las mismas.

Sin embargo, para determinar cuál de dichas condiciones es la que difiere se deben realizar una serie de comparaciones denominadas post hoc. Dado que estas comparaciones son múltiples y que las probabilidades de cometer un error tipo 1 aumentan, se recomiendan utilizar métodos estadísticos que mantengan en un nivel 0,05 las posibilidades de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera. Con este fin se utilizó la prueba DHS (Diferencia Honestamente Significativa) de Tukey, la cual permite comparar todas las parejas posibles de medias y mantener el error tipo 1 en un nivel inferior a 0,05. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla:

Con el objeto de observar con mayor claridad las diferencias reportadas se presenta a continuación el siguiente gráfico de medias.



Categorización según localización de la Escuela

Cabe aclarar que si bien las medias de las escuelas D y E también son relativamente bajas, las desviaciones estándar de dichas escuelas son inferiores a la desviación estándar de las escuelas C. Esto explicaría por que el ANOVA de una vía indica la ausencia de diferencias significativas entre las escuelas A, B, D y E. Como puede observarse en la tabla de estadísticos descriptivos presentada anteriormente, sólo las escuelas C son las que presentan mayores valores de asimetría y curtosis, lo que indicaría un mayor alejamiento con respecto a la media.

Análisis pormenorizado del Malestar Psicológico considerando los ítems del CESIM en Docentes según Bonificación por Localización de las Unidades Educativas

Con el objetivo de dilucidar la naturaleza del conjunto de síntomas evaluados por el CESIM, los autores del mismo, realizaron un análisis factorial de sus ítems. El propósito de tal análisis fue determinar la estructura de intercorrelaciones entre los ítems.

Los agrupamientos de ítems afines pueden ratificar las dimensiones de las que se partió en el cuestionario o, de lo contrario, pueden identificar de qué manera es necesario modificar las suposiciones acerca de lo que el instrumento realmente evalúa.

Dado que el CESIM constituye una escala con una estructura factorial poco clara, se optó por realizar un análisis pormenorizado del malestar psicológico considerando cada uno de los ítems del CESIM. En efecto, tal como señalan los autores del CESIM, los estudios de análisis factorial realizados no identificaron subfactores confiables e interpretables. Como consecuencia de ello, los autores del instrumento de medición, recomiendan interpretar el puntaje total de la escala. Sin embargo, el uso de este único indicador no permite vislumbrar diferencias específicas en las medidas de malestar dado que no existe un factor subyacente suficientemente claro, por lo cual el resultado puede ser difuso.

Tomando lo dicho anteriormente en consideración, y con el objeto de lograr un análisis más detallado, se realizó un ANOVA para cada ítem y un análisis descriptivo en aquellos casos en que se observaron diferencias significativas. De esta manera, se presenta a continuación la tabla de ANOVA para cada ítem. En aquellos casos donde se observaron diferencias significativas se adjunta un asterisco (*) al valor obtenido:

	ITEMS	Sig.	
it.1.1	Hago muchas actividades sin ponerme a pensar demasiado en ellas	0,00	*
it.1.2	Estoy inquieto y nervioso	0,08	
it.1.3	Me siento triste y decaído	0,00	*
it.1.4	Pienso que algo terrible puede sucederme	0,11	
it.1.5	Me es muy difícil cambiar mis hábitos aunque debería hacerlo	0,20	
it.2.1	Estoy ansioso/a	0,00	*
it.2.2	Siento que me pueden pasar cosas malas	0,06	
it.2.3	Yo siempre estoy contento, tengo muchas actividades ... ni ponerme a pensar como hacer par que me salgan mejor	0,00	*
it.2.4	Me asusto sin ningún motivo	0,49	

it.2.5	Estoy tan triste y preocupado que siento una opresión en el pecho que me ahoga	0,00	*
it.2.6	Siento que tengo muchos y muy graves defectos	0,15	
it.2.7	Siento que tengo un nudo en la garganta	0,00	*
it.3.1	Hago lo que los demás me dicen que haga	0,01	*
it.3.2	Tengo ideas o pensamientos raros que los demás no pueden comprender	0,43	
it.3.3	Agredo a los demás y no me doy cuenta hasta que me lo dicen	0,25	
it.3.4	En algunos aspectos de mi vida no puedo desempeñarme solo	0,01	*
it.3.5	Pienso que en general las reglas no son válidas para mi	0,84	
it.3.6	Necesito mucho apoyo de otros en forma de consejo o estímulo antes de tomar decisiones cotidianas	0,00	*
it.3.7	Me siento más molesto que la mayoría de la gente si no me encuentro atractivo	0,39	
it.3.8	Pienso a menudo que aprecian poco el trabajo que hago	0,00	*
it.3.9	Cuando peleo o discuto con alguien pierdo el control	0,01	*
it.3.10	Los demás me molestan me persiguen no me dejan progresar	0,18	
it.4.1	Lloro aunque no sepa muy bien porqué	0,19	
it.4.2	No puedo tomar desiciones	0,11	
it.4.3	Siento que me pasan cosas nuevas en mi cuerpo que no se explicar	0,18	
it.4.4	Discuto y peleo mucho	0,02	*
it.4.5	Me pasa que no sé en que día ni en que mes estoy	0,05	*
it.4.6	No puedo emprender ninguna actividad sin que me ayuden	0,15	
it.4.7	Mis pensamientos son dominados por fuerzas extrañas	0,44	
it.4.8	Descubro doble sentido o amenazas encubiertas en lo que la gente dice o hace	0,00	*
it.4.9	Me miro al espejo y no me reconozco a mi mismo	0,31	
it.5.1	Me sucede que objetos o cosas que veo, creo que son personas	0,13	
it.5.2	Me cuesta ordenar mis ideas ... las digo confusamente	0,27	

it.5.3	Muchas veces me pasa que después de que tomo una decisión tengo miedo de haberme equivocado	0,00	*
it.5.4	Cosas que otros no toman a mal a mí me provocan bronca	0,00	*
it.5.5	Suelo escuchar cosas que otros no escuchan	0,01	*
it.6.1	Pienso que hay personas que para que me vaya mal me ponen obstáculos	0,12	
it.6.2	Siento que una parte de mi cuerpo no me pertenece	0,30	
it.6.3	Me siento confundido y tengo dificultades para pensar	0,12	
it.6.4	Por más que quiero no puedo dejar de pensar siempre en mí mismo	0,02	*
it.6.5	Me siento inferior a los otros	0,33	
it.6.6	En algunas ocasiones se me presentan pensamientos desagradables que no puedo alejar de mi cabeza	0,31	
it.6.7	Me siento mal ahora y creo que nunca volveré a sentirme bien	0,10	
it.6.8	Sufro de malestares físicos que los médicos no saben a que se deben	0,28	
it.6.9	Estoy tenso	0,00	*
it.6.10	Me siento enfermo	0,03	*
it.6.11	Me sucede que los sonidos que escucho creo que son voces	0,14	
it.7.1	No sé como hacer las cosas	0,78	
it.7.2	Me cuesta mucho aceptar mis fracasos	0,00	*
it.7.3	Detalles insignificantes me provocan una gran irritación	0,37	
it.7.4	Tengo miedo y angustia en situaciones que sé que no hay motivos para tenerlo	0,01	*
it.7.5	Me veo obligado por mí mismo a realizar acciones ... que no puedo dejar de hacer aunque quiera	0,12	
it.7.6	Me aparecen muchas ideas a la vez y no puedo ponerme a pensar ni fijar la atención en ninguna de ellas	0,01	*
it.7.7	Tengo dificultades para recordar las cosas	0,97	
it.8.1	Trato de evitar ciertas cosas... por que me atemorizan	0,46	
it.8.2	Siento que me falta seguridad para tomar actitudes	0,42	

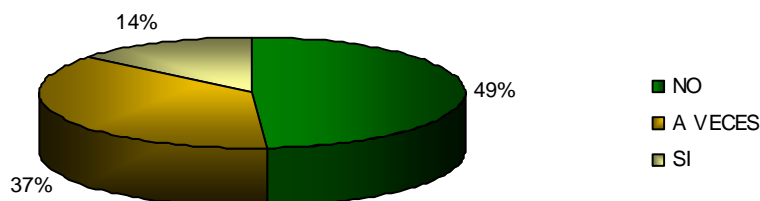
	más firmes en mi vida		
it.8.3	Me tomo las cosas al pie de la letra aunque los demás digan que soy poco flexible	0,14	
it.8.4	Me preocupo tanto por los detalles que pierdo el hilo de lo que tengo que hacer	0,23	
it.9.1	Me pierdo en lugares conocidos	0,24	
it.9.2	Repito una y otra vez lo mismo cuando tengo que realizar alguna actividad	0,07	
it.9.3	Todos los días me levanto a la misma hora, incluso los domingos	0,00	*
it.9.4	Salgo hacer algo y después no me acuerdo que era	0,78	
it.9.5	Evito quedarme solo	0,00	*
it.10.1	Tengo pesadillas	0,00	*
it.10.2	Cuando a la madrugada me levanto de la cama, ya no puedo volver a dormirme	0,10	
it.10.3	He perdido el apetito	0,11	
it.10.4	Aunque los demás me vean flaco, yo me siento muy gordo	0,18	
it.10.5	Siento mucho cansancio y ganas de dormir todo el día	0,00	*
it.11.1	Úlcera	0,22	
it.11.2	Asma	0,85	
it.11.3	Alergia	0,24	
it.11.4	Dolores de cabeza frecuentes	0,34	
it.11.5	Gastritis (Vinagrera, Acidez)	0,00	*
it.11.6	Hipertensión	0,68	
it.11.7	Palpitaciones	0,02	*
it.11.8	Mareos y Vértigos	0,00	*
it.11.9	Temblores	0,12	
it.11.10	Sudoración	0,32	

En el cuadro presentado anteriormente podemos observar las respuestas en las cuales hubo diferencias significativas entre los grupos. Es decir, cuando se realizó el análisis de una vía (ANOVA), las respuestas que obtuvieron un indicador de significatividad menor a 0,05 según esta prueba. El análisis de varianza sirve para comparar si los valores de un conjunto de datos numéricos son significativamente distintos a los valores de otro o más conjuntos de datos. El procedimiento para comparar estos valores está basado en la varianza global observada en los grupos de datos numéricos a comparar. Típicamente, el análisis de varianza se utiliza para asociar una probabilidad a la conclusión de que la media de un grupo de puntuaciones es distinta de la media de otro grupo de puntuaciones.

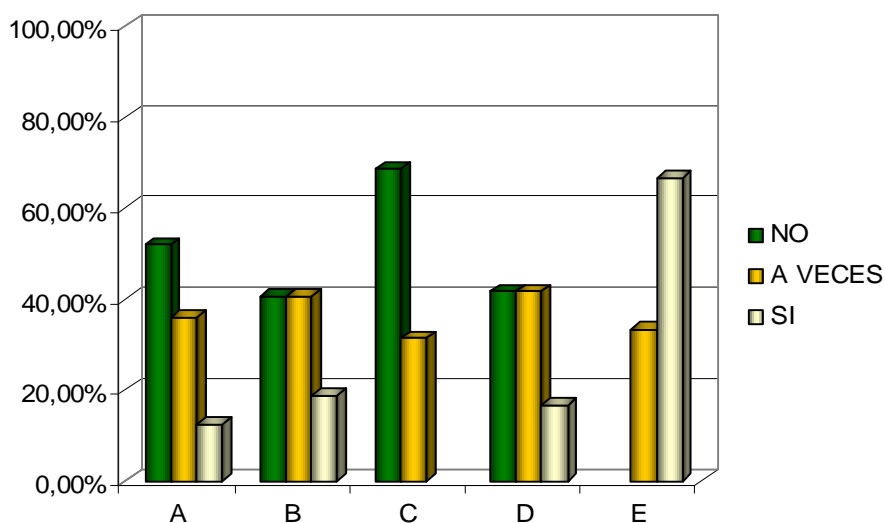
En este caso el ANOVA nos permite si existen diferencias significativas para cada ítem teniendo en cuenta el estrato al que el docente pertenece. Como puede verse, existen diferencias entre los grupos, las cuales pueden advertirse según su índice de significatividad (los ítems con una significatividad menor a 0,05 como se dijo anteriormente).

En función de los resultados obtenidos, se realizó un análisis de frecuencia de aquellos ítems en que se observaron diferencias significativas. A continuación se presentan los análisis de frecuencias acompañados por gráficos de torta para la respuesta a nivel general de cada ítem y de barras para las respuestas dadas por los docentes según la localización de la escuela en la que desempeñan su tarea, lo cual facilita la lectura del patrón de respuestas.

1.1 Hago muchas actividades sin ponerme a pensar demasiado en ellas



Como puede observarse en el gráfico de torta, al hacer un análisis de la frecuencia de respuesta se obtiene que en "general", cabe aclarar que, de aquí en más, y en lo referido a estos análisis, cuando hablemos con este término (general) nos estaremos refiriendo a la totalidad de la muestra) la mayor parte de la muestra (un 49%) respondió negativamente a este ítem, el 37% de la muestra respondió que a veces realiza muchas actividades sin ponerse a pensar demasiado en ellas y el sólo un 14% respondió afirmativamente.



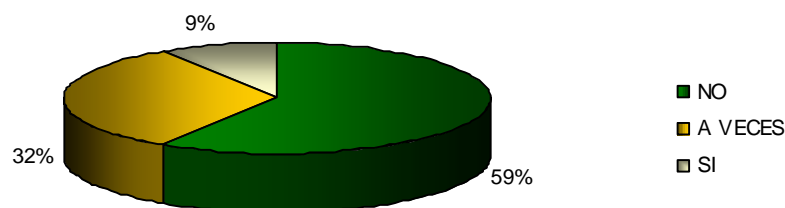
Como puede observarse, los docentes de las escuelas categorizadas como E, presentan mayores afirmaciones en relación al ítem "Hago muchas actividades sin ponerme a pensar demasiado en ellas" que el resto de las escuelas, tal es así que se observa una ausencia de respuestas de este tipo en las escuelas categorizadas como C, las cuales presentan además el mayor porcentaje de respuestas negativas a este ítem. Las respuestas "a veces" se presentan en todas las categorías entre un 30% a 42% de los docentes aproximadamente. En cuanto a las respuestas negativas el mayor porcentaje se presenta en las escuelas categorizadas como C (68,8%), seguidas de las escuelas categorizadas como A (51,9%) y luego las escuelas categorizadas como B y D (con un 40,6% y un 41,67% respectivamente).

Este ítem, en el análisis factorial del C.E.S.I.M., no está definido. Sin embargo, teniendo en cuenta el enunciado del ítem, y además si tenemos en cuenta que la mayor cantidad de respuestas afirmativas se dan en los docentes pertenecientes a escuelas categorizadas como E, es decir escuelas rurales, sin embargo, podemos relacionarlos con estados de animo eufóricos (factor 13 del C.E.S.I.M.), dado que esta respuesta se da en docentes de escuelas categorizadas como E, junto con otros tres ítems indicadores de este tipo de estados de animo, los cuales se analizaran en conjunto en la etapa de discusiones y conclusiones.

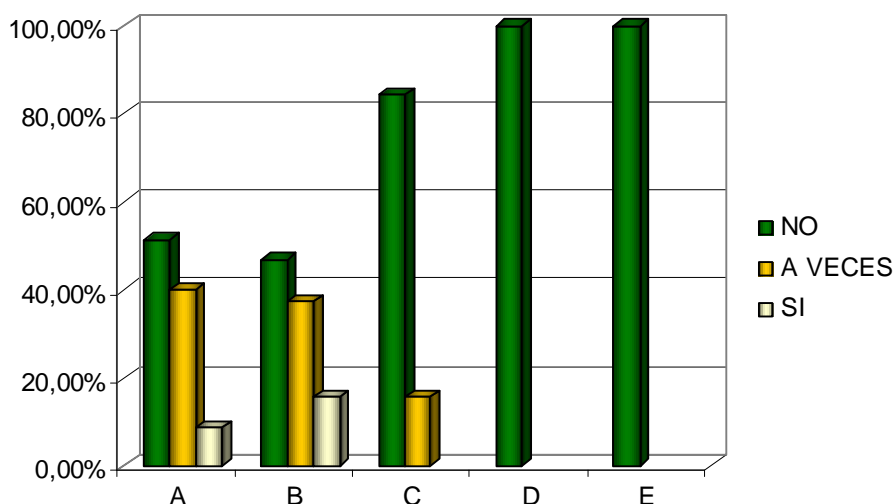
Si pensamos en el enunciado del ítem "Hago muchas actividades sin ponerme a pensar demasiado en ellas", podríamos pensar en trastornos de la atención y la concentración, los cuales consisten en la dispersión de la atención espontánea, en la ineficacia de la atención voluntaria, en la incapacidad de mantener el pensamiento en el campo central de la integración (H. Ey; 1965). Podríamos pensar también, acerca de los docentes que realizaron esta afirmación, siguiendo los conceptos de los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver, que padecen de alteraciones cognitivas por estar en situación de fatiga; mas precisamente en este caso alteraciones en el proceso de pensamiento, el pensamiento es un proceso mental complejo que atañe de manera global a todo el sistema cognitivo. En él intervienen mecanismos de memoria y de atención. Exige un esfuerzo y debe estar dirigido a encontrar un objetivo, pese a la duda que exista al respecto. Pensar requiere concentración, reflexión, uso de categorías lógicas para conectar la información de que disponemos y poder así meditar, combinar, decidir, juzgar los contenidos y tratar de iniciar la actuación.

Debe sumarse a esto el hecho de que esta respuesta se da en docentes que desempeñan su trabajo en escuelas categorizadas como E en su mayoría y deben llevar adelante múltiples tareas tales como, servir desayunos y almuerzos, atender varios grados simultáneamente, etc.

1.3 Me siento triste y decaído



Ante el enunciado “me siento triste y decaído”, si analizamos la muestra general, puede observarse que el mayor número de docentes respondió de manera negativa (59%), un 32% de los docentes respondieron que se sentían de esa manera a veces y por último la porción más pequeña de la muestra (el 9%) respondió afirmativamente al ítem formulado.



Como puede observarse, la distribución de frecuencia es relativamente regular, en tanto, los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como D y E contestaron en un 100% negativamente a esta afirmación. En cuanto a las escuelas categorizadas como C podemos percibir que la tendencia a responder negativamente comienza a bajar, observándose que, un 84,37% de los docentes respondió negativamente, no obstante, en menor proporción, un 15,63% de los docentes dentro de esta misma categoría contestaron que a veces se sienten tristes y decaídos, tendencia que va en aumento cuanto más elevada es la categorización de la escuela en la que el docente desempeña su labor, así podemos ver que las respuestas “a veces” a este ítem por parte de los docentes se da en las escuelas categorizadas como A, B y C; las primeras con un 40% de respuestas de este tipo, las segundas con un 37,5% y las terceras con un 15,62% de docentes.

En este caso, las respuestas positivas se dan solo en los docentes de las escuelas categorizadas como A (8,75%) y B (15,62%).

Debemos tener en cuenta también que la respuesta “sí” al ítem no fue observada en ningún docente de la muestra en las categorizaciones C, D y E; así mismo en las escuelas categorizadas como D y E los docentes en ningún caso contestaron al ítem con la opción de respuesta “a veces”.

Podemos decir en relación a este ítem que pertenece al factor 1 del análisis factorial del instrumento de medición utilizado, el cual está definido por síntomas como ansiedad, angustia y temores.

En este caso en particular atendiendo al enunciado “Me siento triste y decaído”, debemos prestar especial atención a la angustia como síntoma subyacente del Malestar o Burnout Docente.

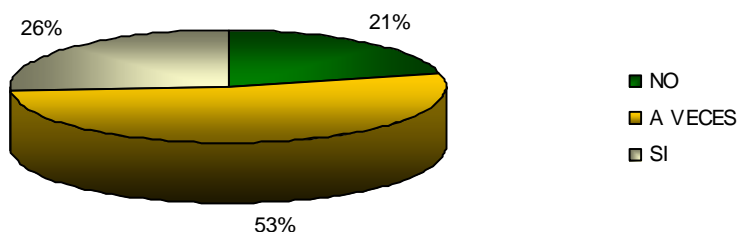
Al decir de los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver en este caso deberíamos tener en cuenta, para la comprensión del significado de este ítem, la fatiga docente y las alteraciones emocionales dadas en este caso por síntomas como: depresión, apatía, pasividad, y agotamiento emocional.

En relación a la depresión ya se dijo que, es un estado emocional que se caracteriza por una profunda tristeza y por la inhibición de las funciones psíquicas. Se concreta en tristeza, tendencia al llanto, ansiedad y desconsuelo general, ausencia de energía, pesimismo y desesperanza con sentimientos negativos hacia uno mismo, también, como se dijo anteriormente puede ser causal de síntomas psicósomáticos. La apatía se da muchas veces de manera secundaria, o como consecuencia de la depresión, situaciones que generalmente provocaban interés son recibidas por el individuo con falta del mismo.

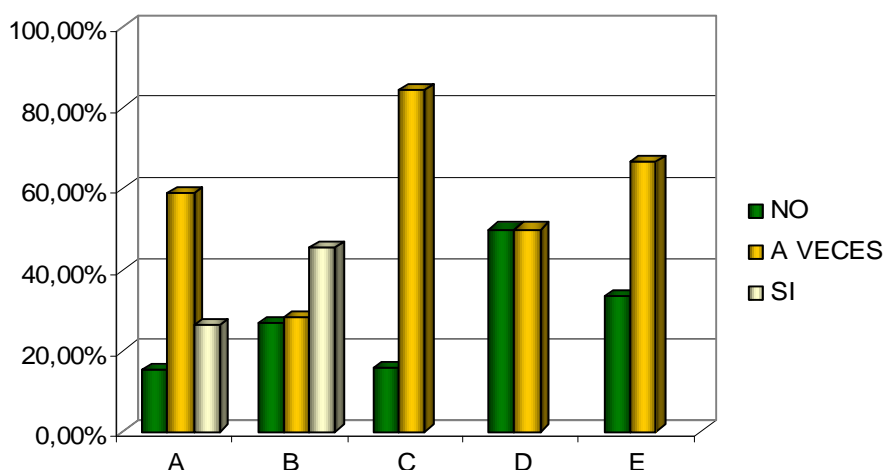
Además, el individuo comienza a dejar de hacer esfuerzos para dirigir el curso de los acontecimientos y es arrastrado por ellos.

El agotamiento emocional: tiene puntos en común con la depresión, puesto que el individuo siente un trastorno generalizado cuyas características más importantes son la debilidad y una pérdida de tono corporal cuando ya existen manifestaciones en el plano físico.

2.1 Estoy ansioso/a



Ante esta pregunta podemos observar que en general la mayor parte de la muestra, un 53%, respondió que “a veces” se siente ansioso/a. En segundo lugar podemos ubicar, teniendo en cuenta siempre la frecuencia de respuesta, los casos que respondieron afirmativamente a este ítem, en este caso el 26% de los docentes respondieron afirmativamente. Y finalmente un 21% de la muestra general respondió negativamente a esta pregunta.



Observando el patrón de respuesta para cada escuela según su localización podemos ver que ante la afirmación “estoy ansioso/a” la distribución de las respuestas es bastante irregular. La respuesta más frecuente es “a veces” con el mayor porcentaje de respuesta de los docentes que trabajan en escuelas categorizadas como C (84,4%), seguidos de los docentes que desarrollan su tarea en las escuelas categorizadas como E (66,7%) luego tenemos a los docentes de las escuelas categorizadas como A (58,8%) y por ultimo los docentes de las escuelas categorizadas como B (28,1%).

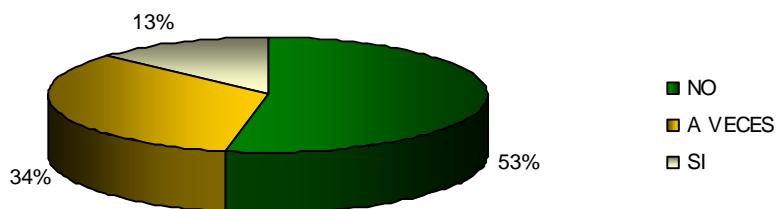
Como se presenta en el gráfico anterior, se observó que las escuelas categorizadas como A y B, presentaron mayores afirmaciones del ítem “Estoy ansioso/a” que el resto de las escuelas, tal es así que solo en estas dos categorías se presentaron este tipo de respuestas en la categoría A puede observarse un 26,3% de

afirmaciones positivas y en las escuelas categorizadas como B los docentes respondieron afirmativamente un 45,3%. En lo concerniente a las respuestas negativas podemos observar un patrón también irregular, no obstante, los docentes que contestaron negativamente a este ítem son mayormente pertenecientes a escuelas categorizadas como D (50%) y E (33,3%).

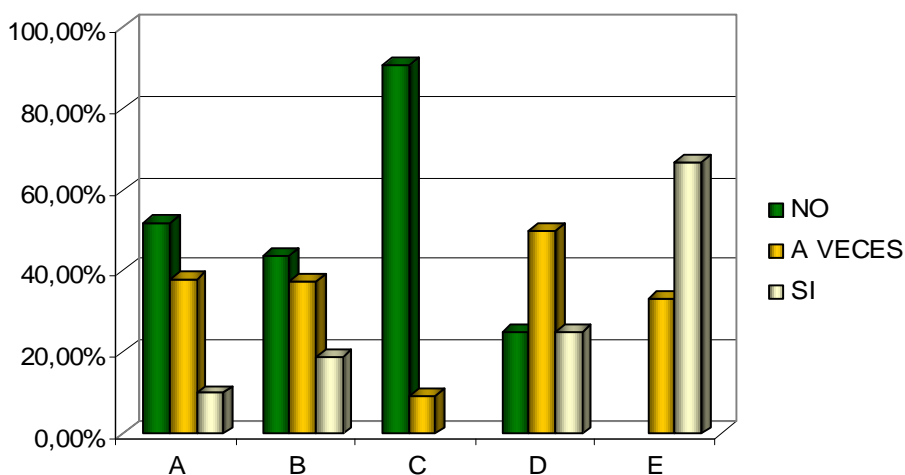
Nuevamente nos encontramos ante la presencia de una respuesta en los docentes relacionada con el factor 1 del C.E.S.I.M. relacionado con ansiedad, angustia y temores. En este caso puede observarse claramente en el enunciado “Estoy ansioso/a” que se trata, en el caso de los docentes que respondieron afirmativamente o a veces particularmente de la sensación de ansiedad.

Siguiendo nuevamente la clasificación de los autores ya citados, Méndez Montañés y Moreno Oliver, podemos decir que en este caso se trata nuevamente de alteraciones de tipo emocional; según estos autores el ser humano no es indiferente a los estímulos que recibe, todas sus acciones van acompañadas de emociones. Ciertas conductas patológicas van ligadas en muchas ocasiones a la actividad profesional, y se inician con la aparición de alteraciones siendo una de las más frecuentes la ansiedad, la cual esta caracterizada por una sensación de tensión que anticipa la llegada de algo que, es percibido como un peligro. En el docente, esto suele ir asociado a los plazos o términos temporales (confección de programas, corrección de exámenes, etc.). La falta de confianza generada por la mala distribución de las cargas y tareas, una deficiente organización de la materia o una incorrecta distribución de la misma son algunas de las causas generadoras de este estado.

2.3 Yo siempre estoy contento, tengo muchas actividades y no puedo completarlas ni ponerme a pensar como hacer para que me salgan mejor.



Ante este ítem podemos observar que en general la respuesta más frecuente fue la negativa, con un 53% de los docentes, en segundo lugar los docentes de la totalidad de la muestra respondieron que, a veces se sienten de esta manera, un 34% de ellos, y en menor medida la respuesta de los docentes de la muestra en general fue afirmativa, solo un 13% por ciento de la muestra.



Como se presenta en el gráfico anterior, se observó que las escuelas categorizadas como D y E presentaron mayores afirmaciones del ítem que el resto de las escuelas. Realizando un análisis del ítem para cada escuela según su localización, puede observarse que el mayor valor obtenido en cuanto a porcentaje de respuesta negativa, se da en las escuelas categorizadas como C con un 90,6%, seguida de los docentes que llevan a cabo su tarea en escuelas categorizadas como A con un 51,9%, luego los pertenecientes a escuelas categorizadas como B con un 43,8% de respuestas negativas y finalmente los maestros que trabajan en escuelas tipo D con un 25%.

En cuanto a las respuestas afirmativas en este ítem podemos observar un patrón bastante regular, en tanto que, a medida que nos alejamos de la categoría A (con un 10,1% de respuestas afirmativas), la respuesta va creciendo porcentualmente en su

vertiente positiva, y observamos que las escuelas categorizadas como B tienen un 18,8%, las D un 25% y finalmente las E un 66,7% de respuestas positivas.

Este ítem, fue categorizado por los autores del C.E.S.I.M. como perteneciente al subfactor 13, según el análisis factorial del mismo caracterizado por estados de ánimo eufóricos.

Según el diccionario de la Real Academia Española la palabra euforia refiere (Del gr. εὐφορία, fuerza para llevar o soportar).

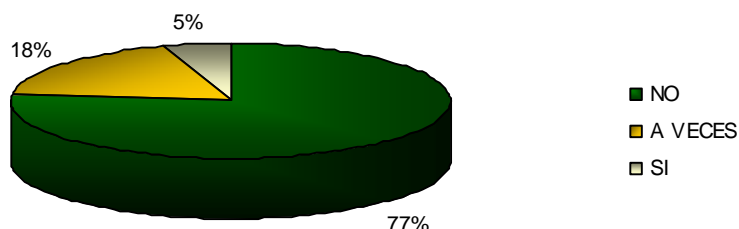
1. f. Capacidad para soportar el dolor y las adversidades.

2. f. Sensación de bienestar, resultado de una perfecta salud o de la administración de medicamentos o drogas.

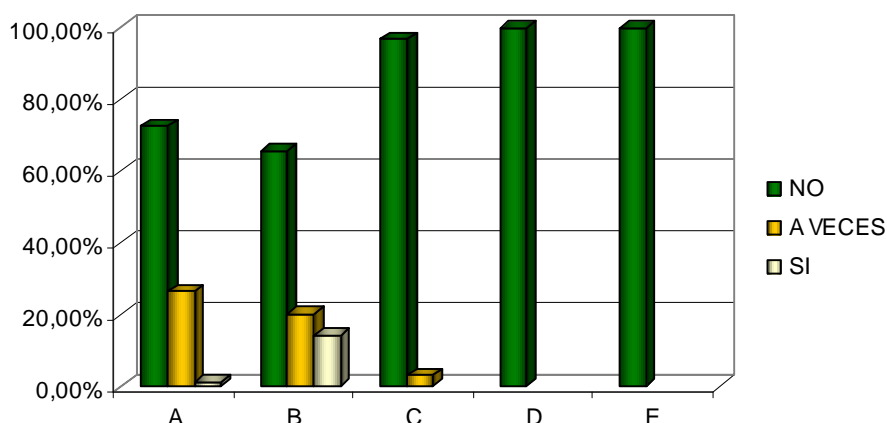
3. f. Estado de ánimo propenso al optimismo.

Teniendo en cuenta el enunciado del ítem “Yo siempre estoy contento, tengo muchas actividades y no puedo completarlas ni ponerme a pensar como hacer para que me salgan mejor”, podríamos pensar, como dijimos anteriormente en relación al ítem 1.1 siguiendo a Henri Ey, en trastornos de la atención y la concentración, los cuales consisten en la dispersión de la atención espontánea, en la ineficacia de la atención voluntaria, en la incapacidad de mantener el pensamiento en el campo central de la integración. Debemos observar además que, nuevamente se da este tipo de respuestas en docentes que realizan sus tareas en escuelas categorizadas como E; la reflexión en su conjunto de este tipo de respuestas en este grupo de docentes se profundizará en la etapa de discusiones y conclusiones.

2.5 Estoy tan triste y preocupado que siento una opresión en el pecho que me ahoga



En el gráfico de torta, se advierte que en general la respuesta prevaleciente es la negativa con un 77% de los docentes que contestaron que no a este ítem. Luego puede observarse que un 18% de la muestra general respondió que a veces se siente de esta manera y solo un 5 % de la totalidad de la muestra respondió afirmativamente al ítem “Estoy tan triste y preocupado que siento una opresión en el pecho que me ahoga”.



Como se presenta en el gráfico anterior, puede observarse que las escuelas categorizadas como B (14,1%) fueron las que presentaron la mayor proporción de afirmaciones del ítem (14,1%), seguidas en menor medida por las escuelas categorizadas como A con un 1,3% de los docentes contestando de esta manera. En cuanto a las respuestas para cada escuela según su localización en relación a la vertiente negativa del ítem, podemos ver que los docentes que desempeñan su labor en escuelas categorizadas como D y E respondieron “no” en el 100% de los casos; los docentes de escuelas categorizadas como C, también tuvieron un alto porcentaje de respuestas negativas (96,9%); finalmente los docentes de las escuelas A y B obtuvieron un 72,5% y un 65,6% de respuestas negativas por parte de los docentes respectivamente.

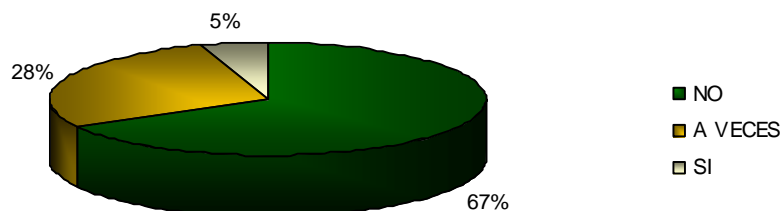
Podemos ver que la mayor parte de las afirmaciones al ítem están dadas por los docentes que llevan adelante tareas en escuelas categorizadas como B, sin embargo existe también un alto porcentaje de docentes que respondieron “a veces” en el estrato A.

Debemos tener en cuenta que hasta este momento las respuestas congruentes con síntomas como ansiedad y depresión se dieron en su mayoría en escuelas categorizadas como B y A, al igual que los ítems 1.3 y 2.1, o cual será desarrollado en la etapa de discusiones y conclusiones.

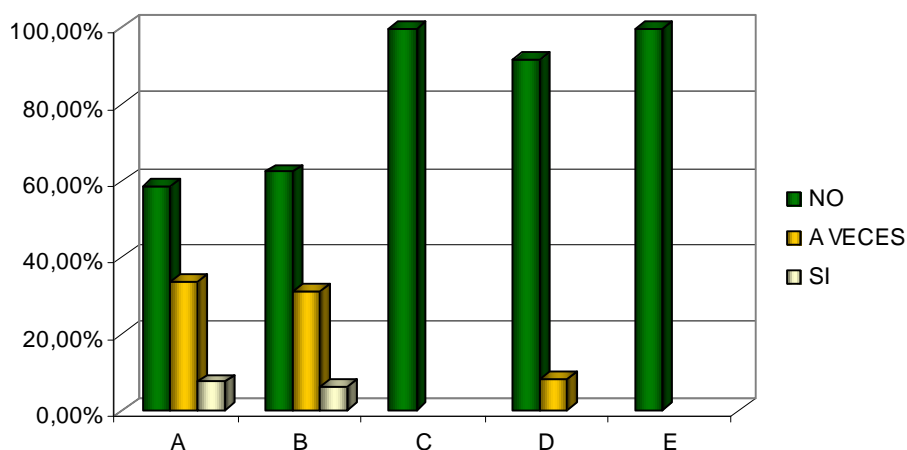
En lo concerniente a este ítem en particular “Estoy tan triste y preocupado que siento una opresión en el pecho que me ahoga”, los autores del C.E.S.I.M. caracterizan a este ítem como perteneciente al subfactor 1, definido como se dijo anteriormente, por, ansiedad, angustia y temores. Siguiendo a los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver podemos exponer que, podría presentarse en estos sujetos síntomas concordantes con un cuadro de depresión, definida por ellos como un estado emocional que se caracteriza por una profunda tristeza y por la inhibición de las funciones psíquicas. Se concreta en tristeza, tendencia al llanto, ansiedad y desconsuelo general, ausencia de energía, pesimismo y desesperanza con sentimientos negativos hacia uno mismo, también, como se dijo anteriormente puede ser causal de síntomas psicósomáticos, en este caso, sensación de ahogo y opresión en el pecho.

La depresión (del latín *depressus*, que significa "abatido", "derribado") es un trastorno emocional que en términos coloquiales se presenta como un estado de abatimiento e infelicidad que puede ser transitorio o permanente. El término médico hace referencia a un síndrome o conjunto de síntomas que afectan principalmente a la esfera afectiva: la tristeza patológica, el decaimiento, la irritabilidad o un trastorno del humor que puede disminuir el rendimiento en el trabajo o limitar la actividad vital habitual, independientemente de que su causa sea conocida o desconocida. Aunque ése es el núcleo principal de síntomas, la depresión también puede expresarse a través de afecciones de tipo cognitivo, volitivo o incluso somático.

2.7 Siento que tengo un nudo en la garganta



Podemos observar en el gráfico de torta que la mayor parte de la población (70%) respondió negativamente a este ítem. Luego podemos ver que el 25% respondió “a veces” a este ítem y solo un 5% de la población general dio una respuesta afirmativa.



Observando gráfico de distribución de frecuencia para cada escuela según su localización podemos ver que ante la afirmación “siento un nudo en la garganta” la respuesta más frecuente es “no” con el mayor porcentaje de respuesta de los docentes que trabajan en escuelas categorizadas como C y E (100%), seguidos de los docentes que desarrollan su tarea en las escuelas categorizadas como D (91,67%) luego tenemos a los docentes de las escuelas categorizadas como B (62,5%) y por último los docentes de las escuelas categorizadas como A (58,75%). Como se presenta en el gráfico anterior, se observó que las escuelas categorizadas como A y B, fueron las únicas que presentaron afirmaciones del ítem “Siento que tengo un nudo en la garganta”, en la categoría A puede observarse un 7,5% de afirmaciones positivas y en las escuelas categorizadas como B los docentes respondieron afirmativamente en un 6,25% de los casos. En lo concerniente a las respuestas “a veces” podemos observar también que la mayor parte de este tipo de ellas en lo que concierne a este ítem se da nuevamente en las escuelas A y B, con un

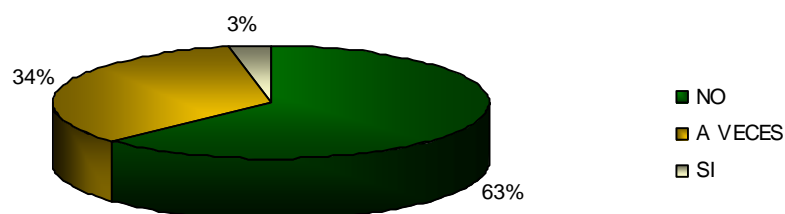
33,5% y un 31.25% respectivamente, y un mínimo porcentaje (8,33%) en las escuelas categorizadas como D.

Nuevamente en este ítem estamos en presencia de lo que los autores del instrumento de medición categorizaron como subfactor 1, definido como dijimos anteriormente por ansiedad, angustia y temores.

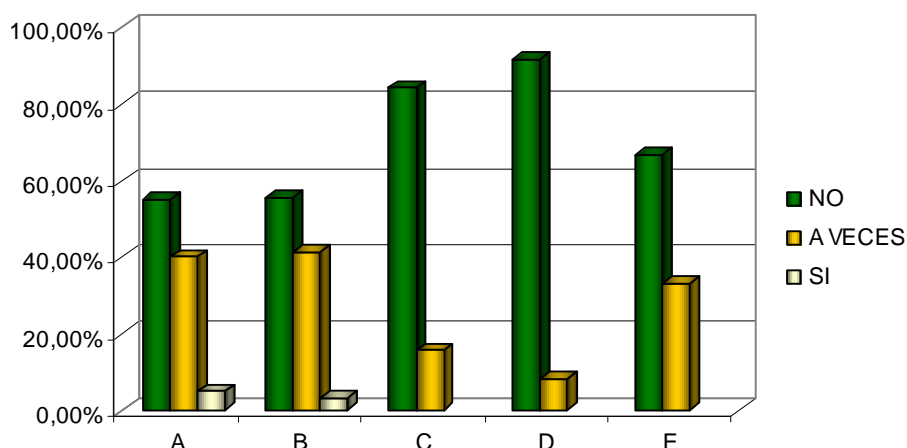
La respuesta "Siento que tengo un nudo en la garganta" por parte de los sujetos, puede hacernos considerar la posible existencia de sintomatología física asociada a la situación de agotamiento laboral (burnout) y depresión. Según Henri Ey, podríamos enmarcar la afirmación a este ítem, en lo que este autor llama Depresiones de Agotamiento las cuales son una forma particular de las Depresiones Reactivas que sobrevienen a continuación de una sobrecarga emocional prolongada o repetida; el acontecimiento estresante es más bien un conflicto permanente de orden familiar, moral o profesional entre otros factores, pero en todos los casos las tensiones emocionales causantes están estrechamente ligadas al medio en el que vive el sujeto que padece el síntoma.

Según los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver, la mayor parte de las investigaciones tienen como objeto de estudio el tipo y grado de afectación sufrido por los docentes, fundamentalmente descrito como síntomas psicósomáticos y psiquiátricos, y como cambios o trastornos de conducta. En este caso una de las áreas sintomatológicas en la que el individuo depresivo puede verse afectado es con la aparición de síntomas físicos molestos y anormales: como molestias corporales difusas (nauseas, molestias estomacales, cefaleas, visión borrosa, distorsiones en la percepción de la temperatura, etc.).

3.1 Hago lo que los demás me dicen que haga



En cuanto a la muestra en general podemos observar una mayoría de respuestas negativas a este ítem (63%). Luego un 34% de los docentes de la muestra contestaron que a veces “hacen lo que los demás les dicen que hagan” y finalmente se observó un 3% de respuestas afirmativas a este ítem.



Se puede visualizar observando la distribución de frecuencia para cada escuela según su localización que, las escuelas categorizadas como A (5%) y B (3,2%) fueron las únicas que presentaron respuestas afirmativas acerca de este ítem. De la misma manera, en lo concerniente a las respuestas “a veces”, nuevamente en este ítem este tipo de respuesta es mayor en los docentes de las escuelas categorizadas como A (40%) y B (41,3%) que en el resto de las categorías, sin embargo esta respuesta está presente en todas las categorías aunque en menor medida. Podemos señalar también que la mayor parte de las respuestas negativas se dieron en mayor medida en las escuelas categorizadas como C (84,4%) y D (91,7%). Finalmente es de importancia señalar que los docentes que desarrollan su labor en escuelas categorizadas como C, D y E no respondieron en ningún caso de manera afirmativa. Nuevamente podemos observar en este ítem que las respuestas afirmativas se dan en los estratos A y B, como así también la mayor proporción de respuestas “a veces”

por parte de los docentes que desempeñan sus tareas en escuelas categorizadas de esta manera.

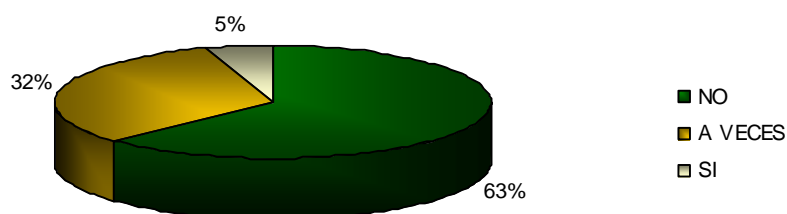
Este ítem no está categorizado en el análisis factorial del C.E.S.I.M., sin embargo como veremos en la etapa de discusiones y conclusiones puede verse relacionado con otros ítems relacionados a sensaciones de inseguridad, dependencia o pasividad.

Ya hemos hablado, citando a M. E. Duarte, de esa sensación de no saber que hacer vivenciada hoy por los docentes ante la multiplicidad de demandas dirigidas hacia ellos; tal vez con esta sensación tenga que ver la afirmación “Hago lo que los demás me dicen que haga”.

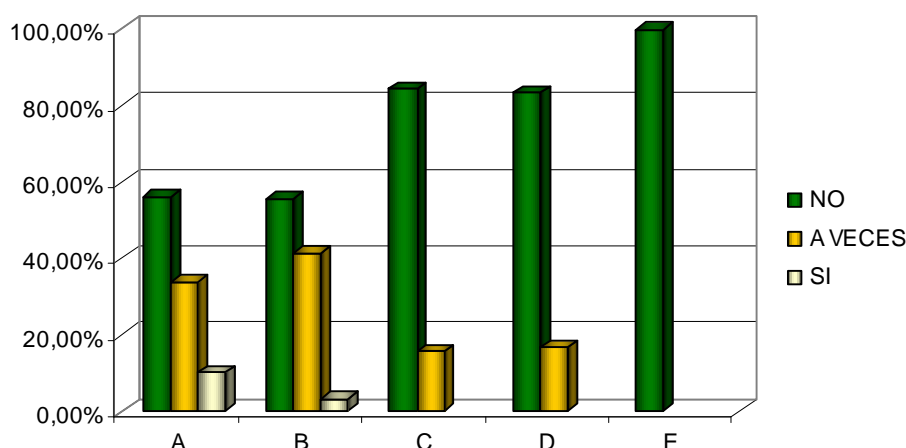
Teniendo en cuenta los dichos de los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver podríamos pensar que este tipo de respuesta esta dada por la Fatiga docente relacionada a las alteraciones del comportamiento. Estos comportamientos pueden agruparse en activos (quejas, enfrentamientos, rechazo a la realización de determinadas tareas, entorpecimiento conciente del trabajo, etc) y pasivos (indiferencia ante las actividades docentes, absentismo, falta de participación, poca o nula disposición para asumir responsabilidades, ausencia de colaboración ante los requerimientos, etc.). Todos ellos afectan a la vida personal, social y profesional, por lo que, además de repercutir negativamente en la salud íntegra (física y psíquica) del docente, condicionan muy negativamente a la posible eficacia de la tarea educativa.

En relación al presente ítem podríamos pensar que existe una posición de derrotismo, o tal vez una de las manifestaciones del mismo, por parte de los docentes; esta actitud tiene mucho que ver con la frustración. El docente que ve continuamente como la falta de éxito o la falta de aprecio por sus esfuerzos acompañan su trabajo, puede desarrollar una postura negativa y de desesperanza hacia el futuro, lo cual se concretará en una evidente falta de motivación hacia las actividades que puedan facilitar su mejora profesional.

3.4 En algunos aspectos de mi vida no puedo desempeñarme solo



En cuanto a la muestra en general podemos observar una mayoría de respuestas negativas a este ítem (63%). Luego un 32% de los docentes de la muestra contestaron a veces al mismo y finalmente se observó un 5% de respuestas afirmativas a este ítem.



Como se presenta en el gráfico anterior, se observó que los docentes que llevan adelante su labor en escuelas categorizadas como C, D y E presentaron mayores respuestas negativas al ítem que el resto de las escuelas, tal es así que el 100% de los docentes de las escuelas categorizadas como E respondió de esta manera.

Se puede visualizar observando el gráfico de distribución de frecuencia para cada escuela según su localización que las escuelas categorizadas como A (10%) y B (3,2%) fueron las únicas que presentaron respuestas afirmativas acerca de este ítem. De la misma manera se presentó el patrón de respuestas en lo concerniente a las respuestas "a veces", nuevamente en este ítem este tipo de respuesta es mayor en los docentes de las escuelas categorizadas como A (33,8%) y B (41,3%) que en

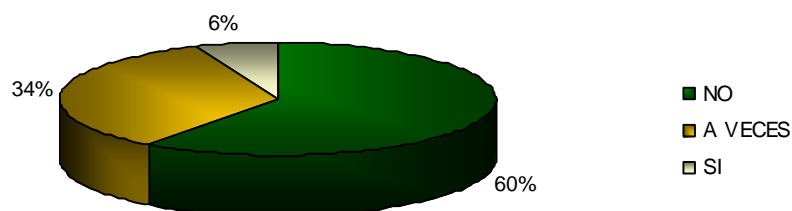
el resto de las categorías, estando ausente este tipo de respuesta al ítem en los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como E.

Nuevamente podemos ver una correlación positiva entre las escuelas categorizadas como A y B con afirmaciones acerca de un ítem clasificado factorialmente como 12 por los autores del C.E.S.I.M. el cual se corresponde con indicadores de Inseguridad, Dependencia y Pasividad.

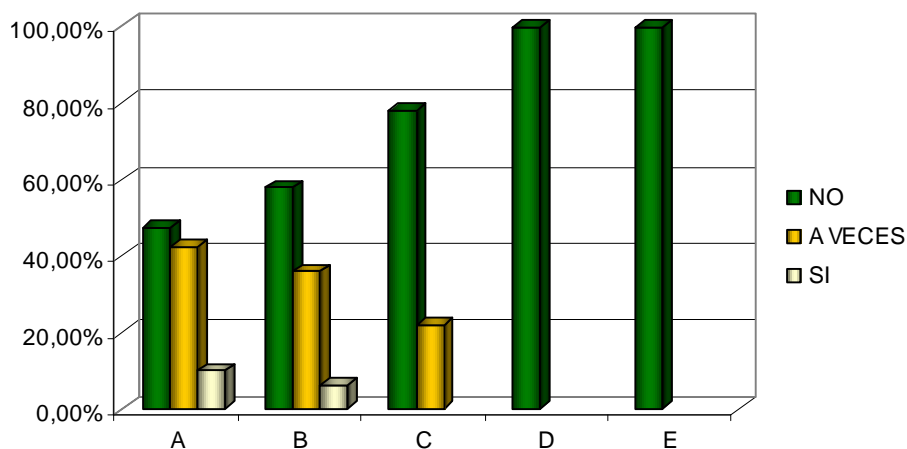
Podríamos pensar que este tipo de respuesta está relacionada con el Burnout y la presencia de síntomas motivacionales y conductuales cuando se presenta el cuadro antes mencionado, los que varían lo que es la conducta habitual del individuo; esta sensación lleva a actitudes de inhibición, apatía, indiferencia y a anhedonía.

Siguiendo a Henri Ey (1965), podemos caracterizar la inhibición como una especie de frenaje o enlentecimiento de los procesos psíquicos de la ideación que reduce el campo de la conciencia y los intereses. Subjetivamente el sujeto experimenta una lasitud moral, dificultades para pensar además de una fatiga psíquica. En algunas ocasiones puede experimentarse una astenia física y un enlentecimiento de la actividad motriz que pueden asociarse a malestares somáticos variados. A cerca de los malestares somáticos asociados a la fatiga docente, el burnout y la depresión haremos referencia más adelante en ítems específicos.

3.6 Necesito mucho apoyo de otros en forma de consejo o estímulo antes de tomar decisiones cotidianas



Podemos observar en el gráfico de torta presentado anteriormente que, en lo que respecta a la muestra en general un 60% de las respuestas fueron negativas con respecto a este ítem. Luego un 34% de los docentes de la muestra contestaron a veces al mismo y finalmente se observó un 6% de respuestas afirmativas al mismo por parte de los docentes en la totalidad de la muestra.



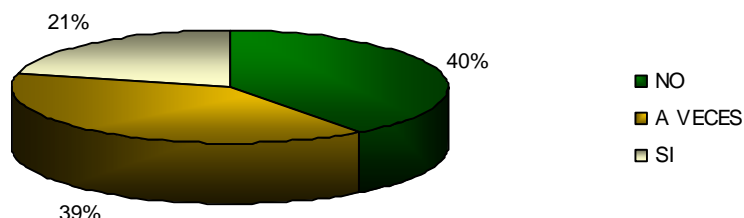
Como se presenta en el gráfico anterior, se observó que en las escuelas categorizadas como A y B los docentes presentaron mayores afirmaciones del ítem que el resto de las escuelas. Se puede visualizar observando gráfico de barras precedente que para cada escuela según su localización, que, los docentes que desarrollan su labor en las escuelas categorizadas como A (10%) y B (6,25%) fueron los únicos que presentaron respuestas afirmativas acerca de este ítem. De la misma manera se presentó el patrón de respuestas en lo concerniente a las respuestas “a veces”, solamente en los docentes de las escuelas categorizadas como A (42,5%), B (57,81%) y C (21,87%) y fue del 0% en las restantes dos categorías. Podemos señalar también que el patrón de respuestas negativas fue creciendo regularmente

de la categoría A a la D, las categorizadas como D y E presentaron para este ítem un 100% de respuestas negativas.

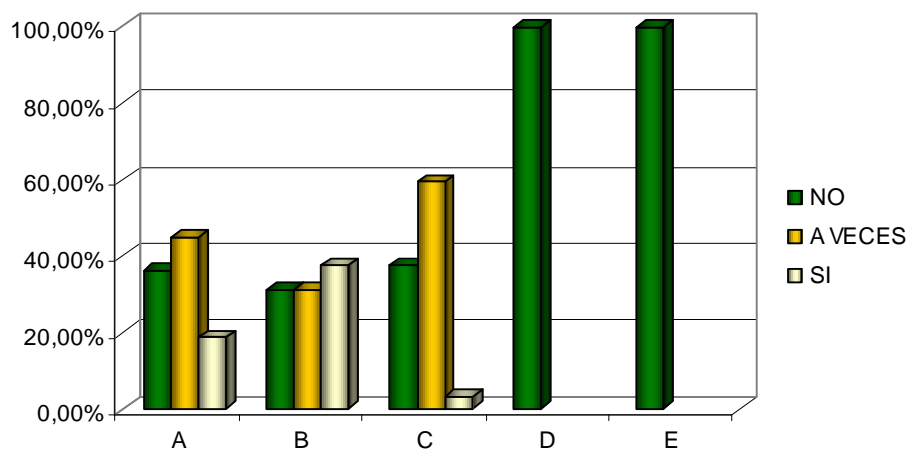
Podemos ver reiterada la correlación positiva entre las respuestas dadas las por los docentes pertenecientes a escuelas categorizadas como A y B con afirmaciones acerca de un ítem clasificado factorialmente como 12 por los autores del C.E.S.I.M. el cual se corresponde con indicadores de Inseguridad, Dependencia y Pasividad.

En este sentido la reflexión o interpretación teórica del ítem 3.4 puede aplicarse también en el presente ítem. En la etapa de discusiones y conclusiones podrán observarse los puntos de contacto entre ambos ítems.

3.8. Pienso a menudo que aprecian muy poco el trabajo que hago



En relación a este ítem podemos observar un patrón de respuesta, que podría calificarse como “menos marcado” que los anteriores ya que no hay una prevalencia absoluta de un tipo de respuesta sobre los otros. No obstante, observamos que, el 40% de los docentes contestaron de manera negativa al ítem, un 39% de los docentes de la muestra general respondió que “a veces” piensa a menudo que aprecian muy poco el trabajo que hacen y un 21% respondió afirmativamente a este ítem.



Como se presenta en el gráfico anterior, se observó que los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como B obtuvieron el mayor porcentaje de respuestas afirmativas, con un 37,5%; luego los docentes de las escuelas categorizadas como A con un 18,75% y este tipo de respuesta se presentó en los docentes que llevan adelante su labor en las escuelas categorizadas como C en un 3,13%. Se puede visualizar además que los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como D y E obtuvieron una respuesta negativa al ítem en el 100% de los docentes de cada muestra. En lo concerniente a las respuestas “a veces” a este ítem, solamente se observó que los docentes de las escuelas categorizadas como A (45%), B (31,25%) y en mayor medida en la categoría C (59,37%) y fue del 0% en las restantes dos categorías. Podemos señalar también que el patrón de respuestas

negativas fue creciendo regularmente de la categoría A a la D, las categorizadas como D y E presentaron para este ítem un 100% de respuestas negativas.

Podemos observar en este ítem que una gran cantidad de docentes de la muestra general respondieron que “a veces” o que ciertamente “piensan que los demás aprecian muy poco el trabajo que realizan”, sin embargo este tipo de respuestas vuelve a concentrarse en los estratos A y B además del estrato C en este caso.

Hablamos anteriormente en el marco teórico referencial del concepto de Soporte Social que aportan autores como Darío Páez y J. M. Esteve y parece ser este concepto el que puede conducirnos a una interpretación del presente ítem.

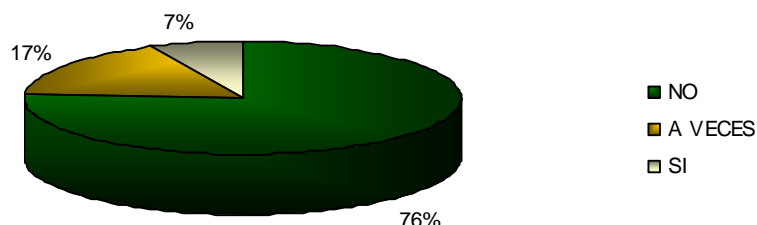
Dijimos anteriormente que Darío Páez define como soporte social a “la percepción que tiene el sujeto a partir de su inserción en las relaciones sociales, de que es: cuidado y amado, valorado y estimado y que pertenece a una red social de derechos y obligaciones”.

Según diversos autores, el elemento fundamental no es la mera inserción en una red social densa, sino la existencia de relaciones con un significado de apoyo emocional y material. La falta de contacto y de apoyo social de los sujetos parece ser un factor que tiene un papel directo de facilitación de síntomas. Además de un rol directo, la falta de soporte social jugaría un rol indirecto, de exacerbación de los efectos de los sucesos de vida negativos (J. M. Esteve, 1994).

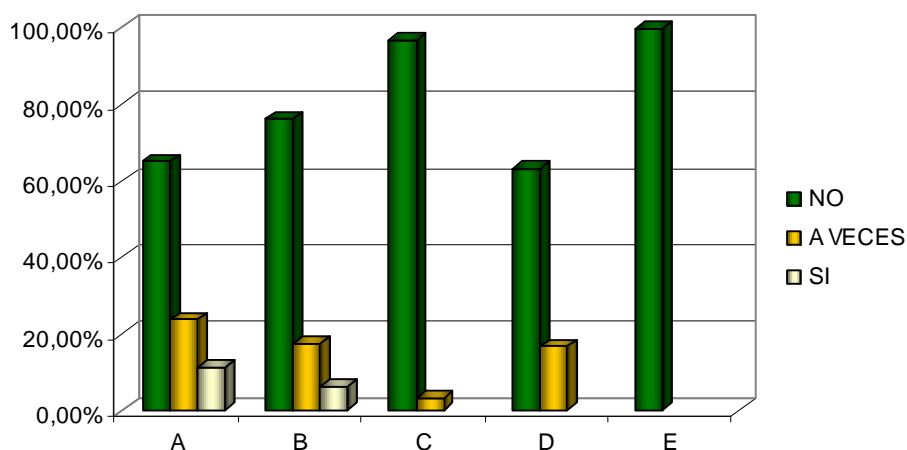
Si pensamos que el 60% de la muestra respondió “sí” o “a veces” al enunciado y a esto sumamos el hecho de que ese 60% está concentrado en docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como A, B y C, la fuerza de la tendencia de la respuesta se ve acentuada en estos sujetos.

Además en la etapa de discusiones y conclusiones observaremos como se agrupan las respuestas de los docentes de los estratos antes nombrados en contraposición a las respuestas de los docentes pertenecientes a escuelas rurales de los estratos D y E, en los que aparentemente, el trato mas cercano con los alumnos, la relación con las familias entre otros factores contribuyen a crear esta red social de la que hablábamos.

3.9 Cuando peleo o discuto con alguien pierdo el control



En cuanto a la muestra en general podemos observar una mayoría de respuestas negativas a este ítem (76%). Luego un 17% de los docentes de la muestra contestaron a veces al mismo y finalmente se observó un 7% de respuestas afirmativas a este ítem.



En relación al ítem “Cuando peleo o discuto con alguien pierdo el control” podemos observar nuevamente que la totalidad de las respuestas afirmativas se encuentran entre los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como A y B, en el primer caso con un 11,25% y en el segundo caso con un 6,35% de respuestas afirmativas al ítem. En cuanto a la respuesta “a veces” podemos observar también que se presentan con mayor frecuencia en los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como A y B, sin embargo este tipo de respuesta se presenta en todas las categorías exceptuando a la categoría E; podemos observar que los docentes según la localización de la unidad educativa respondieron “a veces” en la categoría A en un 23,75%, en la categoría B en un 17,46%, en menor medida en la categoría C con un 3,23% de los docentes respondiendo de esta manera y finalmente en la categoría D con un 16,17%. Debe destacarse que los docentes pertenecientes a la categoría E respondieron negativamente al ítem en un 100%, seguidos en cuanto a este tipo de respuesta, por los docentes de las escuelas categorizadas como C, con un 96,77%, luego los de las escuelas categoría D

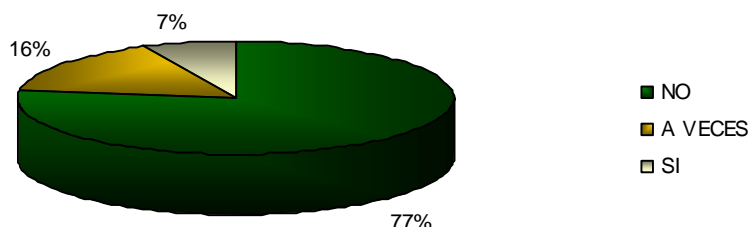
(83,33%) y finalmente los docentes de las categorías A y B con 65% y /6,19% respectivamente.

De manera reiterada, podemos observar, que la mayor parte de los casos con respuestas afirmativas al ítem se concentran en los docentes que desarrollan su tarea en escuelas categorizadas como A y B. En el caso de este ítem en particular y relacionándolo con el análisis factorial que llevaron adelante los autores del instrumento de medición, podemos decir que este ítem se encuentra agrupado en el subfactor 7 el cual alude a conductas agresivas en la vida social.

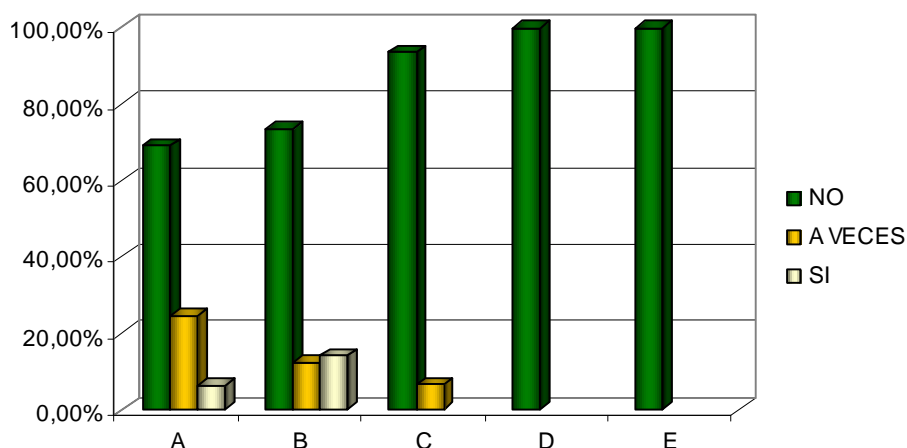
Los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver describen las alteraciones del comportamiento, como desajustes en los procesos de acción de la persona en los ámbitos que está presente, en el caso que nos ocupa, la vida profesional, pueden empezar a hacerse evidentes.

Según los autores antes citados el comportamiento violento es una respuesta común ante situaciones insatisfactorias y muestra la falta de control de los impulsos agresivos al haber rebasado la tensión y los umbrales controlables por él que existen en el docente. Esta agresión a la que nos referimos puede manifestarse en el docente a través de sus actos o de sus palabras (insultos, propagación de falsedades, injurias). Puede darse el caso de que la agresión, en lugar de dirigirse contra la causa directa de la insatisfacción, se dirija contra personas u objetos substitutivos (familiares, amigos, etc.).

4.4 Discuto y peleo mucho



En relación a la totalidad de la muestra, podemos observar una mayoría de respuestas negativas a este ítem (77%). Luego un 16% de los docentes de la muestra contestaron a veces al mismo ítem y finalmente se observó un 7% de respuestas afirmativas al mismo.



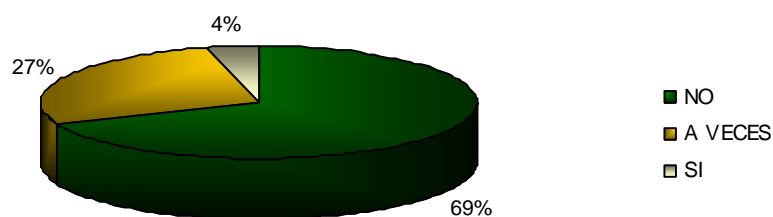
Como se presenta en el gráfico anterior, se observó que en las escuelas categorizadas como A y B los docentes presentaron mayores afirmaciones del ítem que el resto de las escuelas. Se puede visualizar, que, los docentes que desarrollan su labor en las escuelas categorizadas como A (6,7%) y B (14,06%) fueron los únicos que presentaron respuestas afirmativas acerca de este ítem. En lo concerniente a las respuestas "a veces", solamente en los docentes de las escuelas categorizadas como A (24,69%), B (12,50%) y C (6,45%) se presentaron respuestas de este tipo y fue del 0% en las restantes dos categorías. Podemos señalar también que el patrón de respuestas negativas fue creciendo regularmente de la categoría A a la D, las categorizadas como D y E presentaron para este ítem un 100% de respuestas negativas.

En este caso tal como en casos anteriores vuelve a presentarse un mayor porcentaje de respuestas afirmativas y "a veces" en los estratos A y B.

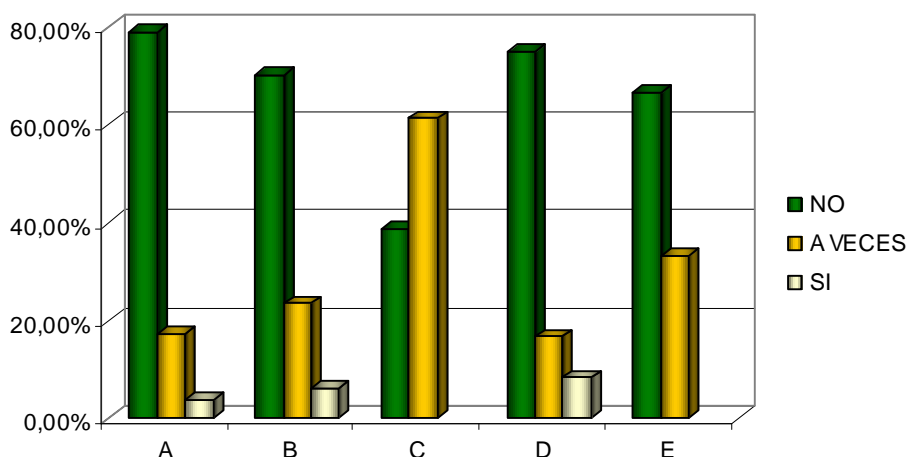
El enunciado del ítem “Discuto y peleo mucho” nos lleva a pensar nuevamente en trastornos a nivel del comportamiento, más precisamente tendencia al comportamiento violento. En este caso podría darse la convergencia de dos factores en los sujetos que contestaron afirmativamente a este ítem, los cuales según el análisis factorial del C.E.S.I.M. corresponden al subfactor 5, que refiere a rasgos de irritabilidad y, al factor 7 que alude a conductas agresivas en el comportamiento social.

En este sentido pueden aplicarse los criterios teóricos para la comprensión del ítem 3.9, con el cual, por su similitud, se encuentran agrupados en la etapa de discusiones y conclusiones.

4.5 Me pasa que no sé en que día ni en que mes estoy



En cuanto a la muestra en general podemos observar una mayoría de respuestas negativas a este ítem (69%). Luego un 27% de los docentes de la muestra contestaron a veces al mismo y finalmente se observó un 4% de respuestas afirmativas.



En el gráfico de barra presentado anteriormente podemos observar que los docentes que respondieron afirmativamente a este ítem pertenecen a escuelas categorizadas como A, B y D; en el caso de los docentes correspondientes a las escuelas categorizadas como A respondieron afirmativamente un 3,70% de los mismos, en el caso de los docentes pertenecientes a escuelas categorizadas como B este tipo de respuesta se dio en un 6,25% de los casos y finalmente los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como D un 8,33% de los mismos respondió afirmativamente al ítem. Debe tenerse en cuenta que, el porcentaje más alto de respuestas “a veces” a esta afirmación se presenta en las escuelas categorizadas como C con un 61,29% de los docentes respondiendo de esta manera al ítem; este tipo de respuesta se presenta en segundo lugar con los docentes de las escuelas E respondiendo en un 33,33% de esta forma, seguidos de los docentes que desempeñan su tarea en escuelas tipo B con un 23,44% y finalmente los docentes pertenecientes a las categorías A y D con un 17,28% y un 16,67% respectivamente. En cuanto a las respuestas negativas al ítem podemos observar un 79,01% de los docentes pertenecientes a escuelas categorizadas como A respondiendo de esta manera en primer lugar, luego los docentes pertenecientes a escuelas tipo D con un

75% de respuestas de este tipo, les siguen los docentes de las escuelas B con un 70,39%, los de las escuelas categorizadas como E con un 66,67% y finalmente los docentes que menor porcentaje presentan en relación a la vertiente negativa de este ítem son los pertenecientes a las escuelas categorizadas como E con un 38,71% de respuestas negativas.

En el caso de este ítem, podemos ver que una gran parte de la muestra respondió que “a veces” no sabe ni en que día ni en que mes se encuentra.

Sin embargo, es de importancia tener en cuenta las respuestas afirmativas, las cuales se presentan en los docentes pertenecientes a escuelas categorizadas como A y B, además de los docentes que desempeñan sus tareas en escuelas categorizadas como E.

Este ítem está relacionado con el subfactor 6 del análisis factorial del C.E.S.I.M., el cual refiere a problemas de desorientación.

Anteriormente hemos hecho referencia a las consecuencias del burnout o fatiga docente en los sujetos que trabajan en escuelas pertenecientes a los estratos A y B, con lo cual, podríamos continuar esa línea de pensamiento y decir, siguiendo a los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver, que las alteraciones cognitivas más habituales en el docente en situación de fatiga, son:

Pérdida o alteración de la atención: la atención es la actividad de que se sirve el organismo para la captación de los estímulos. La alteración de la atención se materializará en la disminución de la capacidad para enfocar, concentrarse y orientarse hacia el estímulo, lo que ocasionará problemas importantes para el docente y una alteración importante de su actividad como tal, con repercusiones posteriores en la pérdida de autoestima y de motivación y, en general, un desajuste palpable en todos los mecanismos que permiten al docente su tarea educativa.

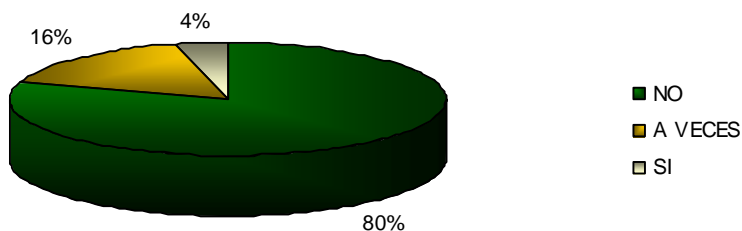
Pérdida o disminución de la memoria: la memoria nos permite retener, almacenar, recuperar y reproducir para su uso la información que hemos asumida o recibido con anterioridad. Una situación de fatiga docente alterará las condiciones del desarrollo de la actividad educativa y provocará un deficiente funcionamiento de la capacidad de memoria.

Alteraciones en el proceso de pensamiento: el pensamiento es un proceso mental complejo que atañe de manera global a todo el sistema cognitivo. En él intervienen mecanismos de memoria y de atención. Exige un esfuerzo y debe estar dirigido a encontrar un objetivo, pese a la duda que exista al respecto. Pensar requiere concentración, reflexión, uso de categorías lógicas para conectar la información de que disponemos y poder así meditar, combinar, decidir, juzgar los contenidos y tratar de iniciar la actuación.

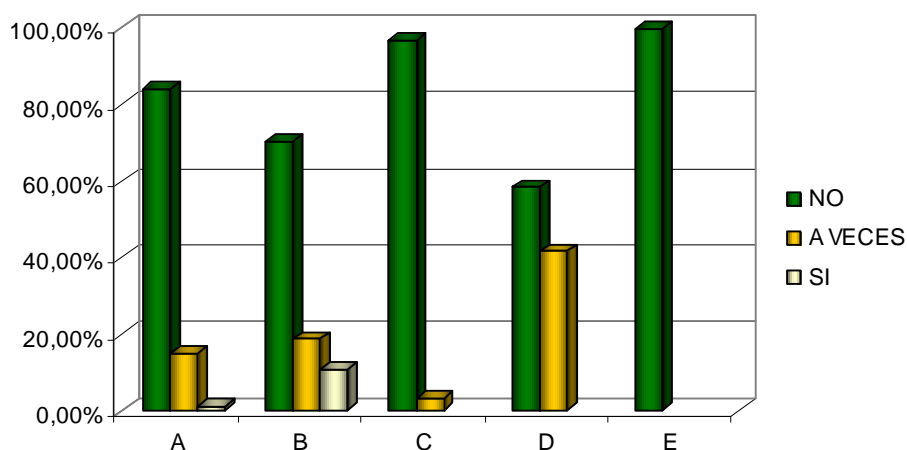
La desorientación espacial de los docentes de escuelas A y B puede estar relacionada a síntomas como los descritos anteriormente.

Sin embargo un análisis diferente merecería la afirmación de este ítem en los docentes de las escuelas categorizadas como D, sobre los cuales podríamos hipotetizar, además de algunos síntomas de fatiga, están expuestos como se dijo anteriormente a una multiplicidad de tareas, que tal vez pueda ser excesiva y llevarlos a estados confusionales de este tipo.

4.8 Descubro doble sentido o amenazas encubiertas en lo que la gente dice o hace



En el gráfico de torta que se presenta para la muestra general podemos observar una mayoría de respuestas negativas, un 80% de la muestra respondió de esa manera. Luego un 16% de la muestra respondió “a veces” a este enunciado y finalmente un 4 % respondió afirmativamente a este ítem.



Podemos observar en el gráfico de barras que se presenta anteriormente, que, en todas las categorías los docentes respondieron en su mayoría de manera negativa al ítem. Volvemos a ver en este caso, como ya lo hemos hecho en otros anteriores que las respuestas afirmativas al mismo están dadas por los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como A y B, en este ítem el porcentaje más alto de respuestas afirmativas esta dado por los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como B (0,94%) y en segundo lugar por docentes pertenecientes a la categoría A (1,23%). Particularmente en este caso es relevante tener en consideración las respuestas “a veces” dadas por los docentes al ítem; las mismas se observan mayormente en los docentes pertenecientes a escuelas categorizadas como D (41,67%); luego podemos observar este tipo de respuestas en los docentes de las categorías A, B y C con un 14,81%, 18,75% y 3,23% respectivamente. El

menor porcentaje de respuestas negativas al ítem se presenta en los docentes de la categoría D (58,33%).

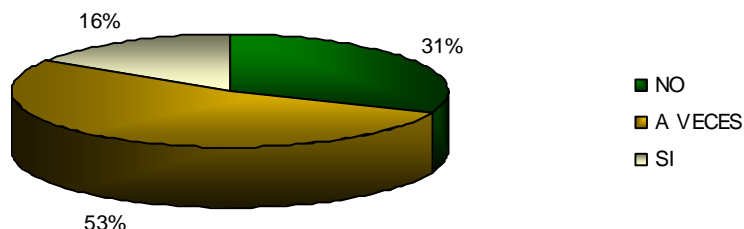
Volvemos a observar en este caso que la mayor cantidad de sujetos que respondieron afirmativamente al ítem se encuentran en escuelas categorizadas como B.

Según el análisis factorial del instrumento de medición utilizado, este tipo de respuesta corresponde a ideas de persecución.

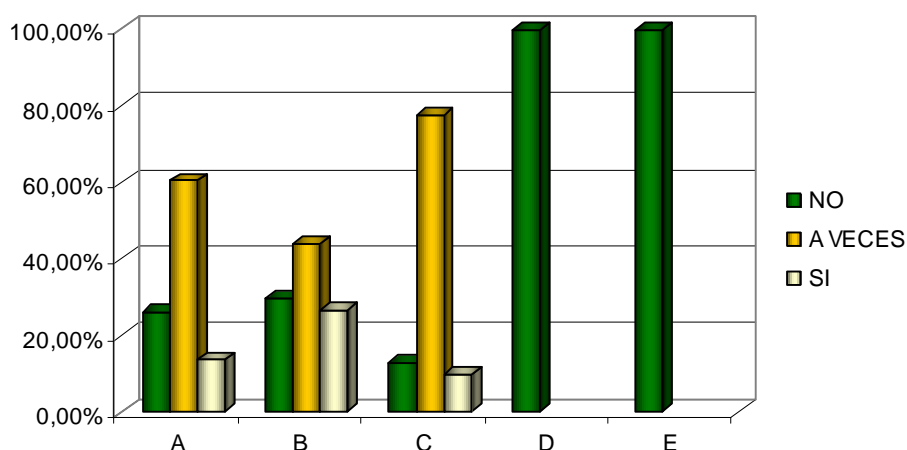
Los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver postulan que el estrés crónico puede ser uno de los factores desencadenante del burnout, o los síntomas que aparentemente manifiestan el estrés crónico, pueden ser parte de los que manifiestan una situación de burnout. Cabe recordar que, el burnout es un estado que aparece en el sujeto como consecuencia del estrés laboral y se desarrolla por la interacción de las características del entorno donde el sujeto trabaja y las características personales.

En este caso la personalidad de base del docente sería el caldo de cultivo para ideaciones de tipo paranoides o persecutorias. El presente estudio no permite el diagnóstico individualizado de los docentes, o cual debería llevarse a cabo en estudios futuros por medio de entrevistas personalizadas.

5.3 Muchas veces me pasa que después de que tomo una decisión tengo miedo de haberme equivocado



En relación a este ítem podemos observar una prevalencia de la respuesta “a veces” por sobre las otras en la generalidad de los docentes. Un 53 % de los docentes contestaron “a veces” al ítem, un 31% de los docentes de la muestra general respondió negativamente y finalmente un 16% respondió afirmativamente.



Podemos observar en el gráfico de distribución de frecuencia que en las escuelas categorizadas como D y E el 100% de los docentes de esos estratos respondieron negativamente al ítem; en relación a este tipo de respuesta se presenta en los docentes de las categorías A, B y C en un 25,93%, un 29,69% y un 12,90% respectivamente. Se observa que la mayor parte de respuestas afirmativas al ítem se presenta en los docentes pertenecientes a escuelas categorizadas como B (26,56%), seguidos de los docentes que ejercen su función en las escuelas tipo A (13,58%) y por último en las escuelas categorizadas como C con un 9,68% de los docentes de este estrato respondiendo afirmativamente. Debemos aquí, nuevamente, prestar especial atención a las respuestas “a veces” a este ítem; podemos observar que el mayor porcentaje de este tipo de respuesta esta dada por los docentes que llevan adelante sus labores en las escuelas categorizadas como C (77,42%), luego por los docentes pertenecientes al estrato A (60,49%) y finalmente por los docentes que se desempeñan en escuelas categorizadas como B con un 43,75% de respuestas de este tipo a este ítem.

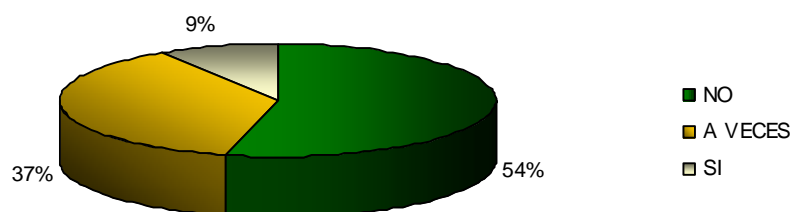
El alto porcentaje de respuestas “a veces” además de las respuestas afirmativas al ítem nos hace tener en el estrato C tanto como al A y B.

En el análisis factorial del C.E.S.I.M. este tipo de respuesta está relacionado con el subfactor 12 de la escala, que refiere a inseguridad, dependencia y pasividad.

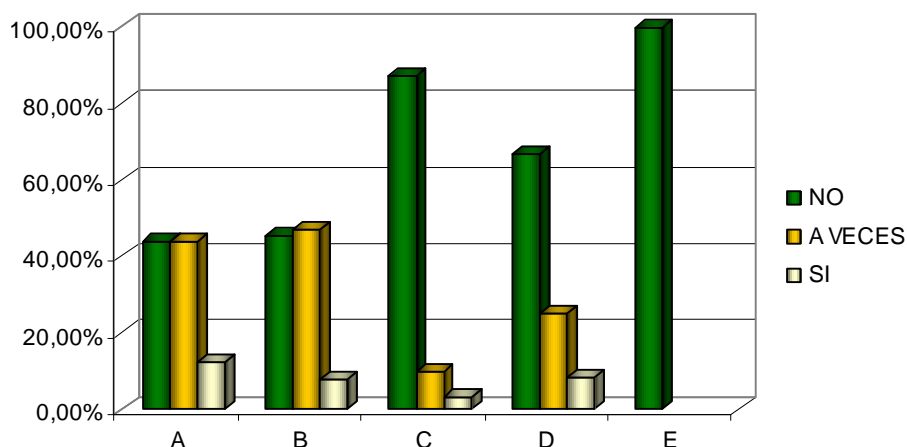
Podríamos decir que el rasgo que prevalece en este caso es la inseguridad, como ya fue mencionado anteriormente según Méndez Montañés y Moreno Oliver, que, ciertas conductas patológicas van ligadas en muchas ocasiones a la actividad profesional, y se inician con la aparición de alteraciones siendo frecuente la **inseguridad**. La persona afectada tiene dificultad para tomar decisiones y posee un concepto pobre de sus propias capacidades; la duda continuada le produce desasosiego y en algunos casos prefiere no asumir ningún tipo de compromiso ni responsabilidad.

En este sentido según el DSM IV (APA, 2000) debe aclararse que, la ansiedad ocasiona además alteraciones comportamentales y cognitivas, que se materializan en conductas de evitación o escape, errores y distorsiones del pensamiento, ideas de inutilidad propia, humillación, incapacidad para afrontar la situación, miedo, tartamudez, inmovilidad, temblores, sobregeneralización de los detalles negativos, personalización culpabilizadora y, de modo general, reacciones desproporcionadas ante la demanda real de la situación, con incapacidad de control por parte del individuo que la sufre.

5.4 Cosas que otros no toman a mal a mi me provocan bronca



En cuanto a la muestra en general podemos observar una mayoría de respuestas negativas a este ítem (54%). Luego un 37% de los docentes de la muestra contestaron “a veces” al mismo y finalmente se observó un 9% de respuestas afirmativas.



Podemos observar nuevamente en el gráfico de barras que los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como E respondieron en su totalidad de manera negativa al ítem. Siguiendo con las respuestas negativas, podemos observar que los docentes que llevan a cabo sus tareas en escuelas categorizadas como C respondieron negativamente en unos 87,10% de los casos a este ítem, seguidos de los docentes pertenecientes a las escuelas tipo D con un 66,67%, luego los docentes pertenecientes a las escuelas tipo B y A con 45,31% y 43,75% de los casos respectivamente.

Las respuestas afirmativas se presentan en todos los estratos exceptuando el E; en los docentes de las escuelas tipo A se presenta en un 12,50% de los casos, siguen a éstos los docentes que desarrollan sus tareas en escuelas categoría D con un 8,33%, finalmente las categorías B y C con 7,81% y 3,23% de respuestas afirmativas respectivamente.

La respuesta “a veces” al ítem se presenta en las categorías A y B en un 43,75% y en un 46,88% de los docentes pertenecientes a dichos estratos respectivamente,

luego se presentan en los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como D en un 25% de los casos y finalmente se presenta en menor medida este tipo de respuesta en los docentes pertenecientes a las escuelas tipo C, con un 9,68% de respuestas de este tipo en este estrato.

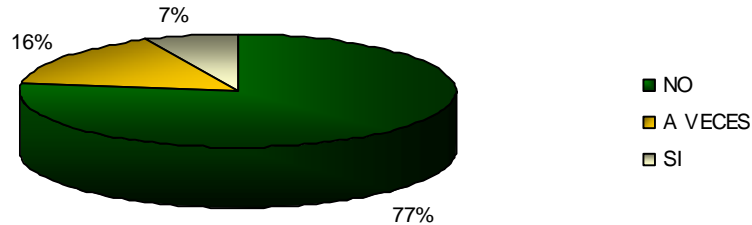
Nuevamente, podemos observar, que la mayor parte de los casos con respuestas afirmativas al ítem se concentran en los docentes que desarrollan su tarea en escuelas categorizadas como A y B. En el caso de este ítem en particular y relacionándolo con el análisis factorial que llevaron adelante los autores del instrumento de medición, podemos decir que este ítem se encuentra agrupado en el subfactor 5 el cual alude a rasgos de irritabilidad.

Según el Diccionario de la Real Academia Española este término hace alusión a sentir ira y excitar vivamente esos afectos o inclinaciones naturales.

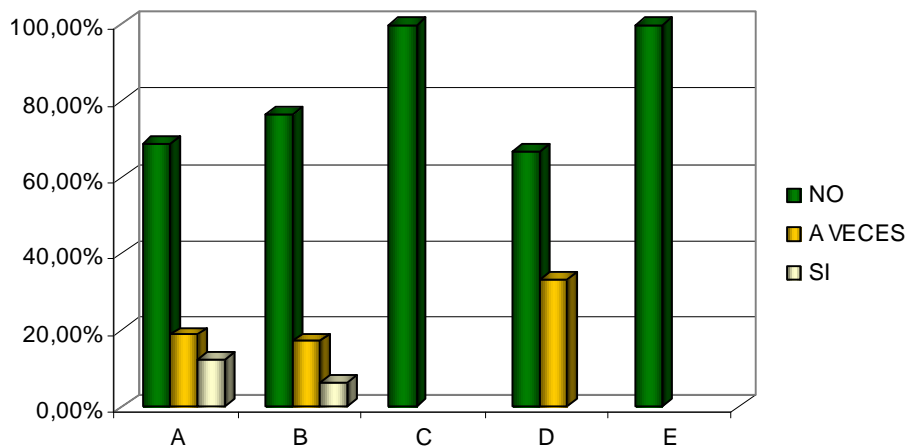
Los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver describen las alteraciones del comportamiento, como desajustes en los procesos de acción de la persona en los ámbitos que está presente, en el caso que nos ocupa, la vida profesional, pueden empezar a hacerse evidentes.

Según los autores antes citados el comportamiento violento es una respuesta común ante situaciones insatisfactorias y muestra la falta de control de los impulsos agresivos al haber rebasado la tensión y los umbrales controlables por él que existen en el docente. Esta agresión a la que nos referimos puede manifestarse en el docente a través de sus actos o de sus palabras (insultos, propagación de falsedades, injurias). Puede darse el caso de que la agresión, en lugar de dirigirse contra la causa directa de la insatisfacción, se dirija contra personas u objetos substitutivos.

5.5 Suelo escuchar cosas que otros no escuchan



En cuanto a la muestra en general podemos observar una mayoría de respuestas negativas a este ítem (77%). Luego un 16% de los docentes de la muestra contestaron “a veces” al mismo y finalmente se observó un 7% de respuestas afirmativas.



Puede observarse en el gráfico de distribución de frecuencia que los docentes que desempeñan su tarea en escuelas categorizadas como C o E dieron en su totalidad una respuesta negativa a este ítem. Las respuestas afirmativas se dieron en los estratos A y B donde las respuestas afirmativas fueron dadas por un 12,50% y 6,25% de los docentes respectivamente. Podemos observar que las respuestas “a veces” al ítem se dieron también en los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como A con un 18,75% y B con un 17,19% de este tipo de respuestas al ítem. Sin embargo la mayor frecuencia de este tipo de respuesta en relación a este ítem se da en los docentes de escuelas categorizadas como D con un 33,33%. Volvemos a observar en este caso que la mayor cantidad de sujetos que respondieron afirmativamente al ítem se encuentran en escuelas categorizadas como A y B.

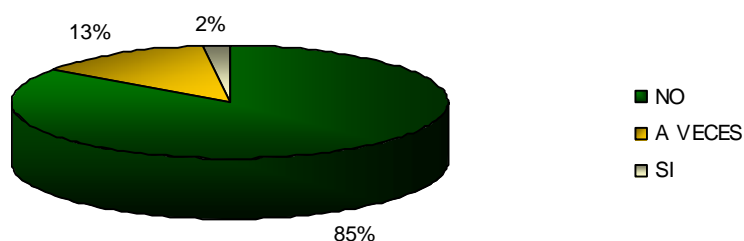
Según el análisis factorial del instrumento de medición utilizado, este tipo de respuesta corresponde al subfactor 4 correspondiente a la dimensión de alucinaciones y delirios.

Los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver postulan que el estrés crónico puede ser uno de los factores desencadenante del burnout, o los síntomas que aparentemente manifiestan el estrés crónico, pueden ser parte de los que manifiestan una situación de burnout. Cabe recordar que, el burnout es un estado que aparece en el sujeto como consecuencia del estrés laboral y se desarrolla por la interacción de las características del entorno donde el sujeto trabaja y las características personales.

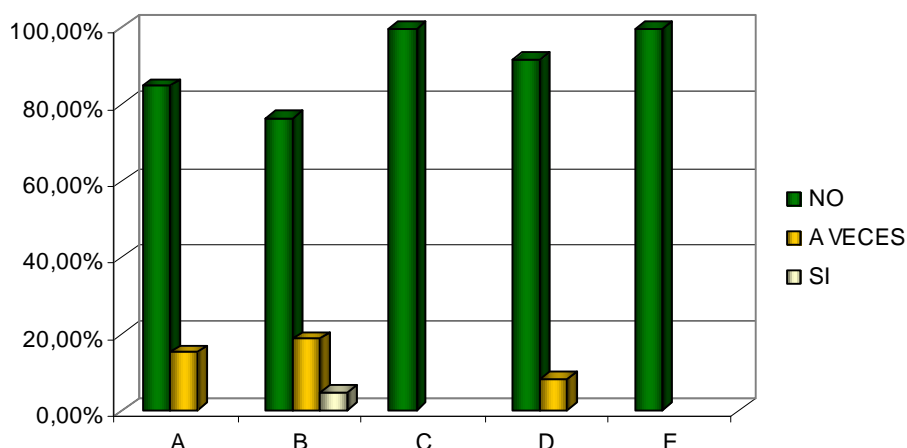
Nuevamente debemos tener en cuenta que la personalidad de base del docente juega un papel muy importante en el diagnóstico de patologías severas, como en este caso, alucinaciones auditivas.

Como dijimos anteriormente, el presente estudio no permite el diagnóstico individualizado de los docentes, o cual debería llevarse a cabo en estudios futuros por medio de entrevistas personalizadas a los fines de determinar si la incidencia del burnout o fatiga docente puede llevar a los sujetos a cuadros sintomatológicos graves tal como el que se presenta en este ítem.

6.4 Por más que quiero no puedo dejar de pensar siempre en mi mismo



En el gráfico de torta que se presenta para la muestra general podemos observar una mayoría de respuestas negativas, un 85% de la muestra respondió de esa manera. Luego un 13% de la muestra respondió que “a veces” no puede dejar de pensar en si mismo y finalmente un 2 % respondió afirmativamente a este ítem.



Puede observarse en el grafico de distribución de frecuencia que los docentes que desempeñan su tarea en escuelas categorizadas como C y E dieron en su totalidad una respuesta negativa a este ítem. Las respuestas afirmativas se dieron en el estrato B donde las respuestas afirmativas fueron dadas por un 4,69% de los docentes. Podemos observar las que las respuestas “a veces” al ítem se dieron también en los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como A con un 18,75% y B con un 17,19% de este tipo de respuestas al ítem. Este tipo de respuesta en relación a este ítem se da además en los docentes de escuelas categorizadas como D con un 8,33%.

En el análisis factorial del C.E.S.I.M. los índices de saturación de este ítem no fueron suficientes como para que sea incluido en un subfactor en particular. Sin embargo

podríamos hipotetizar que los sujetos que responden de esta manera podrían presentar síntomas narcisistas (subfactor 11 de la escala antes nombrada).

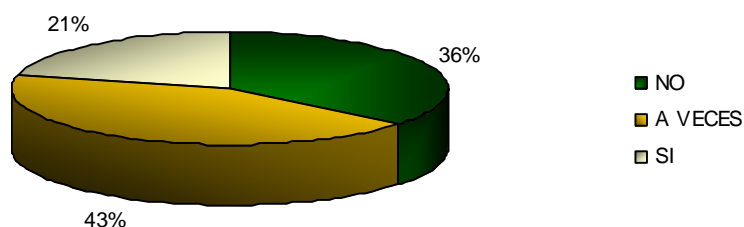
El diccionario de la Real Academia española define como narcisismo a la excesiva complacencia en la consideración de las propias facultades u obras.

Según Henri Ey el carácter narcisista se caracteriza por una conducta de afirmación impulsiva y por una imposibilidad de tolerar los fracasos y las críticas.

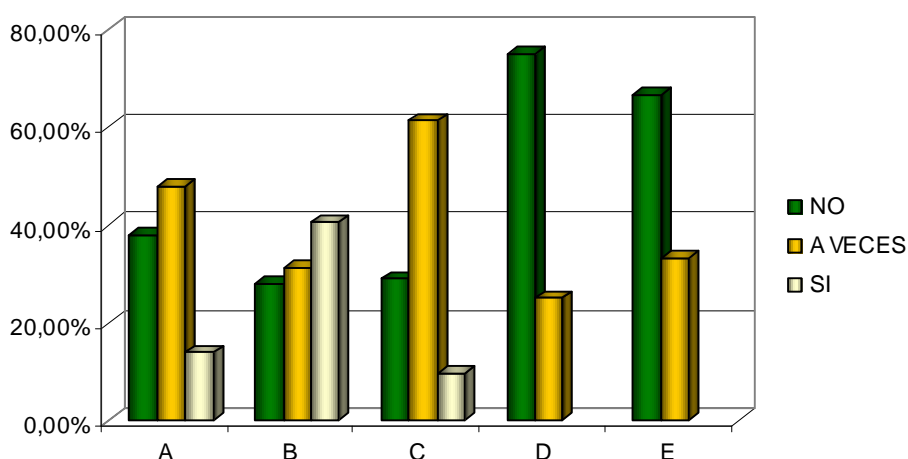
No obstante, como dijimos en apartados anteriores, no podemos hacer generalizaciones ni diagnósticos exhaustivos basándonos solo en un ítem.

Podría ahondarse en el estudio de estas características y otras que vimos anteriormente en la población docente en un estudio de tipo cualitativo incluyendo entrevistas que puedan medir rasgos psicopatológicos en los sujetos de la muestra.

6.9 Estoy tenso



En relación a la muestra en general en relación a este ítem podemos observar un patrón de respuesta, que podría calificarse como “menos marcado” que los anteriores ya que no hay una prevalencia absoluta de un tipo de respuesta sobre los otros. No obstante, observamos que, el 43% de los docentes contestaron “a veces” al ítem, un 21% de los docentes de la muestra general respondió afirmativamente y un 36% de los docentes respondió negativamente a este ítem.



Podemos observar en el gráfico de barras que la respuesta “a veces” al ítem “Estoy tenso” se presenta en todos los estratos; el mayor porcentaje de docentes que respondieron de esta manera se presenta en las escuelas categorizadas como C con un 61,29%; en segundo lugar se presentan los docentes pertenecientes al estrato A con un 48,10% en tercer lugar los docentes que desempeñan su tarea en escuelas categorizadas como E con un 33,33%, en cuarto lugar los docentes de las escuelas tipo B con un 31,25% y finalmente los docentes de las escuelas tipo D con un 25%. En relación a las respuestas afirmativas al ítem, podemos observar que este tipo de respuesta se da solo en los estratos A, B y C con respuestas por parte de los docentes de 13,92%, 40,63% y 9,68% respectivamente, puede observarse que el mayor porcentaje de docentes que respondieron afirmativamente se da en el estrato B. Debemos agregar que en los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como D o E no se presentaron respuestas afirmativas al ítem y se

observó en ambos estratos el mayor porcentaje de docentes respondiendo negativamente al mismo (D 75% y E 66,67%).

Nuevamente observamos en este ítem que la mayor parte de las respuestas afirmativas están dadas por los docentes que trabajan en escuelas caracterizadas como A o B y en este ítem se suman los docentes de las escuelas categorizadas como C.

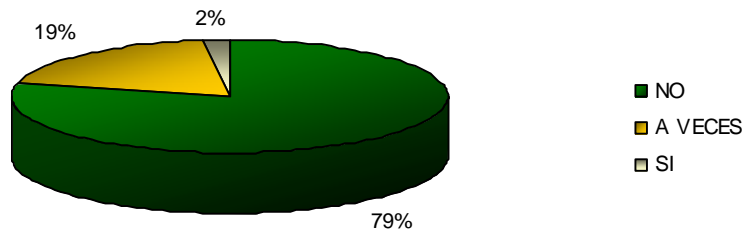
Debemos tener en cuenta que solo un 36% de la totalidad de la muestra respondió negativamente al ítem "Estoy tenso".

Nuevamente si tomamos el análisis factorial realizado por los autores del C.E.S.I.M. veremos que este ítem se corresponde con el subfactor 1 el cual está definido por ansiedad, angustia y temores.

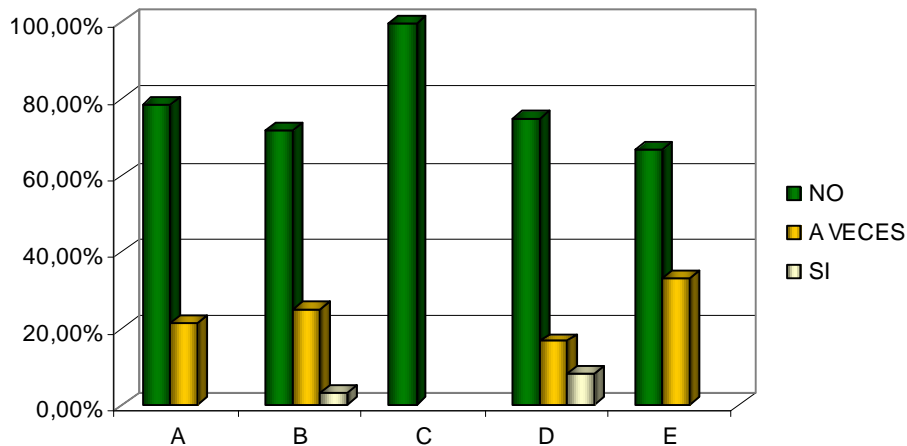
Siguiendo nuevamente la clasificación de los autores ya citados, Méndez Montañés y Moreno Oliver, podemos decir que en este caso se trata nuevamente de alteraciones de tipo emocional; según estos autores el ser humano no es indiferente a los estímulos que recibe, todas sus acciones van acompañadas de emociones. Ciertas conductas patológicas van ligadas en muchas ocasiones a la actividad profesional, y se inician con la aparición de alteraciones siendo una de las más frecuentes la ansiedad, la cual esta caracterizada por una sensación de tensión que anticipa la llegada de algo que, es percibido como un peligro. En el docente, esto suele ir asociado a los plazos o términos temporales (confección de programas, corrección de exámenes, etc.). La falta de confianza generada por la mala distribución de las cargas y tareas, una deficiente organización de la materia o una incorrecta distribución de la misma son algunas de las causas generadoras de este estado.

Al final en la etapa de discusiones y conclusiones veremos como se agruparon los ítems de este tipo en los docentes pertenecientes a los estratos A y B.

6.10 Me siento enfermo



En el gráfico de torta en el que se tiene en cuenta a la muestra de docentes en general podemos ver una prevalencia de respuestas negativas al ítem “Me siento enfermo” con un 79%, luego podemos observar que un 19% de la muestra respondió “a veces” al mismo y por último un 2% de la muestra total respondió afirmativamente.



Como podemos observar en el gráfico de distribución de frecuencia para el ítem “Me siento enfermo” podemos observar en todos los estratos la prevalencia de respuestas negativas al mismo; en este sentido podemos visualizar que en la categoría C el 100% de los docentes contestaron en su totalidad negativamente. Los docentes que se desempeñan en escuelas tipo A dieron un 78,48% de respuestas negativas, los pertenecientes al estrato D contestaron negativamente en un 75% de los casos y los docentes que trabajan en escuelas categorizadas como B y E respondieron negativamente en un 71,88% y en un 66,67% respectivamente. Las respuestas positivas se dieron solo en los estratos B y D donde los docentes contestaron afirmativamente al ítem en un 3,13% en las escuelas categorizadas como B y en un 8,33% en las escuelas categorizadas como D.

Las respuestas “a veces” se presentan en todos los estratos excepto en el C (en el que la totalidad de respuestas, como ya fue dicho, son negativas); el mayor porcentaje de docentes que contesto de esta manera a este ítem esta dado por los docentes que llevan adelante sus tareas en las escuelas categorizadas como E con un 33,33% de respuestas de este tipo, luego los docentes que llevan a cabo su labor en las escuelas categorizadas como B con un 25%, seguidas de los docentes

pertencientes al estrato A con un 21,52% de respuestas de este tipo y finalmente los docentes que se desempeñan en escuelas tipo D con un 16,67% de respuestas de este tipo.

En este caso podemos observar que la mayor cantidad de afirmaciones se da en los docentes pertenecientes a escuelas categorizadas como B y D.

Según el análisis factorial del instrumento de medición utilizado este ítem corresponde al subfactor 2, que ha de tenerse vinculado con vivencias referidas al cuerpo, sean estas de naturaleza hipocondríaca o de despersonalización.

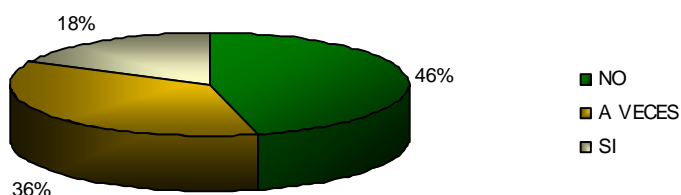
Hemos citado anteriormente estudios nacionales e internacionales que refieren que, entre las patologías presentadas por los docentes, predominan las referidas a las áreas traumatológicas, otorrinolaringológicas, reumatológicas, genitourinarias y obstétricas y, neuropsiquiátricas. Están muy presentes síntomas como dolor de cabeza, disminución de la memoria y dificultades de la concentración, angustia, nerviosismo, insomnio, irritabilidad, trastornos de la voz, contracturas musculares, dolor de espalda y problemas circulatorios.

El Burnout, significa como dijimos en páginas anteriores, literalmente “estar quemado”, es el expresivo término anglosajón que se utiliza para denominar a aquel sujeto que se encuentra exhausto y sobrecargado y que ha perdido la ilusión por su trabajo. En consecuencia, es un término que se da a una visible manifestación de fuerte desgaste profesional. Podemos apuntar también que el síndrome de burnout es un proceso resultante del estrés crónico laboral y, por tanto, un desgaste psíquico profesional con manifestaciones fisiológicas, comportamentales o conductuales, emocionales y cognitivas.

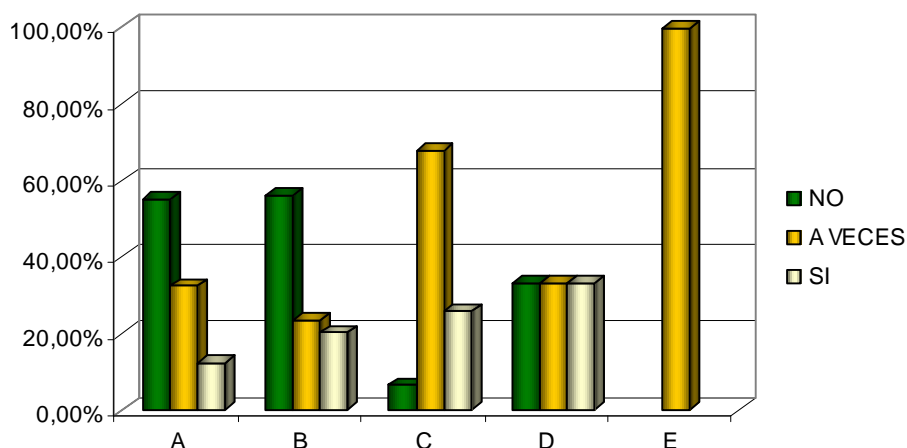
En el caso de este ítem en particular en lo que tiene que ver con los docentes que respondieron afirmativamente al ítem, podemos hipotetizar que el estado de fatiga en ellos, es tal, que ya se traduce en sintomatología física o como lo dice el ítem “sensación de estar enfermo”.

En relación a la presencia de respuestas afirmativas en los docentes de las escuelas categorizadas como D o E no hay evidencia que nos permita hipotetizar acerca de la similitud en el tipo de respuesta.

7.2 Me cuesta mucho aceptar mis fracasos



En el gráfico de torta correspondiente a la totalidad de la muestra podemos ver que las respuestas negativas al ítem "Me cuesta mucho aceptar mis fracasos" están dadas por un 46% de los docentes en general, luego podemos observar que un 36% de la muestra respondió "a veces" al mismo y por último un 18% de la muestra total respondió afirmativamente.



Podemos observar en el gráfico de barras que la respuesta "a veces" al ítem "Me cuesta mucho aceptar mis fracasos" se presenta en todos los estratos; el mayor porcentaje de docentes que respondieron de esta manera se presenta en las escuelas categorizadas como E con un 100% de respuestas de este tipo; en segundo lugar se presentan los docentes pertenecientes al estrato C con un 67,74%, en tercer lugar los docentes que desempeñan su tarea en escuelas categorizadas como A con un 32,50%, en cuarto lugar los docentes de las escuelas tipo D con un 33,33% y finalmente los docentes de las escuelas tipo B con un 23,44%. En relación a las respuestas afirmativas al ítem, podemos observar que este tipo de respuesta se da en todos los estratos exceptuando el D (en el cual la respuesta de los docentes fue en 100% "a veces"); el mayor porcentaje de afirmaciones a este ítem se da en los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como D (33,33%), en segundo lugar las respuestas afirmativas están dadas por los docentes que desempeñan su tarea en escuelas categorizadas como C (25,81%) y luego los docentes pertenecientes a los estratos B y A (con un 20,31% y un 12,50% respectivamente). En cuanto a la vertiente negativa de este ítem los mayores porcentajes se presentaron en los docentes que llevan a cabo su tarea en las escuelas

categorizadas como A y B con un 55% y un 56,25% respectivamente, en los docentes que se desempeñan en las escuelas categorizadas como D el porcentaje de respuestas negativas fue de un 33,33% y por ultimo, en el estrato C, con un porcentaje de 6,45%.

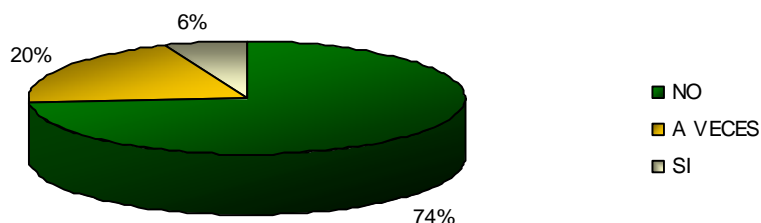
Este ítem esta relacionado según los autores del C.E.S.I.M. con el factor 21 en el análisis factorial del mismo, que, podría estar representando intolerancia a la frustración. Se presenta en el sujeto una sensación de no lograr los propósitos, de no alcanzar los objetivos. En términos generales suele asociarse además a impaciencia o bien intransigencia debido a la frustración.

Según los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver podemos relacionar este tipo de respuesta con la fatiga docente y las alteraciones emocionales. Tal es así que estos autores enmarcan en esta categoría y definen como frustración a un sentimiento de derrota en el camino hacia los objetivos fijados o los deseos mantenidos anteriormente. El individuo siente la convicción de que jamás conseguirá logro alguno y que, por ello, es inútil su esfuerzo o su intención.

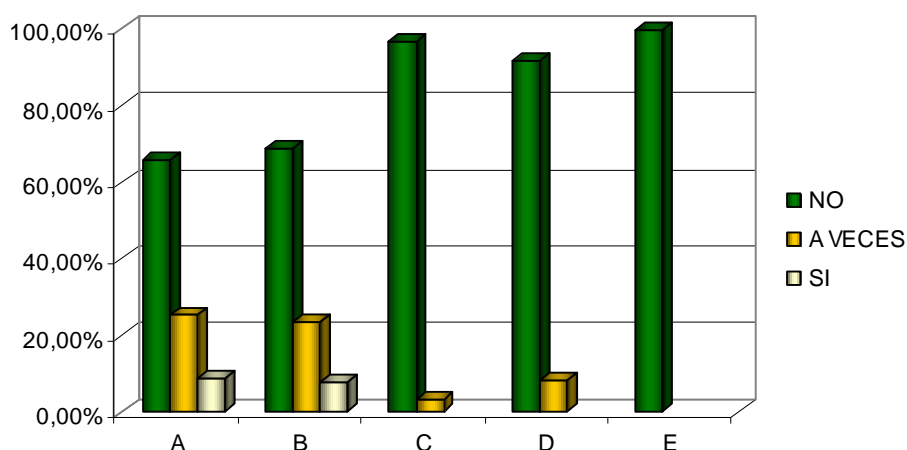
Como podemos observar más de la mitad de la muestra en general respondió que esto le sucede al menos "a veces", y las respuestas de los docentes se distribuyeron entre todos los estratos; esto podría llevarnos a pensar, que la respuesta a este ítem no está relacionada con la localización de la escuela donde el docente desempeña su tarea.

Podrían obtenerse datos más ricos en relación a este ítem si existiera la posibilidad de comparar esta respuesta de los docentes con respuestas de un estudio epidemiológico a nivel general.

7.4 Tengo miedo y angustia en situaciones en que sé que no hay motivos para tenerlo



En el gráfico de torta correspondiente a la totalidad de la muestra podemos ver una mayoría de respuestas negativas al ítem “Tengo miedo y angustia en situaciones en que se que no hay motivo para tenerlo”, éstas están dadas por un 74% de los docentes en general, luego podemos observar que un 20% de la muestra respondió “a veces” al mismo y por último un 6% de la muestra total respondió afirmativamente.



Puede observarse en el gráfico de distribución de frecuencia que los docentes que desempeñan su tarea en escuelas categorizadas como E dieron en su totalidad una respuesta negativa a este ítem; luego los docentes que desempeñan sus funciones en escuelas categorizadas como C y D respondieron en un 96,77% y un 91,67% de esta misma manera, y finalmente respondieron negativamente los docentes pertenecientes a los estratos A y B con un 65,82% y un 68,75% respectivamente. Las respuestas afirmativas se dieron en los estratos A y B donde las respuestas fueron dadas por un 8,86% y 7,81% de los docentes respectivamente. Podemos visualizar que las respuestas “a veces” al ítem se dieron en todos los estratos excepto en el E (en el cual como ya dijimos los docentes respondieron negativamente en un 100%); en los docentes que desempeñan su tarea en las escuelas caracterizadas como A el porcentaje de este tipo de respuesta fue de un 25,32%, en los docentes del estrato B de un 23,44% y finalmente este tipo de respuesta se dio en un 3,23% y un 8,33% en los docentes pertenecientes a instituciones educativas categorizadas como C y D respectivamente.

Volvemos a observar que la mayor parte de los docentes que contestaron afirmativamente a este ítem se encuentran ubicados en los estratos A y B.

Según el análisis factorial del C.E.S.I.M., respuestas de este tipo están relacionadas con el subfactor 20, el cual hace referencia a problemas en la autoestima.

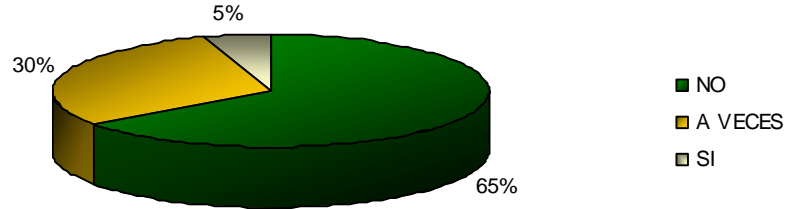
Según Pamela Bardo en su libro "*The pain of teacher burnout: a case history*" de 1979 la falta de compromiso, deseo anormal de vacaciones y la baja autoestima son algunos de los síntomas que se presentan en los docentes en situación de burnout.

Como dijimos anteriormente, el agotamiento aparecería como consecuencia del malestar docente, correspondiéndose con este último término en la amplitud de su referencia pues vendría a designar al conjunto de consecuencias negativas que afectarían al docente a partir de la acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia.

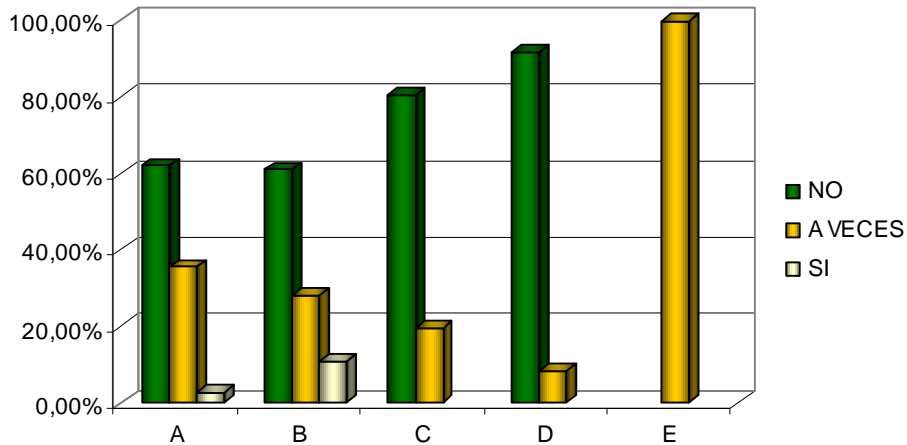
Según los autores Méndez Montañés y Monero Oliver la Fatiga docente da como resultado alteraciones emocionales tales como, inseguridad, la persona afectada tiene dificultad para tomar decisiones y posee un concepto pobre de sus propias capacidades; además de síntomas cognitivos negativos o inadecuados: como alteraciones o distorsiones de la atención, la memoria y la concentración, con valoraciones negativas de sí mismo, el entorno y el futuro.

Debemos agregar que según el DSM IV la ansiedad ocasiona además alteraciones comportamentales y cognitivas, que se materializan en conductas de evitación o escape, errores y distorsiones del pensamiento, ideas de inutilidad propia, humillación, incapacidad para afrontar la situación, miedo, tartamudez, inmovilidad, temblores, sobregeneralización de los detalles negativos y personalización culpabilizadora.

7.6 Me aparecen muchas ideas a la vez y no puedo ponerme a pensar o fijar la atención en ninguna de ellas



En el gráfico de torta correspondiente a la totalidad de la muestra podemos ver una mayor proporción de respuestas negativas al ítem con un 74% de los docentes en general respondiendo de esta manera, luego podemos observar que un 30% de la muestra respondió que “a veces” “Le aparecen muchas ideas a la vez y no puedo ponerme a pensar o fijar la atención en ninguna de ellas” y por último un 5% de la muestra total respondió afirmativamente a este ítem.



Podemos observar en el gráfico de barras que la respuesta “a veces” al ítem “Me aparecen muchas ideas a la vez y no puedo ponerme a pensar o fijar la atención en ninguna de ellas” se presenta en todos los estratos; el mayor porcentaje de docentes que respondieron de esta manera se presenta en las escuelas categorizadas como E con un 100% de respuestas de este tipo; en segundo lugar se presentan los docentes pertenecientes al estrato A con un 35,44%, en tercer lugar los docentes que desempeñan su tarea en escuelas categorizadas como B con un 28,13%, en cuarto lugar los docentes de las escuelas tipo C con un 19,35% y finalmente los docentes de las escuelas tipo D con un 8,33%. En relación a las respuestas afirmativas al ítem, podemos observar que este tipo de respuesta solo se da en los docentes pertenecientes a los estratos B y A (con un 10,49% y un 2,53% respectivamente).

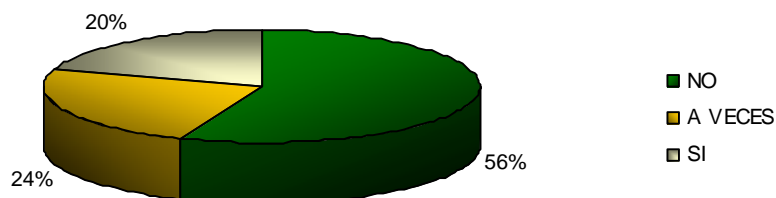
En cuanto a la vertiente negativa de este ítem los mayores porcentajes se presentaron en los docentes que llevan a cabo su tarea en las escuelas

categorizadas como C y D con un 80,65% y un 91,67% respectivamente, en los docentes que se desempeñan en las escuelas categorizadas como A el porcentaje de respuestas negativas fue de un 62,03% y por ultimo, en el estrato B, con un porcentaje de 60,94%.

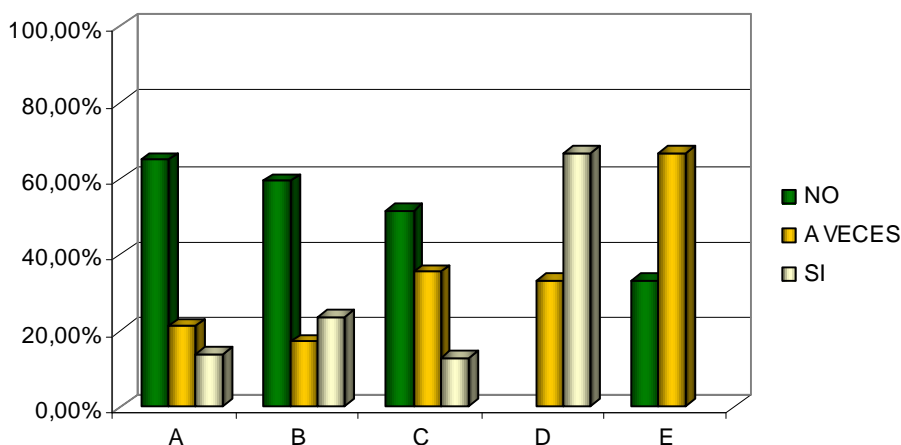
Como observamos en el gráfico anterior las respuestas positivas están concentradas entre los docentes de las escuelas categorizadas como A y B; no obstante la totalidad de los docentes de escuelas E contestando “a veces” a este ítem hace que la media del mismo sea mayor en esta última categoría que en las categorías A y B. Nuevamente los resultados son congruentes con el resto de las respuestas significativas de los docentes para esta categoría, es decir, se reitera la tendencia en los docentes de estas escuelas a dar respuestas relacionadas según el análisis factorial del instrumento de medición concordantes con el subfactor 13 del mismo, en el cual se muestra una agrupación de ítems correspondientes a estados de animo eufóricos.

Como dijimos anteriormente, las escuelas rurales se caracterizan por la existencia de lo que se denomina plurigrado. Es decir, las docentes tienen a su cargo varios niños pertenecientes a diferentes grados y consecuentemente con diferentes actividades entre sí. Además en este tipo de escuelas la actividad es intensa tanto a nivel áulico como extra áulico, teniendo mayor contacto con la problemática de los niños y las familias pertenecientes a la comunidad en la que la escuela está inserta. Siguiendo a los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver, tal vez este tipo de respuesta podría relacionarse con Alteraciones Cognitivas, más precisamente alteraciones en la atención.

9.3 Todos los días me levanto a la misma hora, incluso los domingos



En el gráfico de torta correspondiente a la totalidad de la muestra podemos ver que las respuestas negativas al ítem “Todos los días me levanto a la misma hora incluso los domingos” están dadas por un 56% de los docentes en general, luego podemos observar que un 24% de la muestra respondió “a veces” al mismo y por último un 20% de la muestra total respondió afirmativamente al ítem.



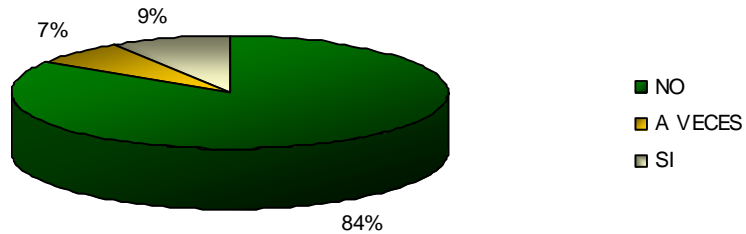
Puede advertirse en el gráfico de distribución que se presenta anteriormente que las respuestas negativas al ítem son mayores en el estrato A y van decreciendo a medida que se acercan al estrato E; así podemos decir en relación a la vertiente negativa de este ítem que en los docentes que desempeñan sus tareas en escuelas clasificadas como A las respuestas negativas son de un 65%, en los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como B las mismas son de un 59,38%, en el estrato C las respuestas negativas son de un 51,61%, en el estrato D las respuestas negativas están ausentes y finalmente los docentes que desarrollan sus tareas en las escuelas categorizadas como E respondieron negativamente al ítem en un 33,33% de los casos. En cuanto a las respuestas afirmativas del mismo podemos ver que el mayor porcentaje de afirmaciones se presenta en los docentes que llevan a cabo su tarea en las escuelas categorizadas como D con un 66,67% de respuestas afirmativas, seguidos en frecuencia de respuesta por los docentes que llevan a cabo sus tareas en las unidades educativas tipo B con un 23,44% de respuestas afirmativas, y finalmente los docentes pertenecientes a los estratos C y A con un 12,90% y un 13,75% de respuestas de este tipo respectivamente. En relación a las

respuestas “a veces” al ítem podemos notar un alto porcentaje de las mismas en los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como E (66,67%), luego podemos ver los estratos C y D con 35,48% y 33,33% respectivamente y finalmente los docentes pertenecientes a las escuelas A y B con un porcentaje de respuestas de este tipo de un 21,25% y un 17,19% respectivamente.

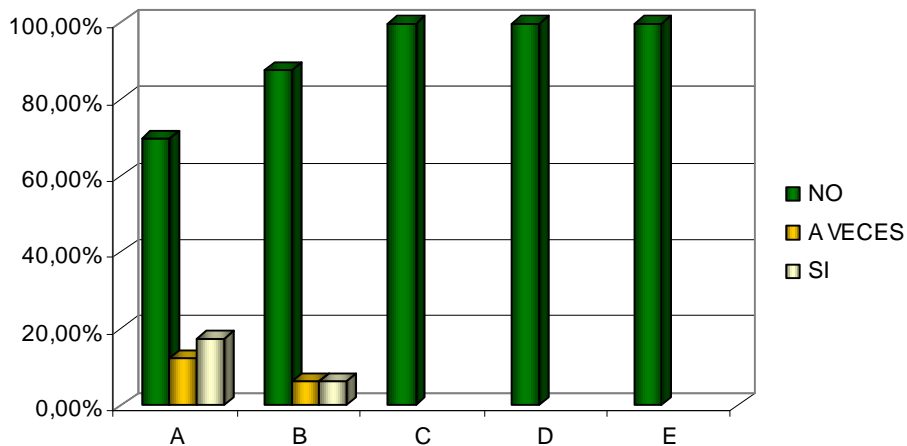
Como podemos ver en el gráfico de barras la mayor cantidad de afirmaciones a este ítem esta dada por los docentes de las escuelas categorizadas como D, no obstante un alto porcentaje de la muestra general respondió a veces o afirmativamente al mismo. En este sentido, volvemos a encontrarnos con un ítem según el cual no podemos formular ninguna hipótesis certera relacionando esta afirmación con la localización de la escuela donde el docente ejerce su tarea. Sin embargo podemos decir al respecto, que este ítem está agrupado según el análisis factorial del C.E.S.I.M. con el subfactor 16, el cual alude a rasgos de rigidez.

Con rigidez mental nos referimos a la inflexibilidad mental. A dificultad para aceptar criterios diferentes a los propios, a adaptarse a nuevas situaciones, conceptos, o situaciones. La ductilidad de pensamiento nos permite socializar mejor, tener relaciones relajadas con otros, al caracterizarse por un nivel de tolerancia alto. Ya sea a opiniones, o a prácticas realizadas por otros. En el ámbito exclusivamente personal, la rigidez mental nos impide modificar nuestras conductas, cambiar de opinión o transformas viejos hábitos.

9.5 Evito quedarme solo



En el gráfico de torta correspondiente a la totalidad de la muestra podemos ver una mayor proporción de respuestas negativas al ítem con un 84% de los docentes en general respondiendo de esta manera, luego podemos observar que un 7% de la muestra respondió que “a veces” “Evita quedarse solo” y por último un 9% de la muestra total respondió afirmativamente a este ítem.



Puede observarse que en los docentes pertenecientes a las categorías C, D y E hay un 100% de respuestas negativas, en cambio en los docentes pertenecientes a los estratos A y B los porcentajes corresponden a un 70% en el primer caso y a un 87,50% en el segundo caso.

Advertimos que las respuestas afirmativas solo se presentan en los docentes que llevan adelante su labor en las escuelas categorizadas como A y B con un 12,50% de afirmaciones y un 6,25% de las mismas respectivamente. En relación a las respuestas “a veces” a este ítem podemos ver que, estas se dan, también solo en los estratos A y B con un 12,50% y un 6,25% respectivamente.

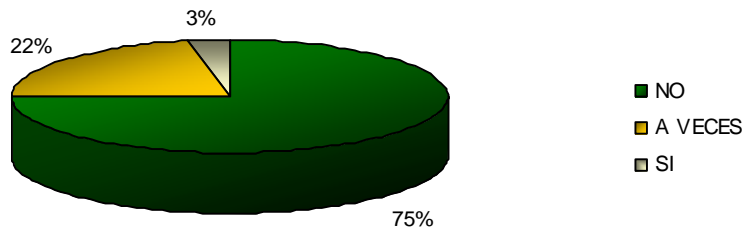
Este ítem está relacionado según los autores del C.E.S.I.M. con el factor 21 en el análisis factorial del mismo, que, podría estar representando intolerancia a la frustración. Se presenta en el sujeto una sensación de no lograr los propósitos, de no alcanzar los objetivos. En términos generales suele asociarse además a impaciencia o bien intransigencia debido a la frustración.

Según los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver podemos relacionar este tipo de respuesta con la fatiga docente y las alteraciones emocionales.

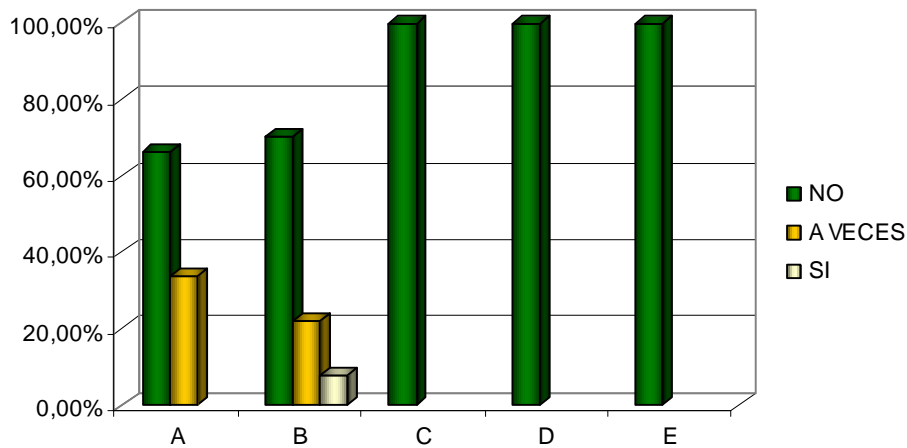
Tal es así que estos autores enmarcan en esta categoría y definen como frustración a un sentimiento de derrota en el camino hacia los objetivos fijados o los deseos mantenidos anteriormente. El individuo siente la convicción de que jamás conseguirá logro alguno y que, por ello, es inútil su esfuerzo o su intención.

Este tipo de respuesta en docentes pertenecientes a los estratos A y B se suma a muchos otros, a cerca de los cuales ya hemos hecho referencia y a esta altura podemos observar la cantidad de ítems que fueron respondidos afirmativamente, o cual nos da una idea de los índices de sintomatología mental de los mismos y la consecuente incidencia del burnout en los docentes de estos estratos.

10.1 Tengo pesadillas



En el gráfico de torta correspondiente a la totalidad de la muestra podemos ver una mayor proporción de respuestas negativas al ítem con un 75% de los docentes en general respondiendo de esta manera, luego podemos observar que un 22% de la muestra respondió que a veces “Tiene pesadillas” y por último un 3% de la muestra total respondió afirmativamente a este ítem.



Puede observarse que en los docentes pertenecientes a las categorías C, D y E hay un 100% de respuestas negativas, en cambio en los docentes pertenecientes a los estratos A y B los porcentajes corresponden a un 66,25% en el primer caso y a un 70,31% en el segundo caso.

Advertimos que, las respuestas afirmativas solo se presentan en los docentes que llevan adelante su labor en las escuelas categorizadas como B con un 7,81% de afirmaciones. En relación a las respuestas “a veces” a este ítem podemos ver que, estas se dan, solo en los estratos A y B con un 33,75% y un 21,88% respectivamente.

Nuevamente, podemos observar, que la mayor parte de los casos con respuestas afirmativas al ítem se concentran en los docentes que desarrollan su tarea en escuelas categorizadas como A y B. En el caso de este ítem en particular y relacionándolo con el análisis factorial que llevaron adelante los autores del instrumento de medición, podemos decir que este ítem se encuentra agrupado en el subfactor 15 el cual alude a trastornos del sueño y la alimentación.

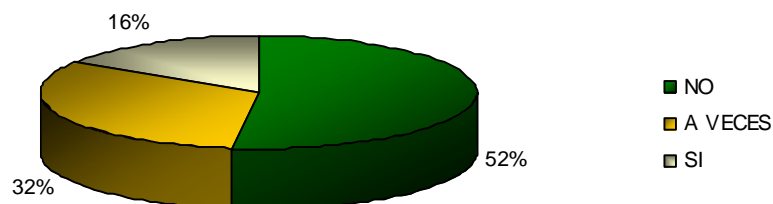
Como dijimos en reiteradas ocasiones, el burnout puede tener como consecuencia manifestaciones fisiológicas, en este caso, patentizadas en trastornos del sueño.

Según los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver en el burnout podemos encontrar un conjunto de síntomas relacionados entre si con variación de porcentajes e importancia relativa (insomnio o pesadillas, pérdida de peso, irritabilidad o tendencia a la evasión ensoñadora, bajo estado de ánimo, creencia en la imposibilidad de superar la situación, etc.).

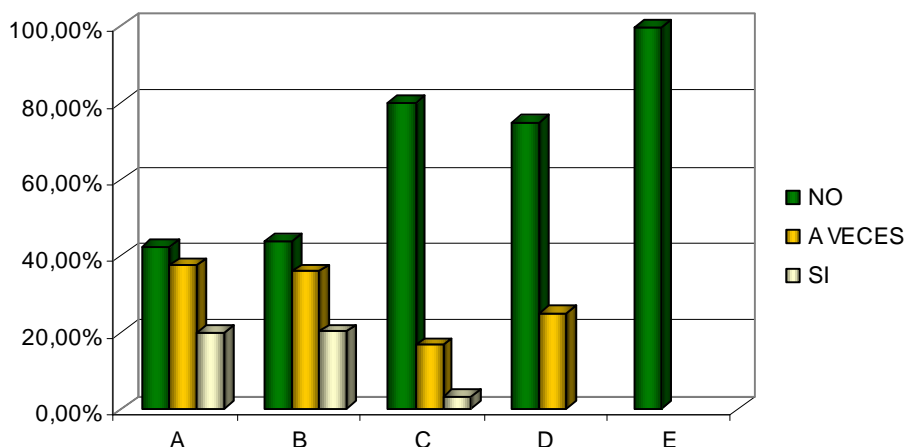
En este caso en particular, las pesadillas son un trastorno de sueño. Más específicamente, es una parasomnia relacionada con el sueño MOR. Consiste en que la persona que duerme tiene un sueño angustioso y tenaz, frecuentemente con sensación de opresión en el pecho y dificultad de respirar (ver parálisis del sueño). Las pesadillas tienen lugar durante períodos de sueño con movimientos oculares rápidos (la llamada fase MOR, también llamada fase o sueño REM, del inglés "*Rapid Eye Movement*"). Durante las mismas no existe movimiento del sujeto. Son más frecuentes entre los 4 y 12 años, y suelen disminuir según avanza la edad.

Las pesadillas son provocadas por causas fisiológicas, tales como fiebre elevada, o por causas psicológicas, tales como un trauma inusual o estrés en la vida del durmiente.

10.5 Siento mucho cansancio y ganas de dormir todo el día



Puede observarse en el gráfico de torta realizado para representar la tendencia de respuestas de la muestra general, que un 52% de los docentes respondieron negativamente a este ítem, un 32% respondió a veces al mismo y un 16% respondió afirmativamente.



Se observa en el gráfico de distribución de frecuencia, que las respuestas negativas por parte de los docentes se presentan en todos los estratos, no obstante los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como E respondieron en un 100% negativamente a este ítem, siguiendo esta tendencia tenemos a los docentes pertenecientes a escuelas categorizadas como C o D que respondieron negativamente al ítem en un 80% y un 75% respectivamente. En tanto, las respuestas positivas al ítem se presentaron en los docentes que realizan su labor en las escuelas categorizadas como A, B y C con un 20%, un 20,31% y un 3,33% respectivamente. Deben tenerse en cuenta las respuestas "a veces" dadas en este ítem, ya que se presentan en todas las categorías exceptuando la categoría E. Los docentes que desarrollan sus tareas en escuelas categorizadas como A respondieron de esta manera en un 37,50% de los casos, los que llevan adelante su labor en escuelas tipo B respondieron "a veces" al ítem en un 35,94% de los casos; finalmente los docentes que trabajan en escuelas categorizadas como C y D respondieron de esta manera en un 16,67% y un 25% de los casos respectivamente. Nuevamente, podemos observar, que la mayor parte de los casos con respuestas afirmativas al ítem se concentran en los docentes que desarrollan su tarea en

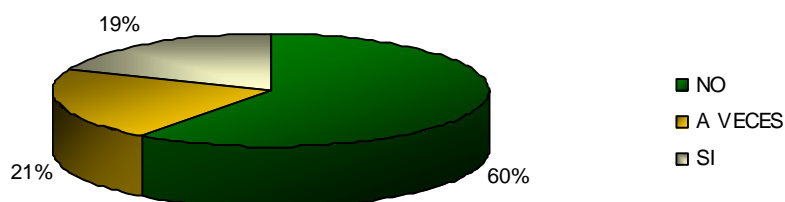
escuelas categorizadas como A y B. En el caso de este ítem en particular y relacionándolo con el análisis factorial que llevaron adelante los autores del instrumento de medición, podemos decir que este ítem se encuentra agrupado en el subfactor 15 el cual alude a trastornos del sueño y la alimentación.

Como dijimos en reiteradas ocasiones, el burnout puede tener como consecuencia manifestaciones fisiológicas, en este caso, patentizadas en trastornos del sueño.

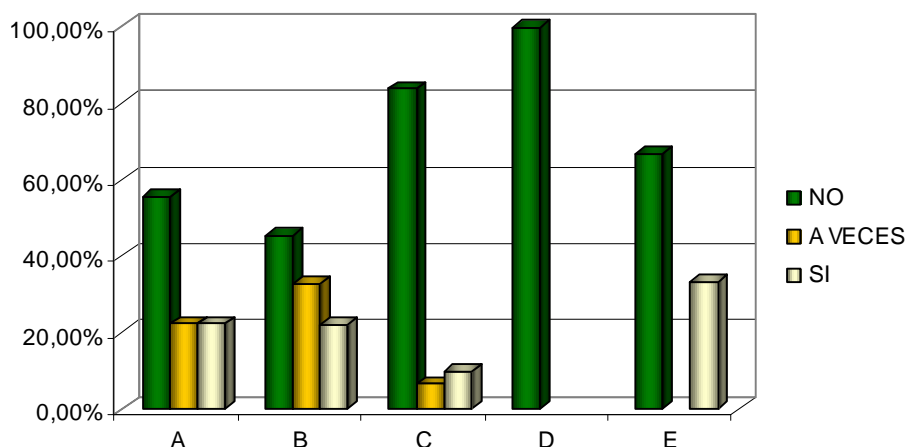
La fatiga mental es un aspecto destacable en la tarea docente. En todo esfuerzo debe aparecer una fatiga lógica; el problema se presenta cuando la carga es tal que Según los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver, no es posible recuperarse de esa fatiga y el docente termina por acumularla lo cual termina afectando su ritmo normal de trabajo.

Esta fatiga se puede manifestar, según los autores antes citados, con síntomas diversos, entre otros, la falta de energía y la sensación de estar permanentemente cansado.

11.5 Gastritis (Vinagreira, Acidez)



Puede observarse en el gráfico de torta realizado para representar la tendencia de respuestas de la muestra general, que un 60% de los docentes respondieron negativamente a este ítem, un 21% respondió que a veces sufre de este tipo de sintomatología física y finalmente un 19% respondió afirmativamente a la presencia de este síntoma.



Se observa en el gráfico de distribución de frecuencia, que las respuestas negativas por parte de los docentes se presentan en todos los estratos, no obstante los docentes pertenecientes a las escuelas categorizadas como D respondieron en un 100% negativamente a este ítem, siguiendo esta tendencia tenemos a los docentes pertenecientes a escuelas categorizadas como C y E que respondieron negativamente al ítem en un 83,87% y un 66,67% respectivamente; finalmente los docentes que desempeñan su labor en escuelas categorizadas como A y B respondieron negativamente al ítem en un 55,56% y en un 45,31% respectivamente. En cuanto a las respuestas afirmativas por parte de los docentes ante la presencia de este síntoma, puede visualizarse que los maestros pertenecientes al estrato E presentan mayores índices de prevalencia del síntoma, con un 33,33% de afirmaciones al ítem, en segundo lugar podemos ver a los docentes que trabajan en escuelas categorizadas como A o B con un 22,22% y un 21,88% respectivamente, finalmente los docentes que llevan adelante su labor en escuelas categorizadas como C respondieron afirmativamente en un 9,68% de los casos. Debemos tener en cuenta el porcentaje de respuestas "a veces" dado por los docentes, la mayor

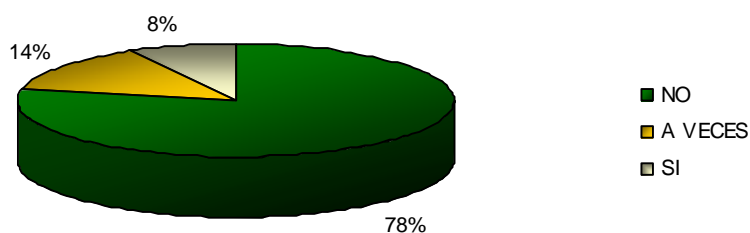
prevalencia de respuestas de este tipo se dio en los docentes pertenecientes al estrato B con un 32,81% de respuestas de este tipo seguidos de los docentes que llevan a cabo su labor en escuelas categorizadas como A con un 22,22% y finalmente por los docentes pertenecientes a escuelas tipo C con un 6,45% de respuestas “a veces” a este síntoma.

Nuevamente los docentes más afectados parecen ser los pertenecientes a las escuelas categorizadas como A y B, sin embargo, aparece como novedoso que, los docentes de las escuelas categorizadas como E (según este estudio con las menores medias de Malestar Psicológico de la muestra) manifiestan sintomatología asociada generalmente a altos índices de fatiga o burnout.

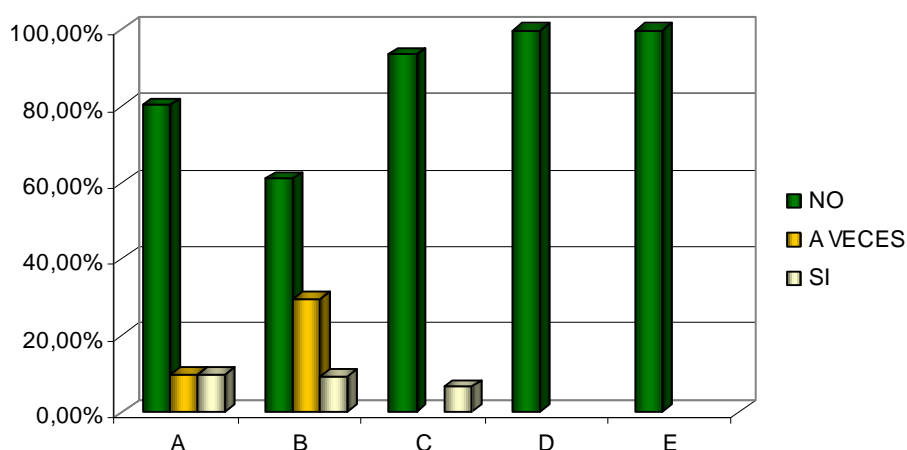
El burnout afecta tanto a planos físicos como emocionales de la persona.

Se denomina gastritis a la inflamación de la mucosa gástrica, Son varias las causas, sin embargo en este estudio vemos la relación directa de esta patología con altos niveles de estrés.

11.7 Palpitaciones



Puede observarse en el gráfico de torta realizado para representar la tendencia de respuestas de la muestra general, que un 78% de los docentes respondieron negativamente a este ítem, un 14% respondió que a veces sufre de este tipo de sintomatología física y finalmente un 8% respondió afirmativamente a la presencia de este síntoma.



Como puede observarse en el gráfico de barras los docentes que desempeñan su labor en escuelas categorizadas como D y E respondieron en un 100% de los casos de manera negativa. En las escuelas categorizadas como C solo un 6,45% de los docentes respondió afirmativamente al ítem y el resto de los docentes pertenecientes a ese estrato respondieron también de manera negativa. La mayor cantidad de docentes que respondieron afirmativamente al ítem se encuentran en las escuelas categorizadas como A, seguidos de aquellos que llevan adelante su labor en unidades educativas categorizadas como B (9,88% y 9,38% respectivamente).

En cuanto a las respuestas "a veces" al ítem el mayor porcentaje de docentes que respondieron de esta manera se presentó en el estrato B con un porcentaje de respuesta por parte de los docentes de un 26,69%, seguidos de los docentes que desempeñan sus labores en las escuelas categorizadas como A con un 9,88% de respuestas de este tipo.

Observamos que los docentes más afectados son aquellos que desempeñan sus tareas en escuelas categorizadas como A y B.

Volvemos a ver en este ítem (como en el anterior) manifestaciones fisiológicas relacionadas con el estrés y el burnout.

Las palpitaciones son un síntoma referido por los pacientes que notan una aceleración en los latidos del corazón, es decir, los latidos del corazón se hacen objetivos para el paciente.

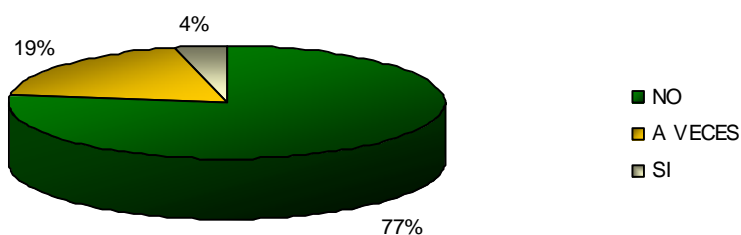
Se pueden sentir en el área del corazón, pecho, pero también en el cuello, o al tomarse el pulso.

El ritmo normal se puede ver acelerado por situaciones normales de miedo, estrés, cansancio, etc.

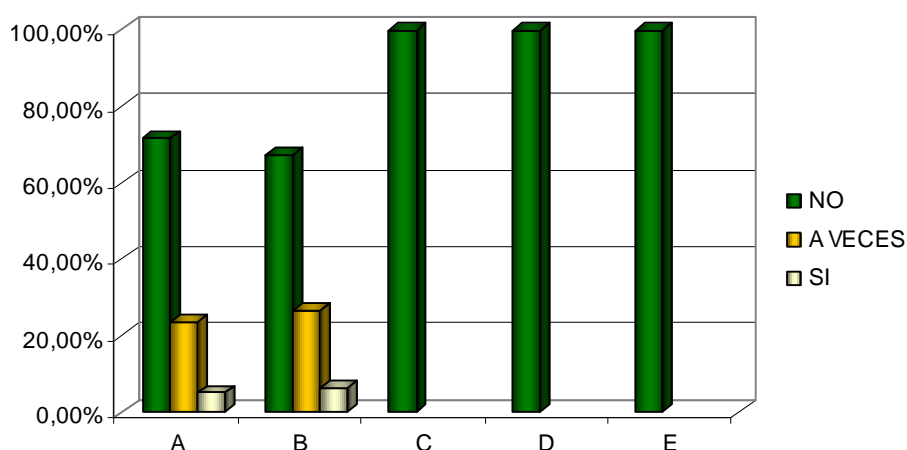
Otras veces este ritmo está acelerado por causas patológicas como son las enfermedades del tiroides, por fiebre, por anemia o por enfermedades cardíacas.

No obstante, por la especificidad del instrumento de medición, el marco teórico referencial y por ser considerado este ítem en el subfactor 22 de la escala C.E.S.I.M., podemos hipotetizar que existe una relación directa entre este síntoma y el Malestar Psicológico en los docentes.

11.8 Mareos y Vértigos



Puede observarse en el gráfico de torta realizado para representar la tendencia de respuestas de la muestra general, que un 77% de los docentes respondieron negativamente a este ítem, un 19% respondió que a veces sufre de este tipo de sintomatología física y finalmente un 4% respondió afirmativamente a la presencia de este síntoma.



Como puede observarse en el gráfico de barras los docentes que desempeñan su labor en escuelas categorizadas como C, D y E respondieron en un 100% de los casos de manera negativa. La mayor cantidad de docentes que respondieron afirmativamente al ítem se encuentran en las escuelas categorizadas como B, seguidos de aquellos que llevan adelante su labor en unidades educativas categorizadas como A (6,25% y 4,94% respectivamente).

En cuanto a las respuestas “a veces” al ítem el mayor porcentaje de docentes que respondieron de esta manera se presentó en el estrato B con un porcentaje de respuesta por parte de los docentes de un 26,56%, seguidos de los docentes que desempeñan sus labores en las escuelas categorizadas como A con un 23,46% de respuestas de este tipo.

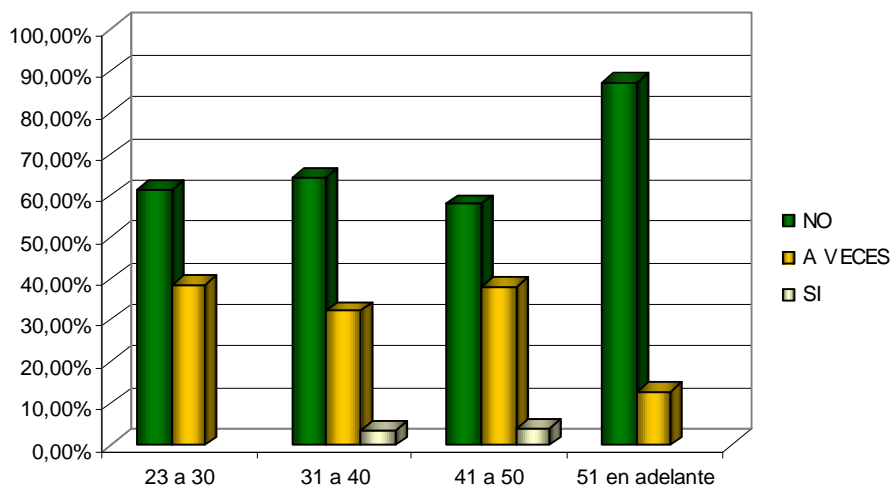
En este ítem podemos observar que los únicos afectados de la muestra se concentran en las categorías A y B.

Volvemos a referirnos en este caso a afecciones fisiológicas relacionadas al estrés en los docentes.

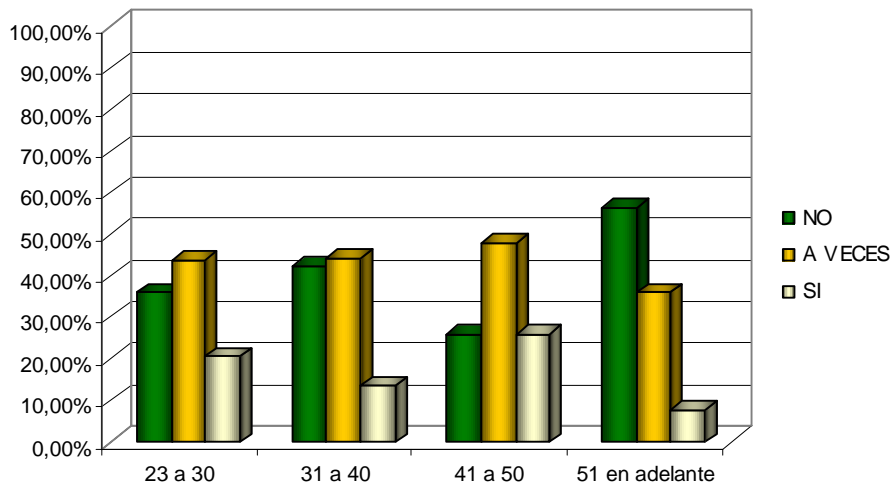
Análisis del Malestar Psicológico según Grupo Etáreo

Con el objetivo de evaluar si existía variaciones en los síntomas de malestar y la edad de los examinados. Con este objetivo se dividió a los participantes 4 grupos (de 32 a 30; de 31 a 40; de 41 a 50, y de 51 en adelante). Posteriormente se realizó un ANOVA tendiente a identificar si existían diferencias en los síntomas según el grupo. Sólo se observaron resultados significativos en 3 ítems (de los 77 ítems totales). Los ítems que presentaron diferencias según grupo etáreo fueron el 6.3 (“me siento confundido y tengo dificultades para pensar”), 8.2 (“siento que me falta seguridad para tomar actitudes más firmes en mi vida”) ambos a favor del grupo conformado por docentes entre 41 y 50 años. El tercer ítem significativo fue el 11.6 (“Hipertensión”) donde se observó que los docentes de mayor edad mostraban mayor hipertensión en comparación con el resto de los docentes. A continuación se presentan los gráficos de barras obtenidos para representar dichas diferencias:

6.3 “Me siento confundido y tengo dificultades para pensar”

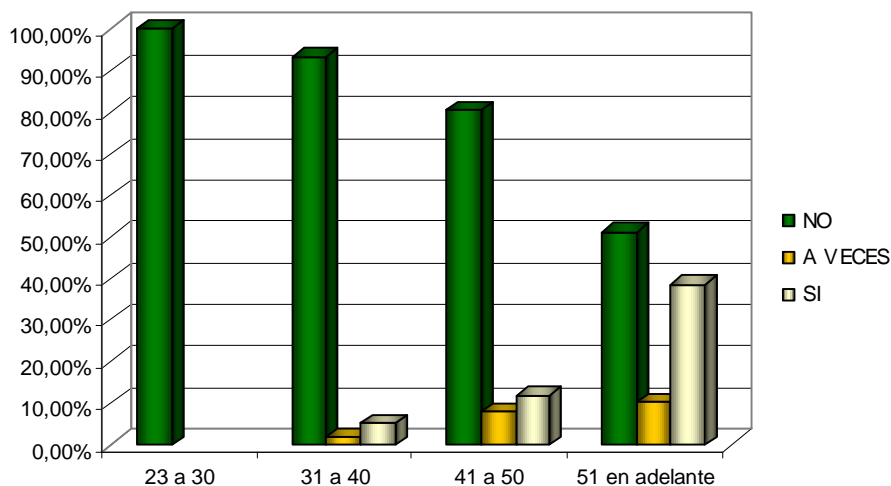


8.2“Siento que me falta seguridad para tomar actitudes más firmes en mi vida”



Podemos observar en los dos gráficos de barra anteriores que la mayor cantidad de respuestas afirmativas o “a veces” a los ítems están dadas por los docentes de la muestra general pertenecientes al rango de edades que va de los 41 a los 50 años. En cuanto al ítem 6.3 (“me siento confundido y tengo dificultades para pensar”) en el análisis factorial de la escala utilizada, está agrupado en el subfactor 4, el cual se corresponde con alucinaciones y delirios. Sin embargo, estas alteraciones en el proceso de pensamiento (alteración cognitiva según Méndez Montañés y Moreno Oliver) al igual que en el ítem 8.2 (“siento que me falta seguridad para tomar actitudes más firmes en mi vida”) pueden ser relacionadas por el rango etéreo en que se presentan con crisis vitales (crisis de la mediana edad). Dado que las crisis vitales son momentos en que las creencias de todo ser humano están particularmente expuestas a revisión (Keegan; 2007:37)

11.6“Hipertensión”



Según el Doctor F. Guillén Llera, es un hecho real que la gran mayoría de las enfermedades que padece la especie humana alcanza su máxima prevalencia en las edades más avanzadas y que éste es, en concreto, el caso de la Hipertensión Arterial (HTA).

Los cambios estructurales y funcionales que acompañan al proceso de envejecimiento constituyen un terreno abonado para la mayor incidencia de HTA en las personas de edad avanzada.

Así, teniendo en cuenta lo previamente expuesto, puede observarse en el gráfico de barras presentado, como a medida que aumenta la edad de la población de los docentes a los que se les administró el CESIM, la tendencia de las respuestas afirmativas al igual que las respuestas “a veces” siguen esta misma tendencia; es decir, a mayor edad mayores índices de hipertensión.

Discusiones y Conclusiones Finales

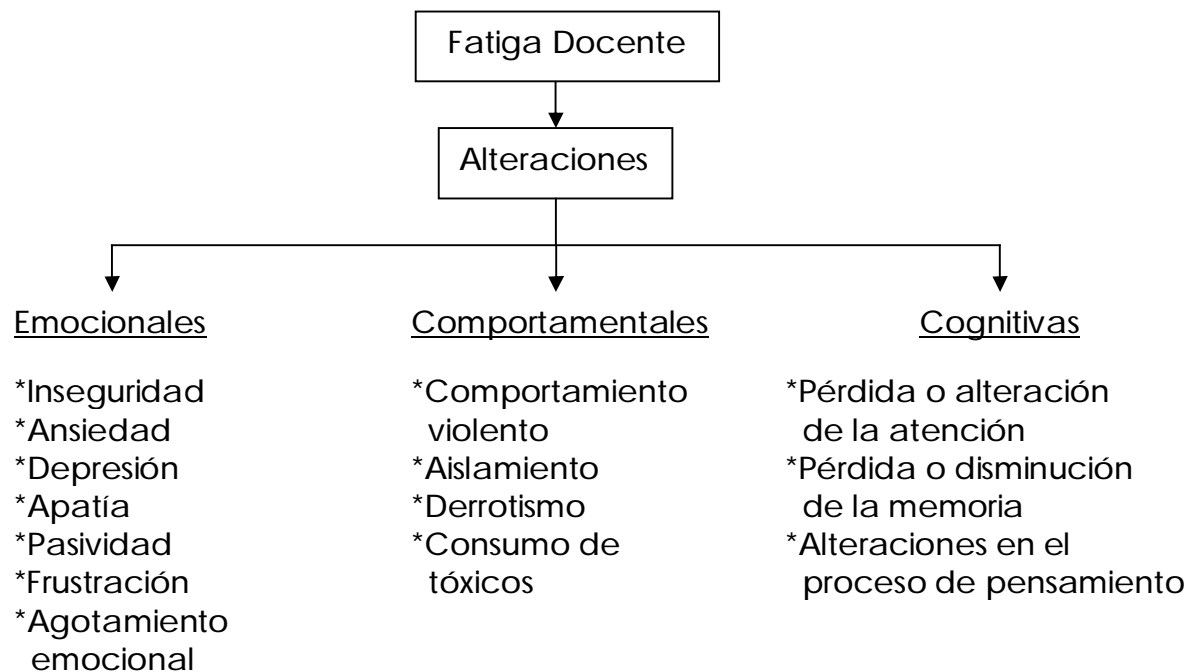
Discusiones y Conclusiones Finales

Gran cantidad de estudios locales e internacionales coinciden en señalar a la docencia como una profesión de riesgo y estrechamente vinculada al malestar psicológico. En efecto, numerosos factores íntegramente relacionados a la labor docente generan considerables niveles de malestar psicológicos, algunos de estos factores son: ambiente poco adecuado, mayor cantidad de alumnos, pobres relaciones sociales con los compañeros, elevadas exigencias del sistema educativo, implicación emotiva con sus alumnos y precarización de las condiciones de trabajo, entre otros factores (Martínez, 2007). Como puede observarse las condiciones de enseñanza constituyen, en general, un factor de peso para el desarrollo de malestar psicológico. Tomando esto en consideración, la presente investigación tuvo por objetivo principal realizar un análisis del nivel de malestar psicológico considerando diferencias según la localización y bonificación de la unidad educativa.

Con el objeto de examinar la relación entre dichas variables se realizó un estudio empírico con de verificar la hipótesis planteada según la cual: “Los docentes que ejercen su profesión en escuelas pertenecientes a las zonas categorizadas como C, D, o E presentan índices mayores de Malestar Psicológico que los docentes que trabajan en escuelas pertenecientes a zonas categorizadas como A o B por la tabla de bonificación por localización de la unidad educativa”. Los resultados preliminares obtenidos no brindan evidencias a favor de la hipótesis, sino que por el contrario señalan una dirección opuesta a la misma. De hecho, los resultados del ANOVA de una vía indican que la Media General de malestar psicológico en docentes de escuelas categorizadas como D y E (pertenecientes en todos los casos a escuelas rurales, ubicadas geográficamente en zonas periféricas del ejido de la Ciudad de Córdoba), es menor que la Media de los docentes que desempeñan sus tareas en escuelas categorizadas como A, B y C, (las cuales están ubicadas en barrios de la ciudad o en el casco céntrico de la misma).

Por otra parte, debe considerarse que se trabajó con una medida general de malestar psicológico porque el instrumento de medición utilizado (CESIM), no presenta una estructura factorial lo suficientemente clara y los autores del mismo recomiendan tomar el índice de Malestar Psicológico como una medida global. No obstante, para el presente trabajo se optó por realizar adicionalmente un análisis pormenorizado de los ítems de dicho instrumento con el objeto de precisar en mayor medida en que aspectos del malestar psicológico se observaban diferencias entre los docentes de cada escuela.

Una vez efectuados los análisis se volvieron a agrupar los ítems teniendo en consideración la carga factorial presentada en la tabla de análisis factorial para el CESIM (ANEXO II), además se tuvieron en cuenta aspectos teóricos desarrollados a lo largo del trabajo, particularmente por los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver quienes realizan una categorización de las alteraciones que pueden darse como consecuencia de la Fatiga o Malestar Docente que recordaremos a continuación organizando los conceptos en un breve cuadro:



Recordaremos brevemente que el concepto de Malestar Psicológico está situado a mitad de camino entre la salud y la enfermedad. La sensación de malestar psicológico no permite sentirse saludable pero tampoco enfermo. Según Darío Páez esta caracterizado por:

- *Nivel de estrés percibido,
- *Nivel de desmoralización
- *Disconfort y desasosiego.

Como ya fue dicho a lo largo del presente trabajo, la docencia, más aún hoy, puede ser considerada una profesión de riesgo ya que es con su propio cuerpo y con su propia emoción, principalmente con lo que cada docente lleva a cabo su tarea. Es de relevancia recordar en este momento lo desarrollado a nivel teórico, en relación a la manera en la que fue transformándose el rol del docente en la sociedad con el paso del tiempo. Brevemente diremos que en un principio la creación de las escuelas nacionales y la consiguiente aparición de los docentes en la sociedad se dio sobre todo en el género femenino, lo que le daba a la mujer hace más de dos siglos atrás la posibilidad de escalar socialmente. Hoy podemos decir, citando a autores previamente nombrados, que no solo la docencia no permite hoy el ascenso en la escala social, sino que los bajos salarios, las luchas sociales y el poco reconocimiento de la sociedad hacia el docente hacen de esta profesión una profesión de riesgo; podemos además añadir que, en la actualidad, la igualdad de posibilidades que la sociedad da a hombres como a mujeres, ha llevado a que otras profesiones sean elegidas por las mujeres dado el amplio abanico de propuestas laborales que presenta la modernidad y, la docencia fue dejándose de lado, sobre todo con el propósito de “escalar socialmente”.

Los cambios en el Estado, la redistribución de los ingresos y la falta de un plan de ajuste que pueda sostener la profesión docente fueron, entre otros, algunos de los factores por los cuales la carrera docente fue desvalorizándose, por lo menos a nivel económico.

Otro tópico a tener en cuenta a la hora de realizar un análisis de resultados es, el que está dado por la tabla de puntuación para la bonificación de la tarea docente, por medio de la cual se asignan puntajes más altos (y consecuentemente mayores salarios) a aquellos docentes que lleven adelante su tarea en escuelas categorizadas como E o D, decreciendo las bonificaciones cuanto más céntrica sea la institución educativa en la que el docente ejerce su labor, tal es así, que las escuelas categorizadas como A según esta tabla no obtienen bonificación alguna.

De esta forma, se observó que los docentes pertenecientes a las escuelas rurales en la muestra (categorizadas como D y E), presentaron menores índices generales de malestar psicológico, pero exhibieron mayores porcentajes de respuestas afirmativas en los siguientes ítems:

1.1 Hago muchas actividades sin ponerme a pensar demasiado en ellas

2.3 Yo siempre estoy contento, tengo muchas actividades y no puedo completarlas ni ponerme a pensar como hacer para que me salgan mejor.

7.6 Me aparecen muchas ideas a la vez y no puedo ponerme a pensar ni fijar la atención en ninguna de ellas

9.3 Todos los días me levanto a la misma hora, incluso los domingos

Como puede observarse, estos ítems se caracterizan por presentar afirmaciones vinculadas a la realización de muchas actividades o proyectos, que impiden a los docentes centrar su atención en un solo estímulo a la vez. De hecho, considerando la carga factorial de los ítems del CESIM (anexo1), puede observarse que tres de los ítems se encuentran presentes en el subfactor 13, y corresponden a conductas relativas a estados de ánimo eufóricos.

Debemos recordar aquí, que las escuelas rurales se caracterizan por la existencia de lo que se denomina plurigrado. Es decir, las docentes tienen a su cargo varios niños pertenecientes a diferentes grados y consecuentemente con diferentes actividades entre sí. Además en este tipo de escuelas la actividad es intensa tanto a nivel áulico como extra áulico, teniendo mayor contacto con la problemática de los niños y las familias pertenecientes a la comunidad en la que la escuela está inserta. Siguiendo a los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver, tal vez este tipo de respuesta podría relacionarse con Alteraciones Cognitivas, más precisamente alteraciones en la atención.

En los estudios consultados, se relaciona mayor ruralidad con mayores índices de malestar psicológico. Sin embargo en el presente trabajo los índices de malestar psicológico en los docentes que trabajan en escuelas rurales son significativamente menores al resto de los docentes de la muestra (sobre todo si los comparamos con docentes pertenecientes a las categorías A y B). Uno de los factores protectivos que podrían explicar la existencia de menores niveles de malestar psicológicos en docentes de las escuelas rurales es el concepto de “soporte social”. Tal como plantea Esteve, (1994), el soporte social aparece estrechamente asociados a este padecer en los docentes. Según diversos autores el elemento fundamental no es la mera inserción en una red social densa, sino la existencia de relaciones con un significado de apoyo emocional y material. La falta de contacto y de apoyo social de los sujetos parece ser un factor que tiene un papel directo de facilitación de síntomas. Además de un rol directo, la falta de soporte social jugaría un rol indirecto, de exacerbación de los efectos de los sucesos de vida negativos.

En este sentido se podría hipotetizar la existencia de una mayor cercanía de los docentes rurales con su comunidad. Este ambiente “familiar” que se da en las escuelas rurales podría estar funcionando como un mayor soporte social para los docentes que desarrollan su trabajo en ellas y disminuir los niveles de malestar psicológicos que podrían llegar a padecer si no contaran con dicho soporte. Definiremos como soporte social a la percepción que tiene el sujeto a partir de su inserción en las relaciones sociales, de que es: cuidado y amado, valorado y estimado y que pertenece a una red social de derechos y obligaciones. A lo dicho anteriormente debemos agregar, tal vez, debemos sumar el hecho de que estos docentes perciben sueldos significativamente más altos que aquellos que desarrollan su actividad en escuelas céntricas o barriales (A, B o C). Aunque no es posible, a partir de los resultados obtenidos, corroborar la existencia de una relación significativa entre las variables “soporte social” y “malestar Psicológico” la hipótesis planteada podría ser examinada en futuras investigaciones tendientes a identificar factores protectivos del malestar psicológico en docentes.

Respecto a los niveles de malestar psicológicos observados en las escuelas categorizadas como C, sólo se observó que dichas escuelas presentaron síntomas de malestar superiores al resto de los establecimientos educativos en los ítems:

4.5 No sé ni en que día ni en que mes estoy

7.2 Me cuesta mucho aceptar mis fracasos

Al buscar una explicación teórica de las diferencias observadas a favor de las escuelas categorizadas como C, no se encontró un motivo teórico claro que permitiera dilucidar por qué las escuelas C presentaron mayores niveles de malestar en estos ítems. Sin embargo, cabe considerar que la escala CESIM posee pocos indicadores de “desorientación” y “tolerancia a la frustración”. Por este motivo, sería recomendable realizar replicaciones del presente estudio pero con escalas que miden con mayor precisión dichas variables.

Finalmente, en lo concerniente a las medidas de malestar de las escuelas categorizadas como A o B, las respuestas que fueron significativas en estos estratos están relacionadas en todos los casos con signos de burnout y altos indicadores de estrés. En efecto, los docentes de dichas escuelas presentaron medidas significativamente superiores en los ítems:

1.3 Me siento triste y decaído

2.1 Estoy ansioso/a

2.5 Estoy tan triste y preocupado que siento una opresión en el pecho que me ahoga

2.7 Siento que tengo un nudo en la garganta

3.8 Aprecian muy poco el trabajo que hago

5.3 Muchas veces me pasa que después que tomo una decisión tengo miedo de haberme equivocado

6.4 Por más que quiera no puedo dejar de pensar siempre en mi mismo

6.9 Estoy tenso.

6.10 Me siento enfermo

7.4 Tengo miedo y angustia en situaciones que se que no hay motivos para tenerlo

9.5 Evito quedarme solo

Hubo, en los ítems citados anteriormente prevalencia del Factor 1 en las respuestas con diferencias significativas en los docentes pertenecientes a los estratos A y B. Recordaremos que este factor está relacionado con indicadores de Ansiedad, Angustia y Temores, según el análisis realizado por los autores del instrumento de medición utilizado.

Como dijimos anteriormente, estas afirmaciones por parte de los docentes están ligadas en todos los casos al burnout. En relación a lo que postulan los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver todos estos ítems están relacionados con alteraciones de tipo emocional, como depresión, ansiedad y agotamiento emocional.

Se presentaron en los docentes pertenecientes a estos estratos, además respuestas relacionadas con otro tipo de alteraciones emocionales, como inseguridad y pasividad además de alteraciones comportamentales tales como derrotismo. En este sentido puede observarse respuestas como:

3.1 Hago lo que los demás me dicen que haga

3.4 En algunos aspectos de mi vida no puedo desempeñarme solo

3.6 Necesito mucho apoyo de otros de otros en forma de consejo o estímulo antes de tomar decisiones cotidianas.

Los ítems citados anteriormente están clasificados factorialmente por los autores del CESIM como pertenecientes al factor 12, relacionado con indicadores de Inseguridad, Dependencia y Pasividad.

Se observaron además, respuestas relacionadas a alteraciones comportamentales, puntualmente tendientes a indicar un comportamiento violento, en los docentes perteneciente a los estratos A y B; puntualmente las respuestas dadas por los docentes en este sentido se reflejan en ítems como:

3.9 Cuando Peleo pierdo el control

4.4 Discuto y peleo mucho

5.4 Cosas que otros no toman a mal a mi me provocan bronca

Los ítems mencionados anteriormente pertenecen a los factores 5 y 7 del análisis factorial del CESIM relacionado con conductas agresivas e irritabilidad.

Por otra parte se presentaron respuestas en los docentes “no esperadas” tales como los ítems:

4.8 descubro doble sentido o amenazas en lo que la gente dice o hace

5.5 Suelo escuchar cosas que otros no escuchan.

En el caso del ítem 4.8 se presentó como significativo en las escuelas B y D y en el caso del ítem 5.5 se presentó como significativo en las escuelas A y D; podemos decir, o bien relacionar estos ítems, en el primer caso con ideas de persecución según el subfactor 3 de la escala CESIM y en el segundo caso se corresponde con el subfactor 4 de la escala antes nombrada. Ambos ítems son indicadores de

alteraciones cognitivas en los docentes. Aunque no es posible, a partir de los resultados obtenidos, corroborar la existencia de una relación significativa entre estos subfactores y “malestar Psicológico” los resultados obtenidos podrían ser examinados en futuras investigaciones tendientes a identificar factores protectivos del malestar psicológico en docentes.

En relación a alteraciones del sueño se presentaron respuestas significativas en los docentes pertenecientes a las escuelas A y B en los ítems que se presentan a continuación:

10.1 Pesadillas.

10.5 Siento cansancio y ganas de dormir todo el día.

El ítem mencionado en última instancia puede ser relacionado también con lo que los autores Méndez Montañés y Moreno Oliver califican como agotamiento emocional, dentro de lo que ellos caracterizan como Alteraciones Emocionales.

En cuanto a la presencia de sintomatología psicosomática, fue mayoritaria en los docentes pertenecientes a escuelas categorizadas como A y B; se presentaron los ítems que se detallan a continuación:

11.5 Gastritis (vinagrera, acidez)

11.7 Palpitaciones

11.8 Mareos y vértigo

Debe tenerse en cuenta nuevamente la incidencia del burnout en la aparición de sintomatología en los docentes.

Puede observarse la probabilidad de la existencia de factores que no están contemplados en la tabla de bonificación por localización de la unidad educativa, que podrían estar afectando a los docentes en su salud mental. Tal vez la respuesta para saber de donde provienen estos altos índices de malestar psicológico estén dados por agentes “sociales” de interés para la realización de estudios exploratorios en el futuro.-

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Ballanti, G., (1979). "El comportamiento docente". Ed. Kapeluz.
- Birgin, A., (1999). "El trabajo de enseñar". Ed. Troquel.
- Braslavsky, C., (1985). "Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza obligatoria en Hispanoamérica". Ed. DIE 1985.
- Buenfil Burgo R. N., (2000). "En los márgenes de la educación". Ed. PIB.
- Burijovich, J. y cols., (1995). "De los cordobeses y sus malestares". Ed. Dirección General de Salud Mental de la Pcia. de Córdoba.
- Burijovich, J.; Grasso Livio (1993). "Cuestionario Epidemiológico de Sintomatología Mental (CESIM)". Ed. Dirección General de Salud Mental de la Pcia. de Córdoba.
- Campenhoudt, Q., (1999). "Manual de Investigación en Ciencias Sociales". Ed. Limusa.
- Caruso, M.; Dussel, I.; Pineau, P. (2001). "La escuela como máquina de educar". Ed. Paidós.
- Cordié, A., (1998) "Malestar en el docente". Ed. Nueva Visión.
- Duarte, M. E., (2007). "Vínculo docente alumno". Ed. UNC.
- Elichiry, N. E., (2001). "Donde y como se aprende". Ed. Eudeba.
- Esteve, J. M., (1994). "El malestar docente". Ed. Paidós.
- Etcheverri, G. J., 1999 "La tragedia educativa". Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Ey, Henry. (1965). "Tratado de Psiquiatría". Ed. Masson.
- Fernandez, L., (1994). "Las instituciones educativas". Ed. Paidós.
- Grasso, L., (1994). "La insatisfacción laboral del docente". Ed. UBP.
- Hernandez Sampieri, (1998). "Metodología de la investigación". Ed. MacGraw Hill.
- Keegan, E., (2007). "Escritos de psicoterapia cognitiva". Ed. Eudeba.
- León, O.G. y Montero, I. (2003). Métodos de Investigación en psicología y Educación. Ed. McGraw-Hill
- Martinez, D. (1997). "Salud y trabajo docente". Ed. Kapeluz.
- Martinez, D., (1993). "El riesgo de enseñar". Ed. SUTEBA.
- Mendez Montañes, C., Moreno Oliver, X., (2006). "Ergonomía para docentes". Ed. Grao.
- Neufeld, M.; Thisted, J., (1999). "De eso no se habla...". Ed. Eudeba.
- Paez D. y cols., (1985). "Salud mental y factores psicosociales". Ed. Fundamentos. U.E.P.C., Estudio (1992). "Escuelas urbano marginales". Ed. La tiza.
- Vieytes, R., (2005). "Metodología de la investigación en organizaciones". Ed. De las Ciencias.

ARTICULOS WEB

- De la Torre Ramirez, C., (2004). "El malestar docente. Un fenómeno de relevancia internacional".
- Fierro, A., (1993). "El ciclo del malestar docente". Revista iberoamericana de la educación, Nro. 2.
- Martinez D., (2002). "La salud y el trabajo docente desde la óptica de Deolidia Martinez".
- Ojea, M., (2005). "Salud laboral docente"

RESUMEN

EL MALESTAR PSICOLÓGICO EN DOCENTES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

El Malestar Psicológico se presenta más como norma que como excepción, es decir, la mayoría de los sujetos sufren de alguna manera de Malestar Psicológico, el sujeto que se presenta como excepción a la regla es aquel que no presenta ningún tipo de dolencia o sintomatología.

Los maestros hoy manifiestan preocupación por la relación con sus alumnos, acerca de las dificultades que encuentran en este vínculo y la desazón de no “saber que hacer” en el aula. El docente está sometido a exigencias tales como: un medio ambiente poco adecuado, mayor cantidad de alumnos que lo deseable, falta de tiempo para el intercambio con los compañeros de trabajo, las relaciones con el personal jerárquico y las exigencias del sistema educativo o los cambios de programas escolares, las relaciones con las familias de los alumnos, la implicación emotiva con sus alumnos, la precarización de las condiciones de trabajo, a lo que hay que agregar sin duda las transformaciones en los modos de pensar la escuela y su función, la crisis respecto de la función de las instituciones de transmisión de la cultura, así como los nuevos modos de socialización de los niños y jóvenes, los medios de comunicación, el acceso masivo a los objetos de consumo, etc.

De esta manera, en primera instancia se realizó un muestro aleatorio estratificado con afijación constante de las escuelas provinciales de la Capital de la Provincia de Córdoba. Posteriormente, una vez seleccionadas las escuelas que conformarían la muestra, se realizó un muestro accidental para determinar cuales serían los docentes a los que se les administraría la escala para observar los índices de Malestar Psicológico.

Se midieron los índices de Malestar Psicológico a través de la obtención de un índice numérico: el de Sintomatología Mental, para lo cual fue diseñado el Cuestionario Epidemiológico de Sintomatología Mental (C.E.S.I.M.).

Este índice deja de ser solo un número y puede darnos información dinámica cuando se lo comienza a relacionar con las diferentes variables que pueden estar condicionando al mismo, en este caso la variable de interés fue dada por la localización de la escuela en la que la actividad docente se desarrolla (zonas A, B, C, D, y E según categorización tomada de la “Tabla de Puntuación Bonificación por Localización de las Unidades Educativas”, desarrollada por el Ministerio de Educación) para la asignación de una bonificación monetaria según las características de la zona en que se lleve a cabo la labor docente.

El interrogante que funcionó como disparador del trabajo de investigación fue: ¿Existe una relación entre el malestar psicológico y la localización de la unidad educativa donde se lleva a cabo la tarea docente?

Con el objeto de examinar la relación entre dichas variables se realizó un estudio empírico a los fines de verificar la hipótesis planteada según la cual: “Los docentes que ejercen su profesión en escuelas pertenecientes a las zonas categorizadas como C, D, o E presentan índices mayores de Malestar Psicológico que los docentes que trabajan en escuelas pertenecientes a zonas categorizadas como A o B por la tabla de bonificación por localización de la unidad educativa”. Los resultados preliminares obtenidos no brindaron evidencias a favor de la hipótesis, sino que por el contrario señalaron una dirección opuesta a la misma. De hecho, los resultados del ANOVA de una vía indican que la Media General de malestar psicológico en docentes de escuelas categorizadas como D y E (pertenecientes en todos los casos a escuelas rurales, ubicadas geográficamente en zonas periféricas de la Ciudad de Córdoba), es menor que la Media de los docentes que desempeñan sus tareas en escuelas categorizadas como A, B y C, (las cuales están ubicadas en barrios de la ciudad o en el casco céntrico de la misma).

A pesar de no cumplirse la hipótesis de trabajo planteada, se descubrieron características cualitativas relativas a los altos niveles de malestar en los docentes cordobeses por medio del estudio pormenorizado de las respuestas significativas para la muestra.

ABSTRACT

THE PSYCHOLOGICAL DISTRESS IN TEACHERS OF CÓRDOBA

The Psychological Distress presents itself more as a rule than an exception, it means, that most of the people suffer in some way a Psychological Distress, being the person who doesn't present any kind of symptomatology or mind hurt, an exception to this statement.

Today, teachers show concern about the relationship with their students, because they are linked by conflictive bonds and the uneasiness of "not knowing what to do" into the classroom.

The teachers are submitted to high requirements such as: an inappropriate work environment, much more students than expected, lack of time to exchange with colleagues, staff relations hierarchy, the demands of the educational system or changes in school curricula, the relationship with the students families, emotional involvement with their students, precarious working conditions, also we should certainly add the changes in modes of thinking about school and their role, the crisis of institutions responsible for the culture transmission, as well as new socialization modes of children and youth, communication media, access to objects of mass consumption, etc.

at first instance, a random sampling with constant percentage of schools studied was carried in every stratus.

Afterwards, once selected the schools that make up the sample, Accidental sampling was applied to determine who would be teachers who will be administered the scale to observe the rates of psychological distress.

Psychological distress index was measured by obtaining a numeral index: the Mental Symptomatology, to which purpose was designed the Epidemiological of Distress Symptoms Questionnaire (C.E.S.I.M.).

This index is no longer just a number and can provide dynamic information when is associated with the variables that could be conditioning this index, in this case the variable of interest was given by the location of the school where the teaching takes place (zones A, B, C, D, and E according to "Scoreboard Bonus Location of Educational Units" developed by the Ministry of Education) for assigning a monetary bonus depending on the area to carry out the teaching.

The question which functioned as a trigger for the research was: Is there a relationship between the psychological distress and the location of the educational unit which carries out the teaching tasks?

In order to examine the relationship between these variables, an empirical study was conducted to verify the hypothesis which was: "Teachers working in schools belonging to the areas categorized as C, D, E show higher rates of Psychological Distress that teachers working in schools from areas categorized as A or B". Preliminary results provided no evidence for the hypothesis; on the contrary an opposite direction was taken by these results. In fact, one way ANOVA results shows that General Media of Psychological Distress in school teachers categorized as D and E (in all cases belonging to rural schools, geographically located in the outskirts of Córdoba), is lower than the average of teachers who perform their duties in schools categorized as A, B and C, (which are located in neighbourhoods or in the central area of the city).

Despite not achieving the working hypothesis, qualitative features were found on the high levels of discomfort in Córdoba's teachers through the detailed study of the meaningful responses to the sample.