

Talleres para promover procesos autorreferenciales alrededor del cuidado en docentes, colegio
Ricaurte.

José Alberto Alfaro Fernández

Trabajo de Grado

Pregrado de Psicología

Directoras:

María Paula Silva Riveros

Y

Juana María Cardozo Bayon

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, D.C.

2020

Agradecimientos

Le agradezco a mis directoras María Paula y Juana María, por haberme permitido aprender de ellas y de sus experiencias, al igual que proveer un apoyo indispensable para poder realizar esta investigación. Un agradecimiento especial a los docentes que accedieron participar en la investigación, ya que sin su participación esta investigación no hubiera sido posible. Finalmente, a Mireya Hernández por su apoyo durante mi práctica universitaria y por su disposición para poder realizar este trabajo de grado dentro del contexto del Colegio Ricaurte.

Contenido

	<u>Pág.</u>
Resumen.....	6
Abstract.....	6
Introducción	6
Marco Teórico	12
Ambiente escolar	12
Docencia	13
Estrés, agotamiento emocional y traumatización vicaria en docentes	14
Estrés	14
Agotamiento emocional.....	16
Traumatización vicaria	17
El docente como cuidador.....	18
Autocuidado.	18
Contexto escolar como sistema.....	20
Relaciones colaborativas.....	21
Marco Legal de las I.E.D.	22
Objetivo General.....	24
Objetivos Específicos	24
Método	24
Tipo de investigación y diseño.....	24
Contexto de la investigación	25
Caracterización del contexto investigativo.....	25
Participantes.	26

Registro y análisis de la información.....	26
Categorías de investigación	27
Categoría 1. Concepciones de los docentes.....	27
<i>Concepción de lo que es un cuidador para los docentes.</i>	<i>27</i>
<i>Concepción de los docentes con respecto al rol de un cuidador en la pedagogía.</i>	<i>27</i>
Categoría 2. Estrés y agotamiento emocional en los docentes.....	27
<i>Estrés y agotamiento que se origina en la ideología de la institución educativa.</i>	<i>28</i>
<i>Estrés y agotamiento que se origina en las interacciones dentro del colegio.....</i>	<i>28</i>
Categoría 3: Desarrollo de talleres.....	28
<i>Generar procesos autorreferenciales alrededor de la participación de los docentes en el contexto escolar y el bienestar del sistema educativo.</i>	<i>29</i>
<i>Construcción de espacios seguros, el rol ejemplar y las relaciones de poder.....</i>	<i>29</i>
<i>Construcción y mantenimiento de relaciones colaborativas.....</i>	<i>29</i>
<i>Comunicación asertiva y la construcción de contextos de corresponsabilidad.....</i>	<i>30</i>
Procedimiento	30
Consideraciones Éticas	32
Resultados.....	33
Categoría 1. Concepciones de los docentes.	33
<i>Concepción de lo que es un cuidador para los docentes.</i>	<i>33</i>
<i>Concepción de los docentes con respecto al rol de un cuidador en la pedagogía.</i>	<i>36</i>
Categoría 2: Estrés y agotamiento emocional en los docentes.	40
<i>Estrés que se origina en la ideología de la institución educativa.....</i>	<i>40</i>
<i>Estrés que se origina en las interacciones dentro del colegio.....</i>	<i>42</i>
Categoría 3: Desarrollo de talleres.	47

<i>Generar procesos autorreferenciales sobre lo que pueden y no pueden hacer los docentes en el ámbito escolar.</i>	<i>47</i>
<i>Construcción de espacios seguros, el rol ejemplar y las relaciones de poder.....</i>	<i>51</i>
<i>Construcción y mantenimiento de relaciones colaborativas.....</i>	<i>55</i>
<i>Comunicación asertiva y la construcción de contextos de corresponsabilidad.....</i>	<i>57</i>
Discusión	60
Conclusiones	66
Anexos	67
Anexo 1 – Guía para la entrevista semiestructurada del grupo focal con docentes.....	67
Anexo 2 – Transcripción del grupo focal	68
Anexo 3 – Formato del consentimiento informado	86
Anexo 4 – Matriz de análisis por categorías.	88
Referencias:	95

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general hacer una propuesta, desde la psicología sistémica, de construir talleres que promueven procesos autorreferenciales de autocuidado y del cuidado hacia otros en docentes del Colegio Ricaurte. Esto se realizó a través del análisis de información recolectada en un grupo focal de docentes del colegio, identificando elementos que causan estrés y agotamiento emocional en docentes, y, a partir de las narrativas recolectadas y analizadas, se construyen talleres que trabajan sobre cuatro ejes de trabajo que buscan promover los objetivos de la investigación. Se hallaron estrategias de intervención dentro de los talleres que pueden llegar a generar cambios significativos en el sistema educativo, donde se deben fortalecer aspectos como la comunicación asertiva, las relaciones colaborativas, los espacios seguros, entre otros.

Palabras claves: procesos autorreferenciales, talleres, estrés y agotamiento emocional, sistema educativo, comunicación asertiva, relaciones colaborativas y espacios seguros.

Abstract

This present research has the general objective of making a proposal, from systemic psychology, of building workshops that promote self-referential processes of self-care and caring for others in teachers of the Ricaurte School. This was done through the analysis of information collected in a focus group of schoolteachers, identifying elements that cause stress and emotional exhaustion in teachers, and, based on the collected and analyzed narratives, workshops are built that work on four axes that seek to promote the objectives of the research. Intervention strategies were found within the workshops that can generate significant changes in the educational system, where aspects such as assertive communication, collaborative relationships, safe spaces, among others, must be strengthened.

Keywords: self-referential processes, workshops, stress and emotional exhaustion, educational system, assertive communication, collaborative relationships, and safe spaces.

Introducción

La presente investigación ha surgido a partir de problemáticas relacionadas con el agotamiento emocional, estrés, la necesidad de crear patrones de autocuidado y generar significaciones de corresponsabilidad en docentes de la institución educativa. Estas problemáticas se identificaron

gracias a diferentes observaciones realizadas en la práctica universitaria dentro de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Ricaurte, las cuales giran en torno a la falta de apoyo que tienen los docentes del colegio en cuanto a sus estados emocionales y la necesidad de formación en autocuidado en el contexto de la IED.

Es pertinente comenzar esta investigación sobre el tema de las afectaciones psicológicas y fisiológicas a las que pueden ser expuestos los docentes y como esto puede ser reducido al proveer un apoyo pertinente que responda a las dificultades particulares del contexto macro en el cual se ejerce la docencia. Con respecto a las cargas que se pueden generar en la docencia, Llorens (2013) propone lo siguiente: “todas las profesiones que implican el cuidado del otro, como lo es la docencia, pueden tener un riesgo aumentado de producir un agotamiento emocional que termina afectando la salud de los profesionales y la calidad de las relaciones de trabajo” (p.2). La salud de los docentes, siendo afectada por el estrés innato de la labor de cuidar a otro, disminuye la calidad de trabajo que se produce en la institución, esto afecta no solo las relaciones de trabajo, sino que las relaciones entre los docentes y los estudiantes (aumentando las interacciones hostiles evidenciadas) pero también disminuye la calidad en el ejercicio de la pedagogía. Ante esto se puede agregar lo postulado por Posada y Ochoa (2015), donde mencionan que “los maestros se encuentran altamente expuestos a desarrollar malestares respecto a su salud mental o en su estado emocional, por el constante contacto con muchas personas a la vez... e impediría darle al trabajo un sentido social, de expansión y de realización personal” (p.4). Con respecto a lo anterior, se plantea la problemática que el mismo ambiente en el cual se encuentra el docente se puede considerar como un indicador de estrés y agotamiento emocional, al igual que un ambiente que puede impedir que un docente le dé sentido a su trabajo y proyecto de vida.

Considerando las problemáticas mencionadas anteriormente, se han realizado investigaciones en las cuales se han abordado la necesidad de prácticas de autocuidado y apoyo emocional en los docentes. Primero, se puede mencionar la investigación realizada por Ilaja y Reyes (2016) donde plantean que se ha identificado la necesidad de intervenir en la salud de los docentes debido a que el rol del docente se ha transformado a uno que “exige el cumplimiento en actividades de docencia, investigación, tareas de vinculación, actividades administrativas y manejo de plataformas virtuales” (p.32), lo cual según los autores “genera un impacto directo en la salud laboral de los docentes” (Ilaja & Reyes, 2016, p. 32). Por otro lado, Cisneros y Druet (2014) proponen que;

el trabajo de los profesores está lleno de emociones, y éstas ocupan un papel muy importante en la satisfacción profesional de los mismos, por lo que resulta necesario preocuparse por su bienestar emocional, siendo una condición requerida para la actividad educativa, pues hay que sentirse bien para educar bien. (p.10)

Debido a lo anterior, Cisneros y Druet (2014) mencionan que es necesario no solo identificar las necesidades emocionales que tienen los docentes, pero también es vital intervenir sobre ellas. Se plantea que, sin hacer esta indagación e intervención, existe la posibilidad de que los docentes se vean afectados por fenómenos psicológicos y emocionales que tienen un impacto negativo en su calidad de vida.

Uno de los fenómenos que puede afectar a los docentes es llegar a sufrir del síndrome de 'Burnout', el cual es "caracterizado por niveles medios de despersonalización, niveles medios de agotamiento emocional y niveles medios de autoestima profesional" (Calderón, Guerrero, Macías, 2014, p.33). Los resultados de esta investigación son alarmantes, un 95% de los sujetos en la investigación ya manifiestan el síndrome, están en riesgo de manifestarlo o padecen de niveles significativos de agotamiento emocional o despersonalización. En esta investigación, se encontró que "el estrés docente parece asociado a sentimientos de baja autoestima, depresión, falta de apoyo por parte de la comunidad escolar, el docente no se siente capaz de suplir con las exigencias que le imparte su actividad, lo que lleva al agotamiento emocional del docente" (Calderón, Guerrero, Macías, 2014, p.35), al tener la oportunidad de trabajar en el contexto del colegio Ricaurte, se han evidenciado gracias a los testimonios, evidencias de algunas de estas características. Adicionalmente, en la investigación de Calderón, Guerrero y Macías (2014) se ven similitudes en la población de la investigación, con la planta de docentes del colegio, ya que además de su labor de enseñanza, deben de cumplir con obligaciones administrativas en las cuales deben planear y asistir a eventos de la institución, dar asesorías académicas, dar monitorias y ayudar en aspectos logísticos dentro del colegio. Esta adición de responsabilidades puede llegar a generar una carga emocional que lleve a los docentes del colegio a manifestar comportamientos similares a aquellos descritos en la investigación de Calderón, Guerrero y Macías (2014).

Por otro lado, es necesario fomentar prácticas de autocuidado que toman en cuenta aspectos de "bienestar del docente...como agentes educativos cuya adecuada integración con el entorno escolar debe dar resultados óptimos...cuando se tienen en cuenta estos aspectos hay una

disminución de la fatiga laboral con aumento de la calidad del docente y de lo aprendido por el alumnado” (Calderón, Guerrero, Macías, 2014, p.34). Es debido a esto que se puede evidenciar que, si no se promueve el bienestar del docente, se ve afectada la salud de este al igual que la calidad del proceso de aprendizaje entre los docentes y los estudiantes. Con respecto a esto, se debe entender que el ámbito escolar es un sistema en el cual hay una constante interacción entre los grupos que lo conforman, como la planta de docentes, los estudiantes, sus familias etc. Cuando se genera una afectación a uno de los grupos que conforman el sistema escolar, en el caso de esta investigación se focaliza sobre el grupo de docentes, se puede observar un efecto dominó que recae sobre los estudiantes y sus familias. Por lo tanto, es pertinente comprender la organización de los sistemas educativos, lo cual se retomará más adelante en el marco teórico.

Con respecto al escenario en el cual se desarrolla la investigación, es pertinente mencionar que la IED Colegio Ricaurte se localiza en la zona de los Mártires. En este territorio local de Bogotá, se evidencia una fuerte mercantilización de la educación (Gómez, 2010), donde el contexto local se ve fuertemente influenciado por los mercados locales, ya que, según la IED, la mayoría de las familias de los estudiantes forman parte estos mercados. Esto conlleva a que la educación que se da en la IED de respuesta a las necesidades del contexto mercantil local, donde se hace un enfoque en promover conocimientos y una formación académica que se centra en la producción capitalista para mejor preparar a los estudiantes a integrarse en su contexto local (Gómez, 2010). Es pertinente mencionar como este contexto macro influye en la producción y formación de conocimientos académicos ya que son factores que tienen un impacto no solo en el día a día del sistema educativo dentro de la IED, pero también en la vivencia de los docentes en términos de como ellos ven sus roles y funciones como formador de conocimientos.

Ahora bien, a nivel institucional la IED mantiene una creencia que se basa en los principios de brindar una atención integral a los estudiantes, no solo en el aspecto educativo, debido a que comprenden que los individuos están mediados por diferentes sistemas como lo son la escuela, la familia, la comunidad, la sociedad, etc. De esta forma reconocen que para poder prestar un servicio efectivo necesitan de un personal interdisciplinar, que trabajen en conjunto para producir documentos, estrategias de bienestar y recomendaciones que respondan a la máxima variedad de necesidades de los estudiantes y sus familias, así asegurando resultados basados en un servicio fomentado desde la integralidad. De esta forma, a pesar de las similitudes que encuentran entre los

alumnos, intervienen desde el contexto particular de cada estudiante. Por lo tanto, el colegio Ricaurte no solo cuenta con profesores, coordinadores y las orientadoras escolares, sino también con funcionarios de la secretaría de educación, trabajadores de fundaciones, practicantes de universidades, trabajadores del hospital centro oriente, etc., así garantizando el bienestar emocional de los estudiantes, minimizando los factores de riesgo a los que está expuesto el cuerpo estudiantil en el colegio e incrementando el apoyo interdisciplinar que se necesita. Esta perspectiva que adopta el colegio Ricaurte muestra una apertura completa de la institución a recibir ayuda y a su vez, son conscientes de sus limitaciones y capacidades, es decir, hasta dónde puede llegar al colegio para ayudar a los miembros que forman parte del sistema educativo, incluyendo los docentes. Por otro lado, es pertinente tener en cuenta los lineamientos legales bajo los que tiene que operar el colegio Ricaurte como una institución educativa, estos están descritos en la sección de marco teórico más adelante.

A nivel de sociedad y país, es importante realizar esta investigación ya que permitirá hacer una indagación de como la implementación de talleres centrados en el autocuidado pueden minimizar el estrés en los docentes. Se ha mencionado anteriormente que en situaciones de estrés donde no se promueve el bienestar del docente, se ve afectada la calidad de aprendizaje que reciben los estudiantes y adicionalmente se debe tomar en cuenta el contexto colombiano donde “las familias, las instituciones educativas y la comunidad en su conjunto exigen que el profesor eduque y forme personas en una sociedad llena de violencia, injusticias y desigualdades sociales” (Arias, & Jiménez, 2013, p.54). Como país debemos preguntarnos el tipo de educación que un docente podría proveer a los niños, niñas y adolescentes cuando se debe considerar que el contexto no es favorable, en varios lugares del país, y que “el estrés laboral y el agotamiento de los docentes se asocia longitudinalmente con problemas graves de salud mental, como suicidio, depresión y ansiedad” (Bottiani, Duran, Pas, Bradshaw, 2019, p.36). “En esa medida, la escuela juega un papel central como organización social de la comunidad que se encarga de desarrollar los procesos formativos de la infancia y la adolescencia, desarrollando estrategias concretas para responder a estas circunstancias” (Garcia-Yepes, 2018, p.33-34). Adicionalmente, Greenberg, Brown y Abenavoli (2016) mencionan que “los maestros de escuela primaria que tienen mayor estrés y muestran más síntomas de depresión crean ambientes de clase que son menos propicios para el aprendizaje, lo que conduce a un bajo rendimiento académico entre los estudiantes” (p.5). Por consiguiente, al darle las herramientas necesarias de autocuidado a los docentes del colegio Ricaurte, se esperaría

un cambio positivo en las interacciones de los estudiantes y los docentes, al igual que un cambio en la concepción que tienen los estudiantes del colegio en torno a sus docentes. Por otro lado, es pertinente mencionar que estas dificultades evidenciadas no son necesariamente por falta de habilidad o esfuerzo de los profesores, sino que es una cuestión de dar una capacitación pertinente frente a las temáticas de autocuidado y de cuidado hacia el otro. Al capacitar a los docentes, no solo en el arte de la pedagogía, pero también en el autocuidado de ellos mismos, se protege al cuidador de síntomas como el estrés, la “traumatización vicaria” (Martorell, 2014) o cambios en el estado anímico.

Por lo descrito anteriormente, la psicología tiene un rol pertinente que cumplir en la formación del rol de cuidador en los docentes, ya que el psicólogo puede fomentar la construcción de límites, roles y jerarquías que protegen tanto a los docentes como a los estudiantes en la interacción entre los mismos. Por consiguiente, es pertinente que la psicología se involucre en las instituciones educativas, no solo como una herramienta interventora en situaciones de crisis, pero también como una herramienta de construcción en el ejercicio de la pedagogía. Con respecto a los estudiantes, todavía cabe señalar que estarían beneficiados de la formación de docentes cuidadores en cuanto a las interacciones que tendrían dentro del sistema educativo. Para ser más específicos, este beneficio se evidenciaría en una mejor comunicación entre el cuerpo estudiantil y la institución al igual que una primera atención más eficaz y correcta en circunstancias complejas.

Por otro lado, se debe mencionar lo que el esfuerzo interdisciplinar en un trabajo de esta naturaleza puede llegar a construir. Nassif (1967) propone que;

“nadie puede ya negar la importancia de las ciencias psicológicas para las ciencias de la educación y para la actividad específica que estas últimas comprenden y regulan. En la compleja trama de la actividad educativa los factores psicológicos tienen un lugar tan destacado, que hasta resulta difícil escapar a la tentación de hacer de la educación un proceso puramente psíquico”. (p.1).

Asimismo, hace la distinción de que la pedagogía, “aunque se apoya en el conocimiento psicológico y en su metodología básica (...) la dirección que determina su constitución no es psicológico, sino pedagógico” (Nassif, 1967, p.6). Bajo este planteamiento se puede decir que la psicología y la pedagogía no solo se complementan, sino que, además, cuando una disciplina crece, la otra le sigue.

Ahora bien, es pertinente siempre analizar el contexto en el cual se desarrollan las intervenciones basadas en el autocuidado “por las condiciones determinadas por el contexto sociodemográfico y cultural de la institución en cuanto a la población estudiantil, estas condiciones influyen de alguna manera por medio de la presión que ejercen los estudiantes y sus características comportamentales en el aula, y por tanto la relación que tiene con la emocionalidad en el docente; igualmente cuando reciben una evaluación desfavorable” (Calderón, Guerrero, Macías, 2014, p.18). Por consiguiente, se deben de hacer investigaciones como estas, que se enfocan en contextos específicos para recolectar información y diseñar una intervención psicosocial que sea moldeada a partir de las necesidades específicas del contexto, no una herramienta generalizada que pueda llegar a ignorar factores importantes que terminen invalidándola. Finalmente, esta investigación plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo puede la psicología sistémica generar procesos autorreferenciales del cuidado al otro y de autocuidado en docentes?

Marco Teórico

Ambiente escolar

El ambiente escolar se presenta como el espacio que contiene los aspectos emocionales y psicológicos del personal de la institución. Este ambiente se rige día a día por las situaciones que viven las personas dentro de este sistema educativo, constantemente en un estado de cambio, el cual se puede presentar como un espacio seguro o inseguro emocional, psicológica y físicamente. A propósito de esto, Tew (2010) en su investigación menciona como el ambiente escolar “promueve o inhibe la destreza emocional, bienestar o la salud mental de todos” (p.131), reforzando la pertinencia de mantener un ambiente escolar que sea favorable para la seguridad de los docentes.

Un aspecto vital que se debe tomar en cuenta es el cuidado emocional de aquellos que forman parte del ambiente, en este caso se enfocara en los docentes. Educantabria (s.a.) expresa que hay cuatro niveles que se deben de tomar en cuenta con respecto al impacto negativo que un entorno puede tener en una persona, estos niveles siendo lo intelectual, lo emocional, lo físico y lo conductual. Un ambiente negativo puede conllevar a una deficiencia en la atención y memoria, un estado anímico cambiante y desconexión emocional, somatizaciones y finalmente, bloqueos emocionales y aislamiento (Educantabria, s.a.). Por otro lado, Cisneros y Druet (2014) mencionan que es pertinente centrarse en el cuidado emocional del docente ya que los docentes deben de

asumir varias responsabilidades, fuera de aquellas naturales a la docencia, por lo cual los docentes deben cumplir altas exigencias por parte de la sociedad. En su investigación, Cisneros y Druet (2014) proponen varios ejes de trabajo por los cuales se puede realizar una intervención para incrementar el cuidado emocional que se les da a los docentes, al igual que mejorar su bienestar, los ejes son los siguientes; 1) que los docentes adquieran competencias de sensibilidad ante problemas afectivos y sociales, 2) apoyo por parte de las instituciones que promueven el desarrollo profesional, 3) promover las relaciones con otros dentro de las instituciones, 4) Fomentar un equilibrio entre la vida profesional y personal, y, 5) desarrollar estrategias de resolución de conflicto dentro de la institución.

El ambiente escolar también se puede comprender desde un marco legal a partir de la convivencia escolar, la cual se define como “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral” (MEN, 2014, p.25). Asimismo, el MEN (2014) menciona que el ambiente escolar (también clima escolar) “positivo no se improvisa, se construye contando con la voz de estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo, familias y directivas docentes” (p.25), lo cual significa que no es solo un esfuerzo de toda la comunidad escolar, sino que también requiere un esfuerzo multidisciplinar que se aplica en un contexto específico.

Docencia

Acerca de la docencia en Colombia, se hace una revisión del decreto 1278 de 2002 en el cual se cuenta con la siguiente definición de lo que es un docente en el país:

Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y

acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación. (Decreto 1278, 2002, art. 5).

Adicionalmente, en el mismo documento se describen claramente las funciones del docente:

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. (Decreto 1278, 2002, art. 4)

Ya habiendo establecido la magnitud del rol de un docente en el país, no sería realista esperar que una planta de docentes, en cualquier institución educativa, logre cumplir cada objetivo que se espera de ellos sin el apoyo de un equipo interdisciplinar.

Estrés, agotamiento emocional y traumatización vicaria en docentes

Estrés

El estrés es un fenómeno que afecta las vidas de todas las personas, posiblemente en cada día. Jarauta, Ozcoidi y Salcedo (2002) describen el estrés de la siguiente manera:

El estrés es una reacción normal y sana de nuestro cuerpo para afrontar los pequeños retos cotidianos y las situaciones excepcionales o difíciles de la vida (...). El estrés se convierte en un problema cuando surge sin haber retos ni situaciones excepcionales, cuando dura mucho tiempo después de que la situación estresante ha

pasado, si aparece ante situaciones que aún no han ocurrido o si no es suficiente para afrontar los retos de la vida. Este estrés ya no nos ayuda a vivir mejor, sino que nos perjudica. (p.3)

Pereira (2009) propone que hay dos grandes fuentes de donde se origina el estrés:

En primer lugar, están los agentes estresantes que provienen de circunstancias externas como del ambiente, de la familia, del trabajo, del estudio, entre otras. En segundo lugar, se encuentra el estrés producido por la persona misma, es decir, por sus propias características de personalidad y por su forma particular de enfrentar y solucionar los problemas. (p.178)

Adicionalmente, mantener un nivel de estrés constante por largos periodos de tiempo puede llegar a causar sentimientos de malestar físico y emocional, en consecuencia, influyendo en la calidad de vida a través de la manifestación somática de enfermedades (Jarauta et al., 2002).

Como se ha expuesto anteriormente, ser responsables por un 'otro' es una fuente de estrés, lo cual es algo específicamente problemático para los docentes, ya que son responsables por la formación académica, moral e individual de cientos de estudiantes cada año. Greenberg y Brown (2016) proponen que hay 4 fuentes principales del estrés en los docentes, son las siguientes:

- 1.) Organizaciones escolares: que carecen de fuerte liderazgo, un clima escolar saludable y un ambiente de apoyo entre colegas
- 2.) Demandas del trabajo: que aumentan con los problemas de comportamiento de los estudiantes y padres difíciles
- 3.) Recursos laborales: que limitan el sentido de autonomía del maestro y su poder de decisión
- 4.) Competencia social y emocional del profesor: para lidiar con el estrés y nutrir un aula saludable. (p.2)

Igualmente, Greenberg y Brown (2016) proponen 3 intervenciones que pueden ayudar a manejar y disminuir el estrés:

- 1.) Intervenciones en la organización: un enfoque que se centra en cambiar la cultura de la organización para prevenir el estrés
- 2.) Intervenciones en la interacción organización-individuo: un enfoque que incluye la construcción de relaciones de apoyo en el trabajo
- 3.) Intervenciones Individuales: un enfoque que se centra en enseñar prácticas individuales para manejar el estrés. (p.2)

Jarauta et al. (2002) mencionan que es pertinente encontrar técnicas que funcionen para “descargar” (p.10) el sentimiento de estrés. Estos autores plantean técnicas rápidas, profundas y mentales que buscan ayudar a que la persona afectada por el estrés se sienta “más relajada y sin tensiones” (Jarauta et al., 2002, p. 12), por lo cual es pertinente capacitar a los docentes en este tipo de técnicas ya que el estrés puede ser controlado. La persona puede adiestrarse para desarrollar determinadas habilidades que le ayuden a identificar factores potenciales de estrés y a modificar reacciones perjudiciales ante él” (Pereira, 2002, p.182). Sin capacitar a los docentes con técnicas de esta naturaleza, se les deja expuestos al desarrollo del estrés lo cual disminuye la calidad de vida.

Agotamiento emocional

Reyes Herrera (2011) lo define el agotamiento como “una respuesta importante y normal tras un esfuerzo físico, tensión emocional, o carencia de sueño. El cansancio que aparece antes de lo normal es el que puede sugerir alguna enfermedad física o psicológica. El cansancio desde la mañana incluso ya al despertarse puede indicar una depresión psíquica. Aunque estos términos no siempre son terminantes” (p.7-8). Ya teniendo esta definición se debe agregar el componente emocional, lo cual sería “la disminución y pérdida de recursos emocionales que utilizamos para que una persona responda a estímulos de una manera aceptada socialmente” (Rozados, 2008 citado en Reyes Herrera, 2002, p.8). El agotamiento emocional puede llegar a afectar las actividades que una persona intenta lograr, dificultando la elaboración de una actividad que podría considerarse como ‘normal’ a través de una afectación física, mental e inclusive espiritual (Reyes Herrera, 2002).

Siguiendo esta idea, Llorens (2013) menciona que “el agotamiento emocional es un síndrome que se ha venido estudiando desde la década de los setenta, cuando se describió inicialmente para comprender algunas reacciones emocionales observadas en personal de salud luego de un tiempo sostenido en ambientes estresantes” (p.2), reacciones emocionales como el síndrome de ‘Burn Out’ que se definirá a continuación.

En una investigación realizada por Calderón, Guerrero y Macías (2014) se exponen los resultados de un estudio que exploró las manifestaciones de desgaste emocional y físico en docentes de Medellín, dentro de estas manifestaciones de desgaste también evaluaron el síndrome de ‘burnout’. Los resultados fueron los siguientes en una población de 239 sujetos:

Con resultados: 23,4% presentó manifestaciones de Burnout y un 23,4% tuvo riesgo de manifestarlo; en ambos subgrupos prevaleció el agotamiento emocional y la despersonalización, se encontró que un subtotal de 88 docentes (37%) tuvieron niveles positivos de agotamiento emocional (nivel alto un 16%; nivel medio alto un 21%) y hasta 80 (34%) tuvieron niveles positivos de despersonalización (alto un 12%; medio alto un 21%). Hasta 56 docentes (23%) presentaron niveles positivos de agotamiento emocional y despersonalización siendo por tanto considerados como casos probables de Burnout; sólo uno de este subgrupo de 56 presentó alteración en las tres dimensiones. Otro 23.4% presentaron niveles positivos (alto o medio alto) en una de las dimensiones del síndrome, docentes susceptibles de convertirse en caso probable la mayoría, 226 (95%). (Calderón, Guerrero, Macías, 2014, p.34-35)

A través de estos resultados es evidente que el agotamiento es un problema que existe en el contexto colombiano. Adicionalmente, se evidencian los altos niveles de afectación que tiene el agotamiento emocional en una población de docentes, con un 95% de los sujetos de la investigación manifestando algún tipo de afectación debido al agotamiento emocional a través del desgaste y el síndrome de ‘burnout’.

Traumatización vicaria

Martorell (2014) define la traumatización vicaria como “el malestar sufrido por profesionales o trabajadores involucrados en el manejo de situaciones altamente estresantes” (p.4), adicionando a lo propuesto por Armayones (2007 citado en Martorell, 2014): “es el efecto de experimentar, vivenciar, de vivir la angustia, el dolor, el miedo y cualquier otra emoción negativa de las que viven las personas a las que se está ayudando, es la exposición secundaria al trauma y la implicación emocional a las experiencias traumáticas de los usuarios” (p.4).

La traumatización vicaria es “un estado que se puede ir repitiendo a lo largo del tiempo con unos efectos acumulativos y permanentes; que tendemos a concebir más como una reacción a acontecimientos concretos que a un proceso” (Martorell, 2014, p.4) y “los cambios que se dan ante la traumatización vicaria son únicos para cada profesional y dependen de su personalidad, estilo defensivo y recursos propios” (Vila 2010 citado en Martorell, 2014, p. 5).

Llorens (2013) expone que “es común la experiencia de indignación y rabia que genera escuchar personas, especialmente jóvenes y niños, que han sido injustamente violentados por

otros” (p.7). Debido al contacto que tienen los docentes por la naturaleza de su trabajo, es altamente probable que tengan que escuchar las problemáticas de los niños, lo cual puede incrementar la posibilidad de ser afectados por la traumatización vicaria.

El docente como cuidador

A la gigantesca tarea de la docencia es pertinente añadir lo que se esperaría de un rol de cuidador. Rivas y Ostiguín (2010) hacen un estudio de las variaciones en el concepto de ‘cuidador’, tomando en cuenta los orígenes del concepto en la disciplina de la enfermería y proponiendo la siguiente variación: “es un concepto mixto formado en gran medida por la realización de tareas de carácter de apoyo, pero definido también en términos de relaciones sociales y familiares... donde estos han adquirido el carácter de relaciones primarias” (p.51). Salinas-Quiroz (2017) plantea que existen cuidadores secundarios que pueden llegar a actuar como figuras de apego que son distintas a aquellas que son miembros de la familia de los niños, para identificar a estos cuidadores secundarios se debe tomar en cuenta 3 criterios: “1) que provean cuidado físico y emocional. 2) que exista continuidad o consistencia en su vida, y 3) que inviertan emocionalmente en ella” (p.25), y, es a través de este planteamiento que se puede considerar a un docente como un cuidador secundario. Ahora bien, los docentes como cuidadores secundarios, siendo los adultos responsables y figuras de autoridad durante la jornada educativa, deben estar atentos a las necesidades emocionales y psicológicas de los estudiantes, lo cual se dificulta no solo por la vasta cantidad de responsabilidades que ya ejercen y la cantidad de estudiantes por los que son responsables. Estas responsabilidades añadidas a su profesión se manifiestan en el ejercicio de la docencia naturalmente, ya que constantemente se evidencian los tres criterios planteados por Salinas-Quiroz (2017).

Autocuidado. El concepto de autocuidado se refiere a “aquellas actividades que realizan los individuos, las familias o las comunidades, con el propósito de promover la salud, prevenir la enfermedad, limitarla cuando existe o restablecerla cuando sea necesario. El autocuidado, por tanto, no es una actitud azarosa ni improvisada, sino que una función reguladora que las personas desarrollan y ejecutan deliberadamente con el objeto de mantener su salud y bienestar” (Oltra, 2013, p.89). A través del ejercicio del autocuidado es como los docentes pueden disminuir los efectos del estrés y agotamiento emocional que son consecuentes en la práctica de cuidar de otro (Llorens, 2013).

Aunque parece imprescindible practicar el autocuidado, no solo en la docencia, pero en cualquier disciplina, a veces se presenta una carencia en cuanto a la utilización de prácticas de autocuidado. Esta carencia, en parte, se puede dar por el hecho que para que existan las prácticas de autocuidado, primero se debe reconocer que uno está en riesgo, que se encuentra en una condición de vulnerabilidad innata al ser humano (Oltra, 2013). Otro aspecto importante que se debe tomar en cuenta es que “uno de los defectos en los cuidadores es que llegan a pensar que ellos solos pueden con todo, mientras que la mejor manera de no ‘quemarse’ es contar con el apoyo practico y emocional de otras personas” (Piñón, 2014, p.2). Con lo cual se puede retomar que una práctica de autocuidado necesita de un proceso autorreflexivo que tome en cuenta el estado de vulnerabilidad de uno mismo, al igual que la necesidad de sostenerse en sus redes de apoyo.

La pertinencia del autocuidado, como un objetivo de investigación, se ha dado en parte por el fenómeno de ‘Burn Out’ definido como “un estado de fatiga o frustración que aparece como resultado a la devoción de una causa, a un estilo de vida o a una relación que no produce las recompensas esperadas” (Freudenberg 1974, en Aaron 2004 citado en Oltra, 2013, p.88). Adicionalmente, Oltra (2013) “considera el Burn Out como una reacción a la exposición constante a la tensión emocional que implica el trabajo en ámbitos principalmente asistenciales que se da en personas con una fuerte vocación de servicio” (p.88). Los docentes, debido a sus obligaciones legales, deben de prestar un servicio critico de asistencia hacia los estudiantes durante la jornada educativa, por lo cual están expuestos a este fenómeno.

Por otro lado, Llorens (2013) propone que para que sea posible la práctica del autocuidado en la docencia, se necesita “estar atento al bienestar físico y emocional para que la herramienta funcione. En segundo lugar, una lista de chequeo para revisar cómo estamos personalmente, cuándo nos hemos topado con el desaliento, cómo lo hemos manejado y si en algún momento nos hemos sentido agotados emocionalmente o con las consecuencias del trauma vicario” (p.7). De manera que, para fomentar esta práctica, se deben hacer reflexiones personales que indaguen sobre el estado emocional, al igual que realizar reflexiones sobre las formas en las cuales las dificultades pasadas han sido superadas. Es por esto que es necesario “aceptar la responsabilidad individual del propio cuidado, con el objeto de proteger y cautelar la indemnidad personal tanto en beneficio de su bienestar como de su responsabilidad ética en la búsqueda de la excelencia profesional” (Oltra, 2013. p.90).

Contexto escolar como sistema

Como elemento introductorio a la teoría sistémica, Brandariz (2017) hace un recorrido de cómo se va construyendo esta epistemología, empezando por Ludwig von Bertalanffy y su propuesta del modelo de sistema general, que tiene como propuesta analizar los principios y leyes que se pueden aplicar a sistemas, donde se toman en cuenta los elementos que los componen y las relaciones entre ellos. Ahora bien, es necesario definir lo que es un 'sistema' al que hace Brandariz (2017) citando a Bertalanffy (s.a.), mencionando que los sistemas son “complejos elementos en interacción” (p.3). Adicionalmente, se puede agregar que los sistemas “importan y procesan elementos (energía, materia, información) de sus ambientes y esta es una característica propia de todos los sistemas vivos” (Brandariz, 2017, p.12).

Ante esto se debe expandir sobre algunos términos importantes. Primero que todo, un elemento se entiende como un componente del sistema (Brandariz, 2017). Segundo, estos componentes se relacionan entre ellos dentro del sistema, “las relaciones pueden ser observadas como una red estructurada bajo el esquema input/output” (Brandariz, 2017, p.10). El input en un sistema es considerado como la introducción de información, en un sistema, que genera un cambio o actividad, mientras que output hace referencia a lo que sale del sistema en respuesta al input. Tercero, se debe comprender que un sistema está compuesto de subsistemas, se entienden como “conjuntos de elementos y relaciones que responden a estructuras y funciones especializadas dentro de un sistema mayor” (Brandariz, 2017, p.10), donde la estructura hace referencia a las interrelaciones entre los componentes, que pueden ser observadas y verificadas, mientras que la función es el output que un subsistema produce para mantener el sistema al cual pertenece (Brandariz, 2017).

Ahora bien, es pertinente introducir el concepto de 'cibernética' que se entiende como “los mecanismos de retroalimentación y sistemas causales circulares en los sistemas biológicos y sociales” (Keeney, 1994, p.82). La cibernética es lo que permite comprender como un sistema se retroalimenta con información, o, dicho de otra manera, es la manera en la cual es sistema organiza la comunicación interna. Keeney (1994) menciona que “la idea primordial que dio origen a la cibernética es que hay una pauta organizadora de los procesos físicos y mentales” (p.80), una pauta organizadora que se fundamenta en el principio de la retroalimentación, definida como “un método para controlar un sistema reintroduciéndole los resultados de su desempeño en el pasado” (Keeney,

1994, p.83). Esta pauta organizadora, o retroalimentación, es lo que el sistema ocupa para regular cualquier tipo de aprendizaje que se obtiene a partir del input, las interacciones que esto genera entre los elementos interiores del sistema, la respuesta o output que se genera, y, como este output genera aprendizajes que pueden afectar la estructura y función de un sistema. Esto último es la naturaleza ‘circular’ de los sistemas, donde se considera que todo interactúa de manera conjunta y compleja y que cualquier tipo de input que se le haga a un sistema inevitablemente conlleva a la participación de todo lo que hace parte del sistema. Esto puede aún verse en como estas respuestas y retroalimentaciones pueden saltar de un subsistema a otro, generando un cambio dentro de un sistema mayor.

Adicionalmente, es pertinente revisar como los miembros de un sistema no solo se retroalimentan y se comunican para enfrentarse a los inputs del sistema, sino que también son miembros dependientes entre sí. Lo anterior significa que existe una interdependencia dentro del sistema que es vital para mantener unidos a los miembros que lo conforman, esta dependencia entre los miembros es importante analizar ya que las situaciones o conflictos que traen malestar “son aliviadas por un cambio a una relación basada en una dependencia y un cuidado mutuos” (Hoffman, 1992, p.51). Por otro lado, es importante mencionar que “la relación sigue siendo complementaria, pero los valores que representa cambian, de negativos a positivos” (Hoffman, 1992, p.51), lo cual significa que las relaciones entre los miembros del sistema siguen teniendo una estructura, una jerarquía, reglas y roles, pero que cuentan con una dependencia que puede llevar a cambios positivos o negativos dentro de las mismas relaciones.

Relaciones colaborativas

Cualquier ambiente puede ser considerado un sistema, por lo cual es pertinente analizar como las relaciones entre los componentes que conforman el sistema pueden hacer un impacto tanto negativo como positivo. Retomando el ambiente escolar como un sistema, Mayorga (2013) plantea que “en el análisis de los docentes y la escuela, según Bolívar (2001) se tiene que considerar a partir del entramado de relaciones entre actores y con acciones claramente definidas que redefinan lo funcional y lo estructural” (p.190). Ante el aspecto de lo funcional, Mayorga (2013) explica que “la unidad y coherencia de los equipos no depende tanto de las características individuales sino de su grado de compromiso con una tarea asumida colectivamente” (p.189), lo cual significaría que,

dentro de un sistema escolar, el equipo de docentes actúa frente a un compromiso grupal más que individual, donde tienen un objetivo o misión que han acordado cumplir.

Ahora bien, es necesario tomar en cuenta “la dimensión psicológica y social de la identidad profesional docente, construida a partir de las experiencias vitales en el contexto de la cultura de la escuela, hecho que condiciona su aprendizaje profesional y es factor fundamental en la construcción de su experiencia como docente” (Mayorga, 2013, p.189), por lo que se entiende que las relaciones que tienen los docentes dentro del sistema escolar tiene un impacto en como un docente desarrolla y experiencia su labor. Es por esto por lo que “las orientaciones actuales de política internacional resaltan bastante el trabajo en equipo en los centros educativos, considerándolo uno de los factores fundamentales para impulsar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes” (Mayorga, 2013, p.189). Hay que mencionar que, aunque las orientaciones políticas internacionales resaltan esta necesidad de impulsar el trabajo colaborativo entre los docentes, esto no se ha podido aplicar (Mayorga, 2013).

La importancia de las relaciones colaborativas dentro del sistema educativo es expuesta por Mayorga (2013), ya que “cuando el profesorado trabaja en un ambiente cooperativo y comunicativo, en el que se comparten y analizan conjuntamente, el grado de satisfacción, enriquecimiento personal y profesional, aumenta y configura una cultura profesional docente nueva en la escuela” (p.190). Esto deja entender que cuando se han establecidos relaciones colaborativas dentro de un ámbito laboral, no solo se genera un cambio de cultura dentro del sistema, sino que también se nutre el crecimiento personal y profesional de los individuos, algo que fortalece el sistema. A lo anterior se puede agregar lo postulado por Naranjo (2018) con respecto a lo que es una relación de cuidado dentro de una relación colaborativa; “es una relación donde se acompaña y ayuda a otras personas, en la que se tiene un alto grado de compromiso con ellas y una sensibilidad especial para conectarse con las situaciones de vulnerabilidad por las que estas atraviesan” (p.13). Con esto se puede ver como una relación colaborativa no solo impulsa el crecimiento personal de las personas que conforman el sistema, sino que también promueve una práctica de cuidado entre ellas.

Marco Legal de las I.E.D.

A propósito de establecer un marco contextual de las instituciones educativas en Colombia, es necesario hacer una revisión de la Ley 715 del 2001, donde se expone lo siguiente:

Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes. Deberán contar con licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial, disponer de la infraestructura administrativa, soportes pedagógicos, planta física y medios educativos adecuados. Las instituciones educativas combinarán los recursos para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje, en el marco de su Programa Educativo Institucional. Las instituciones educativas estatales son departamentales, distritales o municipales. (Ley 715, 2001, art. 9)

A partir de este planteamiento legal, es pertinente rescatar dos puntos clave. El primer punto siendo que las instituciones educativas deben, bajo ley, prestar un servicio educativo hasta el nivel básico, la cual permite que los estudiantes que alcanzan este nivel educativo puedan ingresar a una carrera de técnico. Se puede entender entonces que la educación media, que permite que los estudiantes puedan ingresar a la educación superior, no es considerada como esencial bajo el plan educativo legal. El segundo punto tiene que ver con la implementación de un programa educativo institucional, llamado también *Proyecto Educativo Institucional* o PEI, que es definido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como:

La carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión...El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. (2020)

El PEI del Colegio Ricaurte, denominado como *Calidez humana, competitividad y productividad: "Un reto para la Vida"*, tiene como misión:

“formar integralmente a sus estudiantes, propiciando el desarrollo de las distintas dimensiones del ser humano y garantizando a través de la reflexión la apropiación crítica y la participación activa, el acceso a las herramientas necesarias para la construcción de su proyecto de vida que implique el mejoramiento del entorno individual, social y ambiental”. (Colegio Ricaurte, 2013, p.4)

Adicionalmente al PEI, las instituciones educativas deben formar lo que se llama un *Comité de Convivencia*, el cual es definido como un comité que esta “encargado de apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar, a la educación para el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, así como del desarrollo y aplicación del manual de convivencia y de la prevención y mitigación de la violencia escolar” (Ley 1620, 2013, art.22).

Objetivo General

Construir talleres reflexivos, para los docentes del Colegio Ricaurte, en los cuales se generen procesos autorreferenciales de cuidado al otro y autocuidado.

Objetivos Específicos

- i. Analizar las narrativas de los docentes para identificar elementos que generan estrés y agotamiento emocional.
- ii. Analizar la concepción que tienen los docentes de lo que es un cuidador.
- iii. Analizar la concepción que tienen los docentes sobre el rol que tiene un cuidador en el ámbito de la pedagogía.
- iv. Identificar e integrar las temáticas importantes recogidas a partir del análisis de los resultados.
- v. Construir una propuesta de intervención basada en talleres de autocuidado grupales que correspondan a las temáticas principales identificadas.

Método

Tipo de investigación y diseño

La presente es una investigación cualitativa, exploratoria, de diseño fenomenológico, bajo la modalidad de grupos de enfoque. Dentro de los métodos fenomenológicos “se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno (categorías que comparten en relación a éste). Pueden ser sentimientos,

emociones, razonamientos, visiones, percepciones, etc.” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 493). Por consiguiente, la metodología cualitativa se ocupará para “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 358).

Ya que el tema trabajado presentemente ha sido poco estudiado y que solamente se encuentran investigaciones relacionadas a algunos aspectos abordados aquí, se considera que este estudio es de alcance exploratorio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Asimismo, esta investigación se realizó para buscar información de un contexto particular y sugerir postulados con respecto al análisis de la información recolectada (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Estos postulados fueron utilizados para diseñar una propuesta, a partir de talleres, que se ajusten al contexto particular del colegio Ricaurte.

Como una investigación de diseño fenomenológico, “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 559). A través de esta metodología es como se realizó la presente investigación, donde se estudió el fenómeno del estrés y agotamiento emocional en los docentes.

Se ocupará la modalidad de grupos de enfoque ya que permite que varias personas, del mismo tipo de población, discutan una temática en común. La muestra de participantes que formará el grupo de enfoque (grupo focal) será homogénea, con características compartidas entre los integrantes del grupo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Contexto de la investigación

Caracterización del contexto investigativo. La IED Colegio Ricaurte queda en la dirección Carrera 27 # 7-48, en el barrio Ricaurte, localidad Los Mártires. La institución se ha dividido en dos sedes, la sede A, donde funciona la educación básica, secundaria y media a partir de dos jornadas escolares, la jornada de la mañana o única y la jornada de la tarde; y la sede B, donde funciona preescolar y la básica primaria. La planta docente de la institución se resume en un rector para toda la institución, un coordinador académico y un coordinador de convivencia para cada jornada, junto con 34 docentes en la mañana y 33 en la tarde, siendo un total de 67 en el colegio. La institución cuenta con dos docentes de apoyo pedagógico, encargadas de la oficina de inclusión, a la cual se remiten aquellos casos y/o estudiantes que presentan algún factor que dificulte su

aprendizaje, que requieran procesos de inclusión educativa y necesiten un acompañamiento de esta índole, con el fin de garantizar y fortalecer su aprendizaje. Esta oficina de inclusión trabaja con el ideal de velar por el bienestar de los estudiantes con base en los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes de la mano de la orientación escolar, la cual está a cargo de dos orientadoras, una para cada jornada en la sede A (jornada de la mañana y jornada de la tarde), las cuales brindan atención ante dificultades emocionales o comportamentales de los estudiantes y ofrecen orientación en el área vocacional, profesional y social o de relaciones intra e interpersonales en diferentes niveles como el individual, familiar, grupal y masivo.

Participantes.

El grupo de docentes participantes se compone de 7 profesores del Colegio Ricaurte I.E.D. Estos profesores cuentan con una variación en cuanto a: los años de experiencia laboral en la docencia (de 13 años a 44 años), la experiencia laboral dentro de la institución (de medio año a 20 años) y las áreas de conocimiento en las cuales ejercen (matemáticas, ciencias naturales y sociales, arte y ética). El presente grupo se compone de 4 hombres y 3 mujeres que fueron elegidos con base en 3 variables: 1) Que sean docentes que trabajan con los grados de octavo, noveno y décimo 2) Sean docentes que tengan el horario libre durante el espacio donde se planea hacer el grupo focal y, 3) Docentes que estén de acuerdo con participar en la investigación. De acuerdo con el último punto, se debe mencionar que la participación de los docentes fue voluntaria.

Registro y análisis de la información

Las narrativas sobre los fenómenos indagados en la investigación fueron analizadas a partir de 2 categorías definidas a priori y una tercera categoría emergente que hace respuesta a los resultados encontrados, aunque se mantuvo una postura abierta a la posibilidad de que emergieran más categorías. La información fue recolectada a partir de una entrevista semiestructurada (Anexo 1), de la cual se hizo una grabación del audio para hacer una transcripción de esta discusión. Se tomaron extractos pertinentes de estas transcripciones, con respecto a la temática de la investigación, y se analizaron a partir de las siguientes categorías:

Categorías de investigación

Categoría 1. Concepciones de los docentes.

Una concepción se entiende como “un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre determinado objeto” (Capote, 2012, p. 119), por tanto, se toman en cuenta “las características de los objetos o fenómenos que se representan, de ahí que se ponga en primer plano el estudio de las interacciones entre las partes y entre éstas y el entorno” (Capote, 2012, p. 119). Es a través de esta ‘interacción’ por la cual se puede identificar y analizar como una persona entiende cierto objeto, desde las partes que lo componen hasta sus significados.

Concepción de lo que es un cuidador para los docentes. Cualquier expresión de los docentes que manifieste una concepción de lo que es un cuidador secundario, definido anteriormente como una persona que realiza acciones de apoyo para otra persona que no puede realizar estas acciones por sí misma. (Rivas & Ostigúin, 2010) y que cuenta con los siguientes 3 criterios: “1) que provean cuidado físico y emocional. 2) que exista continuidad o consistencia en su vida, y 3) que inviertan emocionalmente en ella” (Salinas-Quiroz, 2017, p.25). Expresiones narrativas que tomen en cuenta las funciones de un cuidador, sea primario o secundario, que ejerce tareas de apoyo a personas en necesidad o estado de vulnerabilidad.

Concepción de los docentes con respecto al rol de un cuidador en la pedagogía. Cualquier expresión de los docentes que manifieste una concepción del rol que ejerce un cuidador en el ámbito de la pedagogía. Este ámbito de la pedagogía es entendido como las interacciones que se dan dentro de la institución educativa. Expresiones narrativas que demuestren las funciones que un docente puede o debe ejercer como un cuidador (secundario en la mayoría de los casos) para apoyar a los estudiantes de los que es responsable durante la jornada escolar.

Categoría 2. Estrés y agotamiento emocional en los docentes.

Se entiende como estrés cualquier “reacción normal y sana de nuestro cuerpo para afrontar los pequeños retos cotidianos y las situaciones excepcionales o difíciles de la vida (...). El estrés se convierte en un problema cuando surge sin haber retos ni situaciones excepcionales, cuando dura mucho tiempo después de que la situación estresante ha pasado, si aparece ante situaciones que aún no han ocurrido o si no es suficiente para afrontar los retos de la vida. Este estrés ya no nos ayuda a vivir mejor, sino que nos perjudica” (Jarauta, Ozcoidi y Salcedo, 2002, p.3). Este

fenómeno será evaluado a partir de las narrativas que den cuenta de la manifestación del estrés. Por otro lado, el agotamiento emocional se define como “una respuesta importante y normal tras un esfuerzo físico, tensión emocional, o carencia de sueño. El cansancio que aparece antes de lo normal es el que puede sugerir alguna enfermedad física o psicológica. El cansancio desde la mañana incluso ya al despertarse puede indicar una depresión psíquica. Aunque estos términos no siempre son terminantes” (Reyes Herrera, 2011, p.7-8), donde se agrega “la disminución y pérdida de recursos emocionales que utilizamos para que una persona responda a estímulos de una manera aceptada socialmente” (Rozados, 2008 citado en Reyes Herrera, 2002, p.8). A través de los resultados encontrados, emergen las siguientes 2 subcategorías:

Estrés y agotamiento que se origina en la ideología de la institución educativa. Esta es una subcategoría emergente que se da a partir de la identificación de fuentes de estrés y agotamiento que se originan a en como los docentes ven y entienden la ideología de las instituciones educativas. En esta sección de resultados se incluirán las narrativas de los docentes en las cuales se evidencian indicadores de estrés y agotamiento emocional que están atados a las diferentes normas y regulaciones que se manejan dentro de las instituciones educativas colombianas, al igual que en el Colegio Ricaurte.

Estrés y agotamiento que se origina en las interacciones dentro del colegio. Esta es una subcategoría emergente que se da a partir de la identificación de varias fuentes de estrés y agotamiento emocional que se originan en las interacciones que tienen los docentes dentro del contexto educativo. En esta sección de los resultados se incluirán las narrativas de los docentes en las cuales se evidencian indicadores de estrés y agotamiento emocional que están atados a las interacciones que tienen los docentes con sus pares y con los estudiantes que forman parte del sistema educativo en el que se encuentran.

Categoría 3: Desarrollo de talleres.

Esta categoría se entiende como una emergente que toma en cuenta las dos categorías de análisis anteriores al igual que las narraciones de los docentes para poder construir talleres participativos y experienciales que pretenden responder a los objetivos de la investigación. Estos talleres buscarán generar los procesos autorreferenciales que son necesarios para promover prácticas de cuidado dentro del sistema educativo del Colegio Ricaurte.

Generar procesos autorreferenciales alrededor de la participación de los docentes en el contexto escolar y el bienestar del sistema educativo. En esta subcategoría emergente se realiza un diseño de talleres a partir de lo planteado por Garzón (2008) con respecto a la cibernética, donde menciona que “toda acción autorreferencial está situada en contextos definidos, como los espacios donde en tiempos particulares se desarrollan actos comunicativos que incluyen a los actores y sus historias, y los fines de las mismas tanto implícitos como explícitos dentro de dinámicas relacionales, dinámicas que involucran tanto las reglas propias del contexto como las que emergen resultado de la conversación” (p.165). Por otro lado, se tomará en cuenta lo mencionado por Scarpati, Pertuz y Silva (2014), donde proponen que un sistema tiene la capacidad de ajustarse frente a cambios internos y externos a través de la retroalimentación de este.

Construcción de espacios seguros, el rol ejemplar y las relaciones de poder. En esta subcategoría emergente se realiza un diseño de talleres a partir de lo planteado por Aguilar (2018) frente a la vulnerabilidad, donde se describe que “los humanos, hombres y mujeres, vulnerables, frágiles, somos efímeros y bien lo sabemos. Un terremoto, un huracán, la erupción de un volcán son ejemplos elocuentes. La investigación científica y la tecnología, tan importantes, no cambian nuestra condición de seres para la muerte” (p.42). Por otro lado, se toma en cuenta el aspecto de la escucha activa, descrita por Subiela, Abellón, Celdrán, Manzanares y Satorres (2014) como una actividad que “consiste en atender a la totalidad del mensaje que se recibe, es decir, prestar atención no sólo a lo que se dice (el contenido) sino también al “cómo se dice”, fijándose en los elementos no verbales y paraverbales, mirarle, dedicarle tiempo, hacerle ver que tenemos en cuenta sus opiniones” (p.279). Por otro lado, se debe tomar en cuenta el aspecto del rol, definido como “pautas de actuación como actores y nos permiten saber que se puede esperar de cada uno como espectadores. Cuando alguna persona se sale de su guion se produce extrañeza” (Zupiria, 2000, p.85). Finalmente, el aspecto de las relaciones de poder, entendidas como “*ser capaz, tener fuerza para algo*, o lo que es lo mismo, ser potente para lograr el dominio o posesión de un objeto físico o concreto, o para el desarrollo de tipo moral, política o científica... recoge la idea de *ser potente* o *capaz* pero también alude a tener influencia, imponerse, ser eficaz entre otras interpretaciones” (Ávila, 2006, p.216).

Construcción y mantenimiento de relaciones colaborativas. En esta subcategoría emergente se realiza un diseño de talleres a partir de lo planteado por Mayorga (2013) frente a las relaciones

colaborativas, en las cuales plantea que “en el análisis de los docentes y la escuela, según Bolívar (2001) se tiene que considerar a partir del entramado de relaciones entre actores y con acciones claramente definidas que redefinan lo funcional y lo estructural” (p.190). Con respecto a cómo las relaciones colaborativas promueven el bienestar y cuidado en un sistema, Mayorga (2013) plantea que “cuando el profesorado trabaja en un ambiente cooperativo y comunicativo, en el que se comparten y analizan conjuntamente, el grado de satisfacción, enriquecimiento personal y profesional, aumenta y configura una cultura profesional docente nueva en la escuela” (p.190).

Comunicación asertiva y la construcción de contextos de corresponsabilidad. En esta subcategoría emergente se realiza un diseño de talleres a partir de la comunicación asertiva, que tiene que ver con la “capacidad de expresarse verbal y pre-verbalmente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad” (Pérez et al, 2017, p.61). Por otro lado, con respecto al concepto de corresponsabilidad, Civila (2011) hace una propuesta desde lo que llama la ‘responsabilidad social’ diciendo que cuando una “sociedad se trabaja con fines comunes y respetando las individualidades, se alcanzan progresos significativos, a nivel humano, social, profesional e incluso económico, en eso consiste la responsabilidad social” (p.6).

Procedimiento

A continuación, se plantean las fases que se realizaron para desarrollar la presente investigación.

FASE 1: Se realizó una primera indagación con el grupo focal de docentes, donde la guía para la entrevista semiestructurada tuvo en cuenta los objetivos del trabajo de investigación. Esta actividad siendo registrada a través de una grabación en audio, para recolectar información sobre las necesidades y las temáticas pertinentes que deben ser trabajadas en los talleres, al igual que una valoración sobre el estrés en los docentes. Paralelamente se realizó una transcripción (Anexo 2) de la grabación, extrayendo aquellos segmentos que sean pertinentes para el trabajo investigativo. Para poder realizar este primer paso, se recogió el consentimiento informado (Anexo 3) de cada uno de los participantes.

FASE 2: Con la transcripción, se realizó una sistematización de los datos en la cual los extractos pertinentes se categorizaron, de acuerdo con las categorías mencionadas anteriormente, y se hizo

un análisis en el cual se identificaron las temáticas pertinentes, frente al estrés, el agotamiento y las concepciones de los docentes. Esto se organizó en una tabla de Excel (Anexo 4) que permite visualizar los datos y organizar por colores para facilitar la distinción entre categorías. El formato de la tabla es la siguiente:

Sujeto	Categoría 1 - Concepciones de los docentes.		Categoría 2 - Estrés y agotamiento emocional en los docentes.	
	Subcategoría 1 - Concepción de lo que es un cuidador para los docentes	Subcategoría 2 - Concepción de los docentes con respecto al rol de un cuidador en la pedagogía	Subcategoría 1 - Estrés y agotamiento que se origina en la ideología de la institución educativa en los docentes.	Subcategoría 2 - Estrés y agotamiento emocional que se origina en las interacciones dentro del colegio.
Profesor 1				
Profesor 2				
Profesor 3				
Profesor 4				
Profesor 5				
Profesor 6				
Profesor 7				
Resultados Generales				
Creado por autor (2020)				

FASE 3: Se realizó un análisis de los resultados encontrados en la tabla anterior a través de los extractos pertinentes, este análisis se centró en describir las temáticas importantes discutidas durante el grupo focal.

FASE 4: A causa de estos resultados se diseñaron los talleres, tomando en cuenta las temáticas principales, al igual que elementos teóricos relevantes que permitan planear una intervención significativa. Estos talleres se construyeron a partir del siguiente formato:

Sesiones	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría a la cual responde	Actividades Recomendadas
----------	------------------	-----------------------	------------------------------	--------------------------

Creado por autor (2020)

FASE 5: A partir de los resultados encontrados, se realizó una discusión que integra el análisis de los resultados de la investigación con la revisión bibliográfica realizada, al igual que cualquier literatura que se pertinente para comprender hallazgos nuevos. Esta discusión se hizo para responder cada objetivo específico planteado en la investigación.

FASE 6: Se plantean las conclusiones, que consisten en el alcance, las limitaciones y recomendaciones, que se encontraron durante el proceso de la investigación.

Consideraciones Éticas

Se debe tomar en cuenta el código de ética para el ejercicio de la psicología planteado en la Ley 1090 de 2006 estipulada por el Ministerio de la Protección Social. La presente investigación toma como guía las obligaciones, límites, restricciones y responsabilidades postuladas en la Ley 1090 de 2006. La participación de las personas que compusieron el grupo focal fue realizada de manera voluntaria y solamente después de haber recibido un consentimiento informado (Anexo __) de parte de cada participante. Toda la información personal que fue recolectada durante la investigación fue tratada con cuidado, absoluto respeto y siempre manteniendo la obligación de confidencialidad expuesta en las disposiciones generales del psicólogo:

Confidencialidad. Los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos. Revelarán tal información a los demás solo con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros. Los psicólogos informarán a sus usuarios de las limitaciones legales de la confidencialidad. (Ley 1090, 2006, art. 2)

Adicionalmente, se reconoce la obligación que tiene el psicólogo de respetar el bienestar y la dignidad de los participantes humanos que forman parte de la investigación, y, siempre dirigir el presente estudio para promover y contribuir al bienestar de la sociedad y los individuos que hacen parte de ella.

Por otro lado, al ser una investigación de grado, siendo realizada por un estudiante y no un profesional en psicología, el estudiante debe siempre ejercer la psicología “dentro de los límites de su competencia, el psicólogo ejercerá sus funciones de forma autónoma, pero respetando siempre los principios y las normas de la ética profesional y con sólido fundamento en criterios de validez científica y utilidad social” (Ley 1090, 2006, art. 5). Adicionalmente, se debe tomar en cuenta que “el material psicotécnico es de uso exclusivo de los profesionales en Psicología. Los estudiantes podrán aprender su manejo con el debido acompañamiento de docentes y la supervisión y vigilancia de la respectiva facultad o escuela de psicología” (Ley 1090, 2006, art. 45). Ante esto se debe agregar que las actividades realizadas, temáticas trabajadas, resultados recolectados y análisis consecuente, serán supervisados por las directoras de la investigación, quienes si son profesionales con experiencia en el campo de la psicología y han aceptado acompañar al estudiante durante este proceso investigativo.

Resultados

Categoría 1. Concepciones de los docentes.

Para el análisis de esta categoría se tendrá en cuenta lo expuesto por Capote (2012) sobre concepción como “un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre determinado objeto” (p. 119), por tanto, se toman en cuenta “las características de los objetos o fenómenos que se representan, de ahí que se ponga en primer plano el estudio de las interacciones entre las partes y entre éstas y el entorno” (Capote, 2012, p. 119).

Concepción de lo que es un cuidador para los docentes. En esta sección de los resultados se presentan las concepciones de lo que es un cuidador en los docentes del Colegio Ricaurte. Se tomaron en cuenta los extractos narrativos que cumplieran con la definición de cuidador, que toma en cuenta una persona que realiza acciones de apoyo para otra persona que no puede realizar estas acciones por sí misma. (Rivas & Ostiguín, 2010) y que evidencia los siguientes 3 criterios: “1) que provean cuidado físico y emocional. 2) que exista continuidad o consistencia en su vida, y 3) que inviertan emocionalmente en ella” (Salinas-Quiroz, 2017, p.25).

Se discutirá sobre las diferencias y similitudes entre las narrativas de los docentes 1, 2, 3, 5 y 7. Primero que todo, los docentes 2 y 5 ocupan una palabra clave en común, incluyen en su concepción de lo que es un cuidador como una persona que tiene en cuenta el “alma” de otra. El docente 2 menciona que un cuidador es quien va “un paso más allá”, una persona que “restaura en cierto modo, o acopla, moldea alma y pensamientos” de la persona que está cuidando. En comparación a esto, la docente 5 menciona que, si a ella le dijeran que cuida a un “alma”, para ella sería “ayudarlo teniendo en cuenta todo, todas sus historias” y que en el proceso de ayudar a la persona ella haría lo “mejor que pueda con mis habilidades para cuidarlo”.

La primera similitud que se encuentra en estos docentes es que la concepción de cuidado gira en torno al alma de una persona, el docente 2 mencionando que un cuidador “moldea alma”, mientras que la docente 5 hace una referencia a que un cuidador reconoce que una persona es un “alma” que debe ser cuidada. Esto puede evidenciar una concepción de ‘cuidador’ desde un aspecto religioso o espiritual, que un cuidador es alguien que comprende que cuidar lo ‘interior’ de una persona es primordial. Similar a esta narrativa del cuidado de lo ‘interior’ se encuentra lo mencionado por la docente 1, quien dice que para ella el cuidado es un “ejercicio de protección sobre lo más íntimo de uno mismo”, que cada uno tiene una esencia y un aporte que debe ser tomado en cuenta. La mención de una “esencia” puede ser comparado con el aspecto espiritual de “alma” mencionado por los otros dos docentes. Adicionalmente, la docente 1 menciona la “protección sobre lo más íntimo” lo cual es similar a la narrativa de cuidar lo ‘interior’ que se evidencia en los docentes 2 y 5.

Otra similitud evidenciada en las narrativas de los docentes 2 y 5 es el hecho que ambos hacen referencia a que un cuidador es alguien que toma en cuenta varios aspectos o ‘ejes del cuidado’. Esto se ve en el docente 2 cuando menciona que “el que está protegiendo al otro puede brindarle toda una serie de herramientas para que la otra persona pueda, no solo recibir la información, sino ir un poco más allá como un ser humano”, mientras que la docente 5 menciona que un cuidador es alguien que toma en cuenta todos los sentidos, sean “espiritual, afectivo, sentimental, todo”. En ambos docentes se puede observar una concepción que toma en cuenta un cuidador más integral, un cuidador que toma en cuenta varios aspectos cuando cuida del otro y que también se centra en el cuidado a futuro de ese otro, dándole las herramientas que necesita para cuidar varios aspectos de su vida.

Por otro lado, los docentes 3 y 7 tienen otras concepciones de lo que es un cuidador. Primero, el docente 3 describe que un cuidador es alguien que “realmente trabaja con cada uno de los chicos y llega hasta el fondo de la situación” y que en esa profundización de la situación es que un cuidador se puede llegar a encontrar con “abandono, maltrato, abuso” y que cada vez que interactúa con ellos, “sin querer” abunda en estas situaciones que son “más frecuentes de lo que uno realmente siente”. En el docente 3 se evidencia que hay una concepción de un cuidador como alguien que debe indagar y profundizar por situaciones que los chicos viven. Esto evidencia una concepción de cuidador desde un punto de vista investigativo, que un cuidador es aquel quien debe averiguar qué está sucediendo que puede estar causando sufrimiento o dolor en una persona y actuar sobre esta información. Adicionalmente, menciona que esta ‘investigación’ puede llegar a ser realizada de manera accidental, ya que con solo hablar con una persona se puede llegar a un tema que genera sufrimiento por el hecho que estas situaciones son “frecuentes”. Segundo, la docente 7 menciona que un cuidador es como un “mediador”, es decir alguien que debe escuchar a las personas con las cuales está en contacto y “establece de parte en parte” qué es lo que uno puede hacer. Esta es una concepción de cuidador desde la imparcialidad, que un cuidador es quien debe mantener un balance entre las personas, siendo quien tal vez debe tomar una postura más objetiva sobre una situación que genera sufrimiento y que puede tomar decisiones y proponer una línea de acción a otros para poder disminuir este sufrimiento.

En esta primera subcategoría, se evidencian varios aspectos importantes que dan cuenta de las concepciones que tienen los docentes entorno a lo que es un cuidador. Se mencionan las siguientes palabras o frases: investigador, mediador, moldeador de almas, proveedor de herramientas para la vida y cuidador de lo más íntimo de una persona. Es a través de estas palabras clave que se puede extraer lo que es un cuidador para este grupo de docentes, primero que todo es alguien que puede dar un cuidado integral en aspectos espirituales, emocionales y físicos. Segundo, un cuidador es una persona que no solo provee el cuidado, sino que también investiga y trata de encontrar información sobre lo que puede estarle causando daño a una persona para poder intervenir y dar ese cuidado integral. Tercero, es una persona que puede llegar a actuar como un mediador entre otros, ayudando en la resolución de conflictos entre dos o más personas y asegurando el cuidado en todas. Teniendo estos tres aspectos en mente, se puede considerar que una idea transversal detrás de un cuidador es aquella de relaciones colaborativas, ya que es una relación donde el cuidado se da a través del cuidado de la relación. Cuidar las relaciones que tenemos es tomar en

cuenta lo íntimo, lo que es importante para los demás y para nosotros, mediar los conflictos que tenemos para mantener la relación sana, profundizar sobre el sufrimiento de los otros y ver cómo podemos ayudar, y, tratar de asegurar el cuidado a futuro a través de nuestras interacciones con los demás.

Concepción de los docentes con respecto al rol de un cuidador en la pedagogía. En esta subcategoría se presentarán los resultados de las narrativas de los docentes que se relacionan con la concepción de acuerdo con el rol que tiene un cuidador en el ámbito de la pedagogía. La definición que se ocupa para la concepción con respecto al rol de un cuidador en la pedagogía es la siguiente: Expresiones narrativas que demuestren las funciones que un docente puede o debe ejercer como un cuidador (secundario en la mayoría de los casos) para apoyar a los estudiantes de los que es responsable durante la jornada escolar.

Se discutirá sobre lo mencionado por los docentes 1, 3, 5, 6 y 7, tomando en cuenta las similitudes y diferencias que se evidencian. Con respecto a los docentes 1 y 3, se observa que tienen concepciones similares con respecto a la necesidad de que un cuidador construya espacios seguros en sus salones para favorecer el desarrollo de los estudiantes. La docente 1 menciona que el “salón debería de ser un espacio seguro y para que sea un espacio seguro tengo que utilizar el cuidado”, espacios donde los docentes puedan aceptar que ellos mismos se pueden equivocar, que pueden dejar atrás ese pensamiento de “yo no me equivoco” para poder dar los cuidados necesarios a las “almitas” de los estudiantes y de ellos mismos, así construyendo espacios en los que se genera un cuidado para todos los que están presentes. La docente 1 menciona dos aspectos importantes en la creación de espacios seguros, el primero siendo que un espacio seguro es un lugar en donde las personas pueden equivocarse, que es necesario que un espacio acepte las imperfecciones de las personas, un lugar donde uno puede crecer y desarrollarse sin ser juzgado por los demás, algo que un cuidador en la pedagogía debe siempre intentar de construir. El segundo aspecto siendo que un espacio seguro es un lugar de cuidado para todos los que se encuentran en él, que un salón sea un espacio seguro para tanto los estudiantes como para los docentes, donde ambos tengan acceso a un entorno de cuidado.

Siguiendo el concepto de la construcción de espacios, el docente 3 dice, citando a Vygotsky, que, el docente es “un orientador de procesos” que “hace parte del andamiaje” en el proceso de desarrollo de los estudiantes. Un proceso en el cual debe dar el brazo al estudiante en “un espacio”

que “ojalá le sirva”. Esto es similar a lo que menciona la docente 1 ya que hace referencia a que un espacio seguro es un ambiente donde los estudiantes se desarrollan, con el docente 3 agregando la idea de que un espacio seguro es un espacio de ‘utilidad’ para los estudiantes. Adicionalmente, el docente 3 dice que “cuando uno hace su trabajo realmente de cuidador, en el sentido de que cuido el bienestar del otro” debe cuidar que el “aprendizaje sea óptimo” y que el estudiante “tenga lo mínimo”, que realizar este rol “de alguna forma es impregnarse de esa situación de los chicos”. Al mencionar lo anterior, el docente 3 hace referencia a dos aspectos importantes, el primero siendo que, en el rol del cuidado del otro en la pedagogía, es primordial que ese cuidado y aprendizaje sean “óptimos”, donde la persona reciba lo “mínimo” que es necesario para salir adelante. El segundo aspecto siendo el hecho que un cuidador inevitablemente se “impregna” con las situaciones que viven las personas con las que interactúa, en el caso de la pedagogía siendo los “chicos” (estudiantes).

Por otro lado, la docente 5 plantea una concepción del rol que debe tener un cuidador a partir de la idea del servicio. Ella menciona que un cuidador es aquel que debe estar ahí para “servir” los intereses y necesidades de los estudiantes, por ejemplo, ella dice lo siguiente: “entonces debo ser capaz de entender que yo, quien está sirviendo, yo soy la que le está sirviendo a ellos”, exponiendo la concepción de que un cuidador es alguien que en su rol debe prestar un servicio a otros. Esta docente agrega que si ella, como cuidadora, tiene la “oportunidad de dirigir un curso y que les estoy sirviendo” debe trabajar en ser “honesta, a dar ejemplo, a ayudarlos, a comprenderlos, a ser capaz de parar la clase y hacer una reflexión” con un chico si llega a ser necesario, para “estar pendiente” y “dedicarle un descanso”. En la narrativa expuesta por la docente 5 hay dos aspectos que deben de ser resaltados. El primer aspecto gira en torno de la palabra “servir”, la docente parece exponer que el cuidador en la pedagogía es alguien que se dedica a servirle a aquellos que cuida. El segundo aspecto es que un cuidador debe trabajar a partir de la honestidad y la comprensión para poder dar el mejor cuidado posible a los demás. Es importante resaltar ambos aspectos ya que esta narrativa construye una expectativa alta con respecto a la labor de un cuidador en la pedagogía, siendo una persona que “sirve” a los demás, dando un ejemplo a seguir de honestidad y comprensión hacia los otros. Esta expectativa puede llegar a ser un factor pertinente en el desgaste que vive un docente cuidador.

Otro docente con una concepción diferente es el docente 6, quien expresa que un cuidador debe ejercer ese rol siempre. Este docente menciona que si alguien cuida de una persona “entonces uno lo sigue cuidando, uno sigue siendo para ellos eso, el que los cuida, el que los comprende y los acompaña”, mostrando una postura que el rol de un cuidador es de siempre mantener un vínculo de apoyo con el cual la persona se puede seguir apoyando cuando lo necesite. Lo anterior, aun siendo una concepción diferente del rol de un cuidador, termina teniendo implicaciones similares a la concepción que se evidencia en la docente 5, donde el rol de cuidador gira en torno a expectativas extremadamente altas que pueden conllevar a un desgaste psicológico significativo. Otra similitud con la docente 5 es que se evidencia la mención del rol de comprender y acompañar a la persona a la cual se cuida, agregando responsabilidades que se deben de realizar cuando uno ejerce el rol de un cuidador. Así mismo, el docente 6 expresa que el cuidado es oficio de ellos, dice que “nuestro oficio tiene que estar encaminado a eso, no solamente cuidarle físicamente la vida, sino que cuidarle la vida en el desarrollo intelectual”, con esto, el docente agrega otro componente del cuidado que se le debe dar a una persona, asegurar que el desarrollo intelectual que tenga sea óptimo.

En la narrativa de la docente 7 no se encuentran similitudes con los demás docentes, ella menciona la importancia del uso del lenguaje en la pedagogía y que debido a esto se debe “tener mucho cuidado” con las palabras que se ocupan y que el cuidado que se le da a los estudiantes se da en el momento que uno “llega, en su forma de vestir, en su forma de pararse, en su forma de accionar”. Menciona que todo lo anterior “es lenguaje” y que, sin importar el estrato socioeconómico del estudiante, un maestro siempre es un ejemplo, una imagen. La docente plantea el rol del cuidador en la pedagogía a través de dos ejes, 1) el uso correcto del lenguaje como herramienta del cuidado y 2) la importancia de ser una imagen de cuidado para los demás. Estos dos ejes evidencian una concepción importante en la docente 7, un eje que gira en torno a como un cuidador puede ejercer el cuidado desde el lenguaje, verbal o no verbal, y un segundo eje que hace referencia a como el lenguaje ocupado en el cuidador afecta y deja una impresión pertinente en los otros.

Tomando en cuenta lo que los docentes mencionan con respecto a esta subcategoría, es importante mencionar que todos los comentarios que hacen los docentes son elementos que ellos consideran importantes con respecto a su propia practica como un docente que cuida de los

estudiantes que tiene a su cargo. Los docentes mencionan prácticas que se deben de hacer en el día a día, pero son elementos que ellos mismos expresan realizar dentro de sus salones de clase. Los docentes ocupan una narrativa en la cual mencionan que estos roles deberían de ejercerse en la práctica por los docentes, pero sacan estos elementos de la prácticas que ellos ya realizan dentro del colegio Ricaurte.

En esta subcategoría, se hace evidente la magnitud del rol del cuidador en la pedagogía, al igual que la enorme presión que puede generar en los docentes por la alta expectativa que tienen con respecto a sus roles. Los roles que describen los docentes pueden ser divididos en tres aspectos; 1) la construcción de espacios seguros, 2) las relaciones de poder y 3) el rol ejemplar del docente. En la primera categoría, se plantea la idea de la construcción de espacios seguros en los salones, estos espacios son necesarios para que los estudiantes puedan desarrollarse en las mejores condiciones posibles. Estas condiciones deben de incluir la posibilidad de que los estudiantes tengan un momento donde pueden compartir sus emociones y ser escuchados por los demás, esto incluyendo tanto a los estudiantes como a los docentes que formen parte del espacio. Adicionalmente, se plantea que en un espacio seguro se debe permitir el error y las imperfecciones que tienen las personas, en otras palabras, se debe permitir la vulnerabilidad de cada uno, siendo un lugar donde se puede hablar de esa vulnerabilidad y aceptarla en vez de ser atacado por ella. El permitir la vulnerabilidad del otro es un conector importante con la siguiente categoría, aquella de las relaciones de poder. A través de las relaciones de poder que se establecen en un salón se puede garantizar el rol de cuidado en los docentes. Siempre existirán las relaciones de poder entre las personas, pero son estas relaciones las cuales pueden establecer como se interactúa en el aula, por ejemplo, a través de las relaciones de poder se puede construir un espacio en el cual exista el andamiaje, donde los docentes y los estudiantes puedan construir de manera conjunta la educación que se da en el colegio. Por último, la tercera categoría se basa en el rol ejemplar que deben de dar los docentes cuidadores. Este rol debe tomar en cuenta la importancia del lenguaje que se utiliza, tanto verbal como no verbal, ya que este lenguaje transmite mucha información a los estudiantes, ‘buena’ y ‘mala’, y es lo que puede moldearlos a futuro. Otro aspecto del rol ejemplar es como la docencia es considerada un servicio, ya que ellos están ahí por los estudiantes y no por ellos mismos, y que esta idea de servicio es lo que tiene que impulsar a los docentes dentro de los salones de clase. Adicionalmente, se menciona que este es un servicio que dura por toda la vida, que un

docente nunca deja de ser un profesor para sus alumnos y que es alguien en el que se pueden apoyar siempre.

Categoría 2: Estrés y agotamiento emocional en los docentes.

Es pertinente retomar que en esta investigación se considera ‘estrés’ como cualquier “reacción normal y sana de nuestro cuerpo para afrontar los pequeños retos cotidianos y las situaciones excepcionales o difíciles de la vida (...). El estrés se convierte en un problema cuando surge sin haber retos ni situaciones excepcionales, cuando dura mucho tiempo después de que la situación estresante ha pasado, si aparece ante situaciones que aún no han ocurrido o si no es suficiente para afrontar los retos de la vida. Este estrés ya no nos ayuda a vivir mejor, sino que nos perjudica” (Jarauta, Ozcoidi y Salcedo, 2002, p.3). Por otro lado, es pertinente recordar que se considera el agotamiento emocional como “una respuesta importante y normal tras un esfuerzo físico, tensión emocional, o carencia de sueño. El cansancio que aparece antes de lo normal es el que puede sugerir alguna enfermedad física o psicológica. El cansancio desde la mañana incluso ya al despertarse puede indicar una depresión psíquica. Aunque estos términos no siempre son terminantes” (Reyes Herrera, 2011, p.7-8), donde se agrega “la disminución y pérdida de recursos emocionales que utilizamos para que una persona responda a estímulos de una manera aceptada socialmente” (Rozados, 2008 citado en Reyes Herrera, 2002, p.8).

Estrés que se origina en la ideología de la institución educativa. En esta sección se presentan los resultados que tienen que ver con las narrativas expresadas por lo docentes que dan cuenta del estrés que se origina a través de las interacciones que tienen con los planteamientos de las instituciones educativas en el país, al igual que las frustraciones que expresan debido a que se deben de realizar cambios en las ideologías de las instituciones educativas.

Los docentes 3 y 5 son los que hacen menciones al estrés originando desde la postura ideológica que tiene la institución educativa en el país. Primero, la docente 5 menciona que una fuente de estrés para ella es ver como en países nórdicos de Europa solo puede ser docente aquel que ha sido evaluado “física y psicológicamente” para ser docente. Que en esos países los docentes son “los mejores profesionales de su promoción” ya que a “la escuela de los niños solo va el mejor”, y que esos procesos no existen aquí. Aquí se manifiesta una frustración ante el hecho que otros países tienen, para ella, un mejor sistema para elegir los docentes que moldean las mentes de las futuras generaciones, ya que solo los mejores profesionales son los que pueden tomar el rol de la docencia

en esos países, asegurando que las mejores mentes son las encargadas de la educación de los niños. Adicionalmente, hace mención de que estos profesionales son evaluados en aspectos físicos y psicológicos, asegurando que las personas que interactúan con los niños sean sanas, se presume que esto se hace para incrementar la seguridad de los niños en los colegios.

Por otro lado, el docente 3 menciona que algo que le genera estrés es saber que puede esforzarse en tratar de generar un cambio a través de “prácticas pedagógicas distintas” y que los estudiantes no responden a estas prácticas debido a que están acostumbrados a que todo sea “entorno a una nota” y que “no va a ver realmente un aprendizaje educativo”. Adicionalmente, hace referencia a cómo, para él, al estudiante se le ha “castigado” a través de la implementación de la nota, que antes el castigo podía ser físico pero que ahora se da a través de la calificación. Aquí se evidencia una diferencia en la postura ideológica de cómo se debe llevar la educación, el docente 3 está en contra del sistema cualitativo de calificación que se ocupa en el país, y que, debido a este sistema, cada vez que el intenta nuevas prácticas pedagógicas, no funcionan debido a que los estudiantes ya vienen acostumbrados a cómo funciona el sistema educativo. El interés del docente 3 se evidencia entonces en contra de un sistema nacional, donde él intenta buscar nuevas estrategias para enseñar, pero no lo logra ya que los estudiantes no responden a nuevas estrategias, sino que esperan prácticas pedagógicas similares a las que han experimentado anteriormente. Finalmente, menciona que, en su labor de docente, no son los estudiantes quienes le generan estrés, de hecho, se refiere a ellos como su “mejor catarsis”, pero que es la labor en sí de ser docente lo que le genera estrés. El docente 3 expresa que la institución es lo que le genera estrés, específicamente “los papeles” y el “tema de formatos” son fuentes de “mucho estrés”.

En esta subcategoría, hay una fuerte división entre lo que los docentes y la institución consideran que se debería de hacer en un colegio. La razón por la cual esto es una fuente de estrés significativa es porque es una batalla entre lo que está en las manos de los docentes y lo que no, ya que hay cambios a nivel institucional que simplemente no es posible hacerlos a través de la docencia. Saber que hay cambios necesarios que deben de realizarse y no poder hacerlos uno mismo, al igual que ver que aquellos que si están en condiciones de poder hacerlos no los hacen, es una alta fuente de frustración. Es necesario mencionar que, aunque los docentes no puedan fácilmente hacer cambios institucionales, si pueden generar cambios en sus propios salones de clase. Es aquí donde los docentes pueden salir adelante en la batalla de lo que pueden o no pueden

hacer. Es pertinente que los docentes puedan hacerse la pregunta ¿qué puedo hacer yo y adonde? Una pregunta que inevitablemente lleva a cambios dentro del salón de clase, un lugar que les responde a ellos y está bajo su responsabilidad. Por otro lado, también es pertinente que los docentes puedan enfrentarse a sus limitaciones y obligaciones y que esto no sea una fuente de estrés. Una estrategia para reducir el estrés que se evidencia en esta sección podría ser cambiar los significados que tienen estas limitaciones y obligaciones. Que los docentes en vez de ver limitaciones vean metas sobre las que pueden trabajar a futuro y que, en vez de ver obligaciones, vean protocolos necesarios para asegurar la mejor calidad de educación y cuidado para los estudiantes.

Estrés que se origina en las interacciones dentro del colegio. En esta sección se presentan las narrativas expresadas por los docentes que dan cuenta del estrés que ellos sufren en el día a día dentro del colegio Ricaurte. Se tomaron en cuenta las expresiones que evidenciaran estrés o frustración en las interacciones que tienen con los estudiantes, otros docentes y situaciones con ambos.

Los docentes 2, 3, 5, 6 y 7 mencionan situaciones de estrés que se generan en su interacción con los estudiantes, mientras que la docente 1 menciona una situación de estrés por el comportamiento evidenciado de uno de sus compañeros con respecto al manejo de una situación con estudiantes. Con respecto a las interacciones que describen los docentes 2, 5, 6 y 7 en las situaciones que les generan estrés, se mencionan 4 aspectos importantes: 1) la posibilidad de que en la interacción con los estudiantes se haga un “daño” a los chicos. 2) encontrarse en situaciones en las cuales suceden accidentes. 3) encontrarse con estudiantes que son agresivos, donde se dificulta la relación de cuidado mutuo entre el docente y el estudiante. 4) evidencia de las diferencias que pueden ver entre los cursos de estudiantes en el colegio y lo difícil que puede ser llevar a cabo una actividad que depende en la disposición de los estudiantes.

El primer aspecto se manifiesta en la docente 5, quien menciona que lo que le genera estrés es la idea de que un docente puede “estar matando” a sus estudiantes todos los días sin darse cuenta. Que el docente podría “matar un alma, podría matar el sueño de un estudiante, podría enfermarlo, podría condenarlo” y que no se daría cuenta ya que “eso es interno” y no es visible ya que “la energía del niño se pinta de un color que yo no tengo la capacidad de ver”. La docente trae a luz una preocupación que se ha podido observar en varios docentes desde el ámbito de la práctica

universitaria por parte del autor y otros practicantes de la Universidad Javeriana, a través de conversaciones durante los talleres que se realizan dentro de la institución. La preocupación de hacerle daño a un estudiante, o en este caso “matar” o “condenarlo”, es algo que pueda estar siendo intensificado por las condiciones sociales y económicas del contexto en el cual viven los docentes, al igual que las situaciones emocionales a las cuales se enfrentan ellos y sus alumnos. Ante esto, el docente 6 menciona que hubo un estudiante que “no pudimos cuidar”, haciendo referencia al estudiante fallecido, y que eso lo ha dejado muy marcado, más cuando describe que debieron “haberlo cuidado como cuidamos a los que están acá”, evidenciando un arrepentimiento de como resultado esa situación. Adicionalmente, el docente 2 menciona el estar pendiente de estudiantes que estén “totalmente callado” y que el cuestionarse porque esta así y porque no contesta lo estresa, que eso “genera un infarto”. Esto último puede también formar del primer aspecto ya que es posible que la fuente de estrés provenga de la inhabilidad de poder cuidar o ayudar al estudiante que actúa así, ya que no puede conseguir información sobre lo que está sucediendo y cómo actuar para poder mejorar su situación.

El segundo aspecto lo menciona el docente 2 cuando menciona que una situación que le genera estrés y enojo es cuando ve a estudiantes empujándose en sus clases y “cae un monitor al suelo” lo cual lo saca “de las casillas” y “explota”, y admite que no ha podido encontrar una manera de calmarse en esas situaciones, aunque él mismo piense que “las cosas materiales ni importan”. Esto llama la atención ya que se evidencia una situación donde el docente mismo no entiende que es lo que le causa estrés, sabe que cuando un monitor cae en esas circunstancias le genere estrés y se enoja, pero al mismo tiempo, el docente dice que no le importan las cosas materiales entonces se encuentra dentro de un dilema donde contienden dos mensajes contradictorios. Una posibilidad es que sea un estrés generado por la falta de disciplina de los estudiantes que lleva a que esta situación suceda, aunque otra explicación también se puede dar desde la falta de respeto que el docente ve en estas acciones, tanto hacia él, como persona, como hacia su rol de docente que representa una figura de autoridad en el salón. Por otro lado, expresa sentir estrés por la situación del COVID-19, ya que, siendo un contexto de educación y salud pública, le preocupan las vidas de sus estudiantes. Adicionalmente, durante el desarrollo del grupo focal sucedió un accidente que afuera del salón, algo que evidentemente genero estrés en el docente, y, después de asegurar que nadie salió lastimado, menciona que una de las cosas que más estrés le genera es que un estudiante se vea involucrado en un accidente dentro del colegio. Un estrés que puede ser generado por la creencia

que mientras los estudiantes están dentro del colegio están bajo el cuidado de los docentes, y que un accidente donde un estudiante sale lastimado es parcialmente su culpa por no haber estado atento o por no haber hecho algo a tiempo para detener el accidente.

El tercer aspecto se evidencia en el discurso del docente 6 quien menciona que a veces se encuentran con “niños que tampoco lo cuidan a uno”, lo cual representa una fuente de estrés para este docente, describiendo a estos estudiantes como “agresivos” y que se ven necesitados de “enseñarles lo del cuidar al otro”. Esta interacción es importante resaltar ya que, tanto los docentes como los estudiantes tienen la obligación, dentro del manual de convivencia del colegio Ricaurte, de promover el cuidado y la salud del otro. La relación de cuidado, ya siendo exhaustiva, puede llegar a ser una fuente de estrés y agotamiento, más significativa de lo normal, cuando se percibe que la persona que está siendo cuidada reacciona de manera abusiva hacia el cuidador. Adicionalmente, las interacciones que son hostiles también pueden llegar a generar estrés en las personas ya que cuando uno se siente atacado o ofendido, puede ser un indicador de estrés y, además, puede llevar a que los docentes tomen una postura defensiva en contra de los estudiantes que son agresivos, dificultando la resolución de conflictos y la comunicación asertiva entre ellos.

El cuarto aspecto se manifiesta a partir de lo discutido por los docentes 2, 3 y 7, primero el docente 2 quien hace mención que hay días en los cuales “todo sale al revés” y se encuentra preguntándose a sí mismo “porque estoy en esto (la docencia)”, lo cual evidencia estrés por los resultados de las actividades planeadas, un estrés que tiene impacto negativo en la autoestima y que lo lleva a cuestionarse sus habilidades y competencias como docente. Esto también se puede observar en la docente 7 cuando menciona las diferencias que pueden ver entre los cursos de estudiantes, que hay cursos donde “son una maravilla” mientras que hay otros “que llegan y son un caso” donde “desarman todo” lo que se había planeado para la clase. También menciona que esto se debe a la “disposición” con la cual lleguen los estudiantes a la clase, algo que está fuera del control de los docentes. Por otro lado, el docente 3 menciona que una situación que le “encabrona” es cuando ve que hay estudiantes que tratan de ponerle atención a un compañero pero no pueden ya que “los otros (estudiantes) distraían” y que, aunque él puede manejar las dinámicas de su clase y actuar “bajo presión” sus estudiantes no necesariamente pueden hacerlo, entonces ver que esto le genera estrés a sus estudiantes hace que “inmediatamente el estrés recaiga” sobre él. Esto último puede ser una fuente de estrés para el docente ya que el ver que hay estudiantes que se están

esforzando y que no pueden aprender por las actitudes y acciones de otros, pone una presión significativa en él, como figura de autoridad, para tomar control de la situación y tratar de asegurar que aquellos que tratan de aprender puedan hacerlo. Con respecto a otra situación que presenta una fuente de estrés, el docente 3 hace referencia a que hay una constante “pelea del deber ser y querer ser” que es donde “nos (los docentes) reventamos”, ya que es una lucha entre las expectativas que tienen como docentes y las acciones que ellos mismos quieren realizar y le parecen correctas, da el ejemplo de estudiantes a los cuales debe rechazar en la fila de almuerzos ya que “solo pueden decimos y onces” aun cuando sabe que el chico puede tener “una condición económica desfavorable”, y que, si pudiera, le daría dos almuerzos a cada estudiante pero que los recursos del colegio no dan abasto. El docente menciona que esto último “genera una carga emocional fuerte” en él.

Con respecto a la interacción entre docentes como una fuente de estrés, la docente 1 describe una situación en la cual un colega “regaño” a los estudiantes por la inasistencia de sus papás a una reunión. En la narrativa menciona “pucha, yo no puedo lastimar a un niño diciéndole que su papá es no sé qué” ya que eso representa un “doble daño”, haciendo referencia al daño que viene de regañarle y de decir cosas negativas de su papá. En esta narrativa la docente 1 se mostró estresada por la reacción de su compañero, criticando la manera de que actuó ante la problemática de la inasistencia de los padres a la reunión a la cual les habían citado. Esta docente acepta haber sido afectada por el comportamiento de un docente hacia un estudiante, posiblemente causándole un daño al estudiante, algo que ya ha sido mencionado anteriormente en el aspecto uno como una fuente de estrés en la docencia. Ver como otro docente le causa daño a un estudiante puede ser una fuente de estrés significativa para los docentes ya que representa una situación en la cual una persona con su mismo cargo y responsabilidades hace algo con lo que están completamente en desacuerdo, algo que puede lastimar a las personas que se supone que deben de estar cuidando.

Frente a los diferentes aspectos que han sido discutido anteriormente se pueden extraer ciertas ideas o creencias que pueden ser el origen del estrés que describen los docentes. Con respecto al primer aspecto, es posible que la idea originadora del estrés sea la posibilidad y facilidad de hacerle daño a otra persona. El hecho que casi cualquier acción que nosotros podamos hacer pueda causarle daño a otro genera estrés, más cuando se agrega la variable de que este daño lo podemos hacer de manera inconsciente. Adicionalmente, puede que nosotros le estemos haciendo un daño constante

a una persona sin darnos cuenta del efecto que tiene, lo cual puede llevar a serias afectaciones en la persona que sufre. Por otro lado, en el segundo aspecto se ve que nos enfrentamos a la idea de que siempre existe la posibilidad de accidentes, aunque nosotros hagamos todo lo posible para cuidar de otros, una situación que llega a generar más estrés y malestar cuando las personas que se accidentan están bajo nuestra responsabilidad y cuidado. Es pertinente considerar que los docentes puedan tener una perspectiva de perfección frente a sus responsabilidades con respecto a los accidentes, que simplemente es inaceptable que sucedan, por lo que sería interesante observar si se mantiene esta fuente de estrés si los docentes aceptan que su rol no es evitar todos los accidentes, sino que ayudar y asistir a los estudiantes cuando estos suceden. Frente al tercer aspecto, la idea que parece ser central es la frustración e injusticia que puede llegar a sentir una persona cuando cuida a otra pero que esta otra no lo cuida a uno. Esta idea puede que está fundamentada por la creencia cultural de 'trata a otros como quieres que te traten a ti' esperando una relación colaborativa de cuidado con esa otra persona. Es especialmente estresante cuando esa persona a la que debemos cuidar actúa de manera agresiva y hostil hacia uno, algo que puede llevar a que tomemos una postura intolerante en contra de esa persona, lo cual dificulta la relación de cuidado y las interacciones positivas. Con respecto al cuarto aspecto, los docentes regresan a esa expectativa de perfección en el rol de la docencia, donde si una clase no va de acuerdo con el plan entonces es un fracaso y representa un golpe negativo fuerte a la autoestima. Ante esto, los docentes deben de poder aceptar que los estudiantes no están bajo su control, que, aunque ellos como docentes son figuras de autoridad, los estudiantes son individuos que actúan según sus propios contextos y experiencias, y, que los docentes pueden llegar a ver que la adaptabilidad es una fortaleza mucho más valiosa en el salón de clase. Finalmente, con lo que expone la docente 1, es posible que la idea núcleo que genera estrés es tener que aceptar la posibilidad que hay momentos donde es necesario enfrentarse a un par. Se ha discutido en la subcategoría anterior como el salón de clase es el campo de acción donde los docentes si pueden generar un cambio significativo, y es en espacios así donde los docentes deben de poder comunicarle a otro docente, de manera asertiva, que no está de acuerdo con cómo se está manejando una situación particular.

Se han analizado las diferentes temáticas expuestas por los docentes en sus narrativas. Es a través de estas temáticas que se pueden identificar ejes de trabajo que sirven de fundamento para crear talleres que responden a las necesidades que hacen referencia a los ejes que se exponen a continuación. El primer eje de trabajo se fundamentaría en crear procesos autorreferenciales sobre

lo que pueden y no pueden hacer en el ámbito escolar, específicamente en las áreas por las cuales los docentes pueden participar para mejorar el bienestar de sistema educativo del colegio Ricaurte. El segundo eje de trabajo va dirigido a la construcción de espacios seguros en los salones de clase, haciendo referencia a espacios donde se acepta la vulnerabilidad y la inclusión, donde se incluye el rol ejemplar del docente y estudiantes y las relaciones de poder discutidas anteriormente. El tercer eje de trabajo aborda como se construyen y mantienen las relaciones colaborativas, para ampliar las concepciones de los docentes frente a sus significados de lo que es ser un cuidador. Finalmente, el último eje de trabajo se construiría a partir de la comunicación asertiva y la construcción de contextos de corresponsabilidad dentro de la institución.

Categoría 3: Desarrollo de talleres.

A través de los resultados obtenidos y analizados en las dos categorías anteriores, se da esta categoría emergente en la cual se plantea diseñar y describir cada uno de los cuatro ejes que sirven de insumos para responder a las necesidades planteadas en los objetivos específicos. En las narrativas de los docentes, se han evidenciado las necesidades, el ‘que’, que ellos identifican dentro del sistema educativo del contexto Ricaurte, al igual que las justificaciones que se dan del ‘para que’ es necesaria una intervención en estas áreas y porque se necesitan cambios o mejoras. Ahora bien, en esta categoría se pretende utilizar esas necesidades identificadas y plantear un modelo, una serie de herramientas, que dan respuesta al ‘como’ se puede realizar esta intervención, primero desarrollando y promoviendo estas herramientas en los docentes, para que ellos puedan impartirlas dentro del sistema educativo. De esta manera, cada eje se construirá a partir de una subcategoría, donde cada una de estas tendrá una breve descripción de cómo responde a las necesidades de los docentes, como se promueve el bienestar y el cuidado, y, la inclusión de un modelo para posibles actividades que puedan realizarse para llevar a cabo los objetivos planteados de cada taller.

Generar procesos autorreferenciales sobre lo que pueden y no pueden hacer los docentes en el ámbito escolar. En este primer eje de trabajo, a través de los resultados recolectados y analizados, se da respuesta a la necesidad de generar procesos autorreferenciales alrededor de la participación de los docentes en el contexto escolar, específicamente en cómo pueden ellos promover el bienestar y el cuidado en el sistema educativo del que forman parte. Dentro de este eje se deben tomar en cuenta dos aspectos primordiales, la generación de los procesos autorreferenciales y la necesidad de establecer limitaciones de lo que pueden o no pueden hacer

los docentes dentro del sistema educativo, o, en otras palabras, los ámbitos en los que pueden participar y los ámbitos en los que no. El primer aspecto es importante debido a que se necesita de ese ejercicio autorreflexivo y de autoconocimiento para poder ver que está ‘funcionando’ y que no, en tal manera de que los docentes puedan no solo identificar lo que para ellos funciona, y lo que no, actualmente en el sistema, al igual que lo que ellos, como individuos pueden identificar como una oportunidad de mejora. Por otro lado, el segundo aspecto es pertinente ya que, al establecer esas limitaciones de participación, se esperaría que los docentes, al aceptar que no pueden hacer cambios en todos los ámbitos del sistema educativo, no vean estos procesos educativos a nivel nacional como una fuente de estrés. El desarrollo de taller para esta subcategoría se realiza a través de una revisión teórica con respecto a lo que es un proceso autorreferencial y la construcción de límites, lo cual llevará a una matriz de planeación que tendrá en cuenta el número de sesiones, los objetivos, las categorías de investigación a las cuales se responde y finalmente una recomendación de posibles actividades que se pueden abarcar.

Con respecto al concepto de lo autorreferencial, Garzón (2008) primero menciona que puede considerar un sinónimo de la circularidad y la reflexividad. plantea que es una construcción a partir de tres figuras que se entrelazan y circulan. La primera figura es la “reflexividad como anillo lógico en la operatividad de los sistemas formales” (Garzón, 2008, p.164). La segunda figura se plantea a partir de la reflexividad como una “clausura operacional” (Garzón, 2008, p.164), donde este concepto se entiende como “la forma en que un sistema se articula con su mundo” (Garzón, 2008, p.164). La última figura se comprende desde la cibernética, como “reflexividad engendrada en tanto proceso generador que engendra al observador” (Garzón, 2008, p.164), donde se plantea que esta figura es una forma de clausura operacional “que incluye explícitamente las interacciones humanas lingüísticas y no lingüísticas, que dan forma a los seres humanos, con su cuerpo, en el tiempo y el espacio” (Varela, 1988, p. 129, citado en Garzón, 2008, p.164), por lo tanto, se considera que el lenguaje y la comunicación es una herramienta que construye mundo. “En este sentido se reconoce que toda acción autorreferencial está situada en contextos definidos, como los espacios donde en tiempos particulares se desarrollan actos comunicativos que incluyen a los actores y sus historias, y los fines de las mismas tanto implícitos como explícitos dentro de dinámicas relacionales, dinámicas que involucran tanto las reglas propias del contexto como las que emergen resultado de la conversación” (Garzón, 2008, p.165).

Por otro lado, Scarpati, Pertuz y Silva (2014) plantean que cualquier sistema cuenta con una estructura que “tiene la capacidad de ajustarse cuando hay cambios tanto internos y externos que contribuyen a que evolucione, a que asuma nuevos retos sin perder la identidad que proporciona seguridad y un marco de referencia” (p.229), pero que aún con esta capacidad, cuando el sistema se enfrenta a cambios o situaciones nuevas, el sistema evidencia resistencia y trata de conservar las pautas que se han mantenido y que se consideran como la norma. Para Scarpati et al (2014), los límites son las pautas que definen los reglamentos y la participación de los miembros de un sistema, donde “la función de los límites es proteger la diferenciación de los integrantes del grupo... y el funcionamiento adecuado” (p.230) del mismo. Es por esto por lo que los límites deben de ser claros, para que los miembros del sistema realicen sus funciones de manera adecuada. Por lo anterior, se puede considerar que los límites son un “mecanismo de protección” (Scarpati, Pertuz y Silva, 2014, p.230) para el sistema cuando se expone a riesgos externos.

Taller eje 1 - Generar procesos autorreferenciales alrededor de la participación de los docentes en el contexto escolar y el bienestar del sistema educativo.

Sesiones	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría a la cual responde	Actividades Recomendadas
<p>Se considera que para este eje se necesita de dos sesiones de una hora, las cual se dividirían de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción, donde se debe realizar la contextualización y el encuadre de las temáticas que se trabajaran durante la sesión. - Desarrollo, donde los facilitadores llevaran a cabo las actividades planeadas. - Finalización, donde los facilitadores realizan una conclusión del taller. 	<p>Trabajar sobre el primer eje donde se busca generar procesos autorreferenciales alrededor de la participación de los docentes en el contexto escolar y el bienestar del sistema educativo, al igual que promover la construcción de límites, frente a la participación, dentro del grupo de docentes</p>	<p>Sesión 1: Promover herramientas que los docentes pueden ocupar para generar procesos autorreferenciales y de autorreflexión frente al ejercicio de la docencia como cuidadores.</p> <p>Sesión 2: Buscar la construcción de límites que le permite a los docentes definir y delimitar en que aspectos del sistema educativo pueden participar y en cuáles no.</p>	<p>Esta sesión da respuesta a la Categoría 1, tanto en la concepción de lo que es un cuidador, como en la concepción del rol que un cuidador ejerce en la pedagogía.</p> <p>Esta sesión da respuesta a la Categoría 2, tanto en el estrés que se origina a partir de la ideología de la institución educativa, como en el estrés que se origina en las interacciones dentro del colegio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se recomienda iniciar esta primera sesión con una actividad donde los participantes deben de hacer una pequeña introducción de quienes son, para esto cada uno tendrá 1 minuto. Después de haber escuchado todos, se abre el espacio para reflexionar sobre porque escogieron esas descripciones, que otras cosas pudieron haber incluido y por qué. Ahora se pasaría a explicar que lo que están realizando ahorita es un ejercicio autorreflexivo donde buscan definirse como individuos, donde pueden ver cuáles son los aspectos de sus vidas con los cuales se definen, al igual que aquellos aspectos que dejaron fuera de su descripción. - En un segundo momento, se recomienda hacer una actividad donde se le pide a los participantes que den ideas de cómo podrían realizar un ejercicio autorreflexivo, donde incluyan como ellos interactúan con su contexto. Después de conversar sobre estas ideas, se recomienda hacer el acercamiento teórico a los procesos autorreferenciales, que son procesos en los cuales se siguen haciendo estos ejercicios autorreflexivos sobre como ellos como individuos interactúan con el entorno, y como pueden encontrar oportunidades de mejora dentro de sí mismos. - Se recomienda empezar la segunda sesión con una actividad de juego de roles, donde un grupo de 3 personas actúan una situación donde dos docentes no pueden establecer límites con un estudiante, mientras que otras 3 personas actúan una situación donde los docentes si pueden. Después de estos juegos de roles se abre el espacio para conversar las diferencias entre ambas situaciones. - En un segundo momento, se recomienda hacer un acercamiento teórico a lo que son los límites, donde se reflexiona sobre la importancia de establecerlos. En este segundo momento es pertinente moverse a la aplicación de límites dentro del sistema escolar, donde se debe mencionar como los límites no solo son necesarios en las interacciones con otros, sino que en lo que uno mismo puede llegar a realizar. Esto último se puede conectar con la idea de poner límites dentro del rol de la docencia.

Construcción de espacios seguros, el rol ejemplar y las relaciones de poder. A partir del segundo eje de trabajo, se plantea dar las herramientas para que los docentes puedan construir los espacios seguros que ellos describieron en sus narrativas. Esto se haría a partir de temáticas como la vulnerabilidad, escucha activa, el rol ejemplar y las relaciones de poder que se pueden encontrar dentro del sistema. Con respecto a la temática de la vulnerabilidad, es pertinente no solo hacer una revisión de lo que se considera ‘vulnerabilidad’ sino que también impartir a los docentes que en un espacio que promueve la seguridad y el cuidado, es necesario reconocer y aceptar que cada persona es vulnerable y que esa vulnerabilidad es única para la persona, solo a través del reconocimiento de la vulnerabilidad se puede empezar a construir un espacio seguro, ya que se debe conocer que es lo que el espacio debe proteger.

Por otro lado, dentro de la temática de la escucha activa, es pertinente potencializar las herramientas que los docentes tienen cuando escuchan las problemáticas, tanto de sus pares como de sus estudiantes, dado a que en el grupo focal se ha evidenciado que los docentes si han identificado problemáticas específicas durante el ejercicio de su labor, pero es necesario construir sobre esas herramientas de identificación de problemas a través de la escucha activa. En la temática del rol ejemplar, se debe hacer una identificación de lo que es un rol, como se ejerce y cuáles son sus limitaciones, donde es pertinente indagar la temática de lo que se considera un ‘rol ejemplar’ para que sea una meta de los docentes, pero que al mismo tiempo no genere presión o estrés sobre los docentes cuando sienten que han incumplido con ese rol. Con respecto a la temática de relaciones de poder, es pertinente que los docentes puedan identificar las relaciones de poder como una herramienta que puede potencializar el cambio dentro del sistema educativo, y no como una de opresión hacia sus pares y los estudiantes. El desarrollo de taller para esta subcategoría se realiza a través de una revisión teórica con respecto a lo que es la vulnerabilidad, la escucha activa, el rol y las relaciones de poder, lo cual llevará a una matriz de planeación que tendrá en cuenta el número de sesiones, los objetivos, las categorías de investigación a las cuales se responde y finalmente una recomendación de posibles actividades que se pueden abarcar.

Con respecto a la vulnerabilidad a la cual nos enfrentamos todos los días, Aguilar (2018) plantea lo siguiente; “los humanos, hombres y mujeres, vulnerables, frágiles, somos efímeros y bien lo sabemos. Un terremoto, un huracán, la erupción de un volcán son ejemplos elocuentes. La investigación científica y la tecnología, tan importantes, no cambian nuestra condición de seres

para la muerte” (p.42). Adicionalmente, se puede agregar lo planteado por Hernández, Sierra y Eljadue (2018) cuando mencionan que “la vulnerabilidad, en su acepción más amplia, es comprendida como un estado de susceptibilidad al daño (Adger, 2006), que incorpora las tensiones a las que está expuesto un sistema, su sensibilidad y su capacidad de adaptación” (p.59). Ahora bien, Hernández, Sierra y Eljadue (2018) plantean las siguientes dos interrogantes que definen como una persona puede experimentar la vulnerabilidad;

1) ¿de qué modo se comprende a sí misma una persona para relacionarse con una experiencia desde la noción de sentirse vulnerable y, por tanto, disminuida en sus posibilidades de afrontarla? 2) ¿de qué manera un contexto puede disminuir a una persona hasta hacerla dudar de sus propias capacidades y potencial? La primera pregunta implica una vulnerabilidad que llamaremos de adentro-hacia-afuera (asumirse vulnerable) y la segunda pregunta una vulnerabilidad que llamaremos de afuera-hacia-adentro (ser vulnerable en un contexto dado) (p.59-60).

Ante esto, se puede ver que el sufrimiento depende de dos aspectos, el primero siendo la capacidad, o incapacidad, individual de la persona para enfrentarse a la situación que le hace sentir vulnerable, mientras que la segunda es como el contexto, o sistema, en los cuales el individuo se mueve e interactúa, le ha impartido el sentimiento de vulnerabilidad al individuo.

Ahora bien, con respecto al segundo aspecto, la escucha activa, Subiela, Abellón, Celdrán, Manzanares y Satorres (2014) definen este concepto como una actividad que “consiste en atender a la totalidad del mensaje que se recibe, es decir, prestar atención no sólo a lo que se dice (el contenido) sino también al “cómo se dice”, fijándose en los elementos no verbales y paraverbales, mirarle, dedicarle tiempo, hacerle ver que tenemos en cuenta sus opiniones” (p.279). Por otro lado, Subiela et al (2014), también plantean 9 aspectos que se deben de tomar en cuenta cuando uno intenta ocupar la herramienta de la escucha activa, estos son; 1) Dejar de hablar, 2) Conseguir la confianza del escuchado, 3) Demostrar interés sobre lo que el escuchado dice, 4) Eliminar distracciones, 5) Ser paciente con el escuchado, 6) Conducir la conversación, pero sin interrumpir, 7) Dominar las propias emociones ante lo que se escucha, 8) Evitar la crítica, y, 9) Preguntar cuando sea necesario. Es pertinente mencionar que estos 9 aspectos son descritos como necesarios dentro de un ambiente clínico de la psicología, pero es evidente que desde la definición de la

escucha activa, estos 9 aspectos son fundamentales sin importar quien intente ocupar esta herramienta.

El tercer aspecto para trabajar en este eje es aquel del rol, lo cual se debe tomar como un concepto desde la epistemología sistémica, el cual se puede definir como “pautas de actuación como actores y nos permiten saber que se puede esperar de cada uno como espectadores. Cuando alguna persona se sale de su guion se produce extrañeza” (Zupiria, 2000, p.85). Ante esto se debe adicionar dos postulaciones, la primera de Podcamisky (2006) quien menciona que el rol que ejercemos nos condiciona a actuar de ciertas maneras y esperar ciertas conductas de los demás, la segunda siendo que “el rol que desempeñamos en cada momento determina un tipo de relación” (Zupiria, 2000, p.85). Tomando en cuenta lo anterior, Zupiria (2000) menciona que, por lo tanto, un rol “no es más que el conjunto de conductas y actitudes que se espera de un personaje. Sin embargo, todos no esperamos lo mismo, ni hacemos lo mismo. Cada uno tiene su versión particular del rol. No obstante, siempre no actuamos como nos gustaría, y eso genera conflicto en uno mismo” (p.87). Es de este planteamiento donde puede surgir el estrés desde el rol. Cuando un individuo piensa que no está actuando según el rol que cree tener, o que no cumple con las pautas de acción esperadas, se genera un conflicto interno que conlleva a la ansiedad.

El último aspecto en este eje se construye a partir de las relaciones de poder, entendidas como “*ser capaz, tener fuerza para algo*, o lo que es lo mismo, ser potente para lograr el dominio o posesión de un objeto físico o concreto, o para el desarrollo de tipo moral, política o científica... recoge la idea de *ser potente* o *capaz* pero también alude a tener influencia, imponerse, ser eficaz entre otras interpretaciones” (Ávila, 2006, p.216). Ávila (2006) hace una revisión de las relaciones y narrativas del poder y como estas “están presentes en las sociedades en las que se instauran y funcionan dichos discursos” (p.227), por lo que se entiende que las relaciones de poder están presentes en todos los sistemas y contextos en los cuales existe una sociedad. Es pertinente hacer un análisis de las relaciones de poder que se pueden encontrar dentro de un sistema, esto lo plantea Ávila (2006) de la siguiente manera; “al estudiar el poder, la cuestión teórica que plantearíamos sería cuáles son sus mecanismos, sus efectos, sus relaciones, los diferentes dispositivos de poder que se ejercen, en niveles y modalidades tan distintas, en ámbitos y con extensiones tan distintas en la sociedad” (p.222).

Taller eje 2 - Construcción de espacios seguros, el rol ejemplar y las relaciones de poder.

Sesiones	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría a la cual responde	Actividades Recomendadas
<p>Se considera que para este eje se necesita de dos sesiones de una hora, las cual se dividirían de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción, donde se debe realizar la contextualización y el encuadre de las temáticas que se trabajaran durante la sesión. - Desarrollo, donde los facilitadores llevaran a cabo las actividades planeadas. - Finalización, donde los facilitadores realizan una conclusión del taller. 	<p>Trabajar sobre el segundo eje, donde se busca la construcción de los espacios seguros dentro del contexto educativo, tomando en cuenta el rol ejemplar y las relaciones de poder</p>	<p>Sesión 1: En esta sesión se trabajará a partir de las temáticas de la vulnerabilidad y la escucha activa. Al igual que como esto afecta la construcción de un espacio seguro.</p>	<p>Estas sesiones dan respuesta a la Categoría 1, tanto en la concepción de lo que es un cuidador, como en la concepción del rol que un cuidador ejerce en la pedagogía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se recomienda empezar la primera sesión con la temática de la escucha activa donde se hace un acercamiento teórico explicativo de lo que es la escucha activa y los aspectos que se deben de implementar en la herramienta. Esto se puede hacer a partir de una presentación por los facilitadores. - Ante esto se recomienda abrir espacios donde se pueden aclarar dudas de los participantes. - Después de esta primera actividad, se recomienda pasar al aspecto de la vulnerabilidad donde se puede hacer un ‘círculo de confianza’ donde los participantes pueden compartir aquellas situaciones en las que se sienten vulnerables, donde también se invita que escuchen de manera activa, ocupando las herramientas que aprendieron. Se puede terminar con una reflexión de como todos somos vulnerables y que la vulnerabilidad de cada uno es algo único. - Se recomienda empezar la segunda sesión con una actividad en la cual se pide la participación de 6 voluntarios, divididos en dos grupos de 3, donde el primer grupo debe hacer un juego de roles de cómo se repartirán las tareas en una situación problema. Mientras que el segundo grupo se le da la misma situación problema, pero se les da información sobre el rol que cada uno tiene, sean padres y un hijo/a, o, profesor y dos estudiantes. Después del juego de roles se recomienda tener una reflexión sobre qué grupo tuvo ventaja en su organización y por qué. Se recomienda terminar esta sesión con un acercamiento y explicación de lo que son las relaciones de poder. Adicionalmente, abrir un espacio de conversación donde se discute como las relaciones de poder pueden ser una herramienta que potencializa la construcción de espacios seguros.
<p>Sesión 1: En esta sesión se trabajará a partir de las temáticas de la vulnerabilidad y la escucha activa. Al igual que como esto afecta la construcción de un espacio seguro.</p>	<p>Sesión 2: En esta sesión se trabajará a partir de las temáticas de los roles y las relaciones de poder. Al igual que como esto afecta la construcción de un espacio seguro.</p>	<p>Sesión 2: En esta sesión se trabajará a partir de las temáticas de los roles y las relaciones de poder. Al igual que como esto afecta la construcción de un espacio seguro.</p>		

Construcción y mantenimiento de relaciones colaborativas. El tercer eje de trabajo corresponde a la construcción y mantenimiento de las relaciones colaborativas dentro del sistema educativo del colegio Ricaurte, específicamente en las relaciones que se tienen entre los docentes. Las relaciones colaborativas son un aspecto en la interacción del sistema que puede definir, de manera positiva o negativa, como se desarrollan los miembros del sistema, por lo que es vital que estas relaciones promuevan el bienestar y el cuidado dentro del contexto del colegio. A través de la construcción y mantenimiento de buenas relaciones colaborativas se potencializa el crecimiento personal y profesional de las personas, en este caso los docentes. Por otro lado, es a través de las estas relaciones dentro de las interacciones de un sistema por el cual se pueden generar cambios significativos, debido a esto, son estas las que pueden impulsar el bienestar y el cuidado que se ha planteado como objetivo de esta investigación. El desarrollo de taller para esta subcategoría se realiza a través de una revisión teórica con respecto a lo que son las relaciones colaborativas y como se mantienen, lo cual llevará a una matriz de planeación que tendrá en cuenta el número de sesiones, los objetivos, las categorías de investigación a las cuales se responde y finalmente una recomendación de posibles actividades que se pueden abarcar.

Como se ha descrito en el marco teórico, cualquier ambiente puede ser considerado un sistema, por lo cual se deben de analizar las relaciones que se generan entre los miembros que conforman el sistema. Mayorga (2013) plantea que “en el análisis de los docentes y la escuela, según Bolívar (2001) se tiene que considerar a partir del entramado de relaciones entre actores y con acciones claramente definidas que redefinan lo funcional y lo estructural” (p.190), lo cual lleva a entender que los docentes dentro del sistema educativo empujan y trabajan en torno a objetivos comunes, los cuales son alcanzados a partir de las acciones y relaciones entre los miembros. Por otro lado, según Mayorga (2013) se entiende que las relaciones que tienen los docentes dentro del sistema escolar generan un impacto en como un docente desarrolla y experiencia su labor, por lo cual “las orientaciones actuales de política internacional resaltan bastante el trabajo en equipo en los centros educativos, considerándolo uno de los factores fundamentales para impulsar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes” (Mayorga, 2013, p.189). Con respecto a cómo las relaciones colaborativas promueven el bienestar y cuidado en un sistema, Mayorga (2013) plantea que “cuando el profesorado trabaja en un ambiente cooperativo y comunicativo, en el que se comparten y analizan conjuntamente, el grado de satisfacción, enriquecimiento personal y profesional, aumenta y configura una cultura profesional docente nueva en la escuela” (p.190).

Taller eje 3 - Construcción y mantenimiento de relaciones colaborativas.

Sesiones	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría a la cual responde	Actividades Recomendadas
<p>Se considera que para este eje solo se necesita de una sesión de una hora, la cual se dividiría de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción, donde se debe realizar la contextualización y el encuadre de las temáticas que se trabajaran durante la sesión. - Desarrollo, donde los facilitadores llevaran a cabo las actividades planeadas. - Finalización, donde los facilitadores realizan una conclusión del taller. 	<p>Trabajar sobre el tercer eje, donde se busca construir y mantener relaciones colaborativas dentro del sistema educativo, específicamente en las interacciones dentro del grupo de docentes.</p>	<p>Promover la construcción de relaciones colaborativas dentro del grupo de docente.</p> <p>Fomentar el mantenimiento de las relaciones colaborativas.</p>	<p>Esta sesión da respuesta a la segunda subcategoría de la Categoría 2 (Estrés que se origina en las interacciones dentro del colegio). También hace respuesta a la segunda subcategoría de la Categoría 1 (concepciones con respecto al rol de un cuidador en la pedagogía).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se recomienda empezar con una actividad en la cual los participantes son divididos en dos grupos y cada grupo debe actuar una situación. La situación problema será la misma para cada grupo y debe estar definida antes de empezar la actividad. - El primer grupo debe representar un conjunto de personas que tienen buenas relaciones, donde trabajan como equipo y cada uno cumple con una función para solucionar el problema planteado en la situación. Mientras que el segundo grupo debe representar uno que no tiene buenas relaciones y que no trabajan bien en equipo. Los facilitadores deben de darles estas instrucciones de manera privada a cada grupo. - Después de ver la actuación de cada grupo se debe hacer una reflexión de cual parece ser la mejor manera de acercarse y enfrentarse a un problema, y cuál de los dos grupos parece crear un mejor ambiente en sus relaciones. - En esta actividad se recomienda hacer un ejercicio reflexivo en la cual se toma en cuenta lo visto en el primer momento. Se recomienda dar libertad a los participantes de que fue lo que vieron y como se sintieron en la actividad. - Segundo, se abre el espacio para hacer preguntas a los participantes sobre las razones por las cuales es importante mantener las relaciones colaborativas dentro del sistema. - Se recomienda mencionar que hay herramientas que pueden ayudar a mantener las relaciones colaborativas, como el reconocimiento, la escucha activa y la comunicación asertiva.

Comunicación asertiva y la construcción de contextos de corresponsabilidad. Para esta subcategoría se realizará una planeación de objetivos y actividades que correspondan al eje de trabajo de la fomentación de comunicación asertiva y corresponsabilidad en los docentes. La pertinencia de este eje recae sobre la necesidad de la comunicación asertiva como una herramienta que permite a una persona comunicar lo que siente y piensa a otra de manera clara y respetuosa. Por otro lado, el segundo aspecto a tener en cuenta la construcción de corresponsabilidad, lo cual es pertinente ya que la responsabilidad de construcción y convivencia dentro de un sistema recae a todos los que la componen. Por lo cual tanto los docentes, los estudiantes y la institución tienen responsabilidad al ser parte de este sistema, de mantener y potencializar el bienestar en el ámbito escolar. Este desarrollo de taller se realiza a través de una revisión teórica con respecto a lo que es la comunicación asertiva y la corresponsabilidad, lo cual llevará a una matriz de planeación que tendrá en cuenta el número de sesiones, los objetivos, las categorías de investigación a las cuales se responde y finalmente una recomendación de posibles actividades que se pueden abarcar.

Primero que todo, la comunicación es la base fundamental en la interacción interpersonal, es lo que mueve la sociedad humana, construyendo y cambiando nuestras culturas. Cuando hay carencias en las habilidades de comunicación o se opta por un método de comunicación que se basa en la agresividad o la hostilidad, se pueden generar situaciones complejas en las cuales se puede originar un conflicto, lo cual Aguilar-Morales y Vargas-Mendoza (2010) definen como una situación en la cual “se atenta contra nuestros derechos o cuando se atenta contra nuestra integridad física” (p.7). Pérez, Quijano y Góngora (2017) mencionan que existen tres tipos de comunicación, la asertiva, la pasiva y la agresiva. La comunicación pasiva y la agresiva son opuestos, mientras que la comunicación asertiva toma elementos claves de ambos extremos para generar un tipo de comunicación apropiado.

La comunicación pasiva se describe como aquella “que caracteriza a la persona que no defiende sus derechos, con escaso humor, postura distante y contraída, volumen bajo de voz, poca claridad, tiempo de habla igualmente escaso y que accede a las demandas de los demás sin importarles las propias” (Pérez et al., 2017, p.61). En su extremo opuesto, una persona que usa de la comunicación agresiva se “expresa agresivamente por medio de gestos intimidatorios, utilizando palabras de contenido imperativo y amenazador, defiende sus derechos faltando al respeto hacia los derechos de los demás” (Pérez et al., 2017, p.61). Por último, la comunicación asertiva tiene que ver con la

“capacidad de expresarse verbal y pre-verbalmente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad” (Pérez et al, 2017, p.61).

Con respecto al concepto de corresponsabilidad, Civila (2011) hace una propuesta desde lo que llama la ‘responsabilidad social’ diciendo que cuando una “sociedad se trabaja con fines comunes y respetando las individualidades, se alcanzan progresos significativos, a nivel humano, social, profesional e incluso económico, en eso consiste la responsabilidad social” (p.6). A esto se puede adicionar que una responsabilidad social permite que las personas puedan ir por un bien o interés común, y ser respetuosos entre ellos, aun cuando se trata de las diferencias que pueden generar algún conflicto (Civila, 2011), lo cual se conecta con la comunicación asertiva. Por otro lado, es pertinente mencionar que cuando la responsabilidad recae en una sola persona, “no existe una responsabilidad compartida con la sociedad, sino que ésta se enfrenta a los intereses individualistas, y egoístas, de carácter económico o de poder” (p.6), intereses que la persona en posición de poder, o la persona responsable, quiere cumplir o obtener. Esto puede llevar a conflicto por lo que no se toman en cuenta los intereses del sistema social, sino que solamente del individuo. Finalmente, se puede agregar que la corresponsabilidad lleva a un proceso de transformación y “reconstrucción de la vida social genera oportunidades para el surgimiento de nuevas formas de vida orientada a nuevas oportunidades, derechos y libertades” (Gómez-Urrutia y Figueroa, 2015, p.378).

Taller eje 4 - Comunicación asertiva y la construcción de contextos de corresponsabilidad.

Sesiones	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría a la cual responde	Actividades Recomendadas
<p>Se considera que para este eje solo se necesita de una sesión de una hora, la cual se dividiría de la siguiente manera: - Introducción, donde se debe realizar la contextualización y el encuadre de las temáticas que se trabajaran durante la sesión.</p> <p>- Desarrollo, donde los facilitadores llevaran a cabo las actividades planeadas.</p> <p>- Finalización, donde los facilitadores realizan una conclusión del taller.</p>	<p>Trabajar sobre el cuarto eje, donde se busca fomentar una mejor comunicación en los docentes, al igual que construir un contexto de responsabilidad social entre ellos para reducir niveles de estrés.</p>	<p>Fomentar la comunicación asertiva en los docentes.</p>	<p>Esta sección da respuesta a la segunda subcategoría de la Categoría 1 (concepciones con respecto al rol de un cuidador en la pedagogía), al igual que la segunda subcategoría de la Categoría 2 (estrés que se origina en las interacciones dentro del colegio).</p>	<p>- Se recomienda que la actividad para esta sesión sea basada en el ejercicio 'El paraguas de la asertividad', donde se pide que tres voluntarios hagan un juego de roles, donde a cada uno se le da una tarjeta con una de las tres variantes de la comunicación (asertiva, pasiva y agresiva) y cada uno debe representar esa variante y argumentar porque debería de quedarse con el paraguas para salvaguardarse de la lluvia.</p> <p>- Después de esto, se hace una reflexión grupal sobre qué persona está representando que tipo de comunicación y cuál de las tres formas de comunicarse les pareció mejor.</p>
		<p>Construir sobre los conocimientos de la corresponsabilidad en los docentes.</p>	<p>Esta sección da respuesta a la segunda subcategoría de la Categoría 2 (estrés que se origina en las interacciones dentro del colegio).</p>	<p>- Se recomienda que la actividad para esta sesión sea basada en un ejercicio reflexivo, donde primero se discute el concepto de corresponsabilidad y después se plantea una situación problema que solo puede solucionarse a través de la implementación del trabajar juntos y el grupo debe discutir como solucionaría la situación problema.</p> <p>- Una vez se ha tenido la discusión, el facilitador deberá recoger puntos pertinentes discutidos por el grupo, al igual que la solución que se propuso.</p>

Discusión

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este proceso de investigación, en donde el trabajo con docentes que pertenecen a instituciones educativas gubernamentales muestra una realidad del ejercicio de la pedagogía en Colombia, se realiza un análisis de los resultados presentados anteriormente, donde se utiliza la revisión bibliográfica realizada para integrar la información obtenida. A través de este análisis e interpretación, se dará respuesta a los objetivos específicos planteados para esta investigación, a lo largo de esta discusión será posible ver como los resultados y los talleres pueden dar las herramientas necesarias para promover procesos autorreferenciales alrededor del autocuidado y el cuidar al otro en docentes del Colegio Ricaurte.

Es necesario empezar con lo planteado por Greenberg y Brown (2006) con respecto a que cualquier proyecto que intenta promover el bienestar de docentes, debe realizar una intervención “en la interacción organización-individuo: un enfoque que incluye la construcción de relaciones de apoyo en el trabajo” (p.2). Es a partir de esto que se puede ver la interconexión entre el aspecto conceptual de lo que se necesita para lograr una intervención, en la interacción entre una organización, y el ‘como’ se realizaría esta intervención desde lo planteado en los ejes de trabajo dentro de la Categoría 3 (Desarrollo de Talleres), donde se triangula lo conceptual y metodológico expuesto anteriormente, con lo que han dicho los docentes en sus narraciones. Por ejemplo, cuando los docentes mencionan que dentro de sus objetivos como docentes es trabajar para lograr formar y “moldear las almas” de los estudiantes, lo cual plantean como un objetivo en conjunto que tienen como docentes, y es en esta narrativa donde se evidencia la importancia de una intervención a partir de las relaciones colaborativas y la corresponsabilidad dentro del sistema educativo, evidenciando la interdependencia que se debe construir entre organización e individuos que la componen. Con respecto a la construcción de las relaciones colaborativas, Mayorga (2015) plantea que para que el trabajo en equipo se consolide, dentro de cualquier sistema, es necesario; 1) Crear condiciones de trabajo que sean coherentes con el trabajo en equipo, 2) Diseñar procesos de formación y desarrollo que le ayuden a los equipos a capacitarse en torno a la coordinación del trabajo en equipo, 3) Asegurar el apoyo y soporte externo a la institución cuando sea necesario para los docentes, y, 4) Fomentar el reconocimiento del trabajo en equipo dentro de la planta de docentes. En respuesta a lo anterior, los talleres diseñados tienen como objetivo crear experiencias para construir posibilidades de reflexión alrededor de lo que es trabajar como equipo en donde la

corresponsabilidad y las relaciones colaborativas evidencian que no están solo en este gran reto de la educación. De igual forma, estas experiencias a través de talleres de participación activa les permitirá reconocer la interdependencia y conexión que se tiene en las diferentes relaciones establecidas en el contexto académico, relaciones con pares y relaciones docente-alumnos. Con respecto a lo anterior, se puede conectar la idea de Mayorga (2015) y lo planteado en los talleres con los insumos que dieron los docentes, donde se evidencia el esfuerzo interdisciplinario que deben realizar para cumplir y abordar lo que denominan como el “cuidado de lo íntimo” de los estudiantes, la formación educativa y el cuidado de las relaciones docente-alumno, donde se han encontrado narrativas en donde los docentes manifiestan incomodidad frente a las prácticas que otros docentes tienen, ya que hay momentos donde han evidenciado que se les castiga y regaña a los estudiantes por algo que esta fuera de su control, como en este caso la asistencia de un padre a un taller entre otros, por lo cual es necesario buscar promover espacios donde, en vez de críticas e inhabilidad de discutir las prácticas pedagógicas, se pueden construir conversaciones que impulsan a los docentes a trabajar en conjunto dentro de las aulas y actividades del día a día.

Con respecto a lo anterior, es pertinente mencionar que uno de los ejes de trabajo que se plantea en los talleres es aquella de la comunicación asertiva, la cual podría ser una herramienta esencial para abrir esos espacios de comunicación entre los docentes. La mala comunicación dentro de un sistema puede generar situaciones complejas en las cuales se puede originar un conflicto entre los docentes, donde pueden llegar a sentirse agredidos sus derechos o inclusive su integridad física (Aguilar-Morales y Vargas-Mendoza, 2010). Lo anterior puede verse en lo narrado por la docente 1, donde menciona que durante una situación de confrontación entre docente-alumno por situaciones ajenas al aula, como es la asistencia de una padre a reuniones escolares, ella menciona que “yo no puedo lastimar a un niño diciéndole que su papá es no sé qué”, lo cual muestra la importancia de crear posibilidades de discusión entre pares, a través de la comunicación asertiva para poder expresarse de manera clara y apropiada, pero al mismo tiempo lograr alcanzar el objetivo (Pérez et al, 2017) comunicacional que permita apoyo y nuevas miradas en los momentos que el docente lo necesite frente a situaciones que se identifiquen en el aula de clase. Es importante rescatar que la comunicación entre los miembros de un sistema, en este caso los docentes dentro del colegio, es esencial para alcanzar las metas u objetivos que tienen como conjunto, lo cual se evidencia en Keeney (1994), a través de su teoría de los mecanismos de retroalimentación que tiene un sistema cuando se enfrenta a una situación compleja.

Por otro lado, una razón primordial por lo cual es necesario promover estos aspectos en los talleres, es por lo planteado en Piñon (2014) donde se menciona que “uno de los defectos en los cuidadores es que llegan a pensar que ellos solos pueden con todo, mientras que la mejor manera de no ‘quemarse’ es contar con el apoyo práctico y emocional de otras personas” (p.2). Es por esto por lo que a través del trabajo en equipo y las construcciones de relaciones colaborativas donde se empiezan a establecer las prácticas de cuidado entre el grupo de docentes. Donde la colaboración entre pares y la red de apoyo que se construye promueve la prevención del ‘burnout’, dado a que los docentes tienen personas con quien apoyarse, con las que viven el día a día de la docencia y con las cuales pueden compartir emocionalmente.

Lo anterior por ejemplo, se puede triangular con lo expuesto por el docente 3, donde hace referencia a su interacción con los estudiantes como su “mejor catarsis” frente al estrés, agotamiento y frustración contra las que se enfrenta en el día a día, por lo que se sabe que es posible construir interacciones dentro del sistema que pueden ayudar a minimizar la posibilidad del ‘burnout’, y promover la construcción de estas relaciones colaborativas, de corresponsabilidad y comunicación asertiva dentro del sistema pueden potencializar esta prevención.

Ahora bien, con respecto a la intervención que se ha diseñado a partir de los resultados encontrados, se debe retomar lo que es planteado por Cisneros y Druet (2014), donde mencionan que para realizar una intervención que tiene como objetivo incrementar el cuidado emocional que se les da a los docentes, al igual que mejorar su bienestar, se debe incluir lo siguiente: 1) apoyo por parte de las instituciones que promueven el desarrollo profesional, 2) promover las relaciones con otros dentro de las instituciones 3) que los docentes adquieran competencias de sensibilidad ante problemas afectivos y sociales. Con respecto a lo anterior, es pertinente rescatar una narrativa expuesta por el docente 2 cuando menciona que “el que está protegiendo al otro puede brindarle toda una serie de herramientas para que la otra persona pueda, no solo recibir la información, sino ir un poco más allá como un ser humano”.

La importancia de esta narrativa viene del postulado de proveer herramientas para que una persona pueda ir más allá como un ser humano, lo cual se triangula con lo expuesto por Cisneros y Druet (2014) anteriormente, y que se plantea como objetivo en los talleres diseñados, que están basados en proveer herramientas que pueden promover relaciones de cuidado dentro del sistema escolar, y por lo tanto buscan lograr una intervención que promuevan un desarrollo profesional,

que promuevan las relaciones con otros y que los docentes puedan generar sensibilidad ante los problemas y afectaciones sociales dentro del sistema. Lo anterior sería construido y promovido a través de los ejes de trabajo definidos para los talleres. Es interesante ver como esta narrativa viene de una concepción de lo que es un cuidador, haciendo referencia al cuidado hacia los estudiantes, pero que igualmente forma parte del cuidado que se le puede proveer a los docentes, algo que también puede ser aplicado a varios aspectos narrativos que se evidencio en los docentes pero que será retomado más adelante.

Por otro lado, con respecto a las concepciones que se evidencian en los docentes cuando hacen referencia a los roles de un cuidador de la pedagogía, es importante rescatar que la docente 5 menciona que se debe ayudar a una persona “teniendo en cuenta todo, todas sus historias”, al igual que lo que narra el docente 3, quien postula que realizar este rol “de alguna forma es impregnarse de esa situación de los chicos”. Esto se puede conectar con lo postulado por Salinas-Quiroz (2017) cuando define los roles de un cuidador secundario; “1) que provean cuidado físico y emocional. 2) que exista continuidad o consistencia en su vida, y 3) que inviertan emocionalmente en ella” (p.25). Dentro de las narraciones expuestas aquí y la definición de Salinas-Quiroz (2017) se puede evidencia como los docentes, dentro de sus concepciones de los roles que ya ejercen o que creen necesarios ejercer, no solo se acercan, sino que cumplen con los conceptos teóricos de lo que es un cuidador secundario. Estas concepciones que tienen los docentes con respecto a los roles de un cuidador, añadiendo lo postulado por Salinas-Quiroz (2017), es la razón por la cual en los talleres se busca construir procesos autorreferenciales alrededor de la participación de los docentes en el sistema educativo y los contextos de corresponsabilidad dentro del mismo sistema.

Con respecto a los roles y los sistemas que se han planteado anteriormente, es necesario retomar lo postulado por Keeney (1994) en referencia a como los sistemas utilizan la retroalimentación interna como un método para controlarse y regular cualquier tipo de aprendizaje que se obtiene a partir del input, las interacciones que esto genera entre los elementos interiores del sistema, la respuesta o output que se genera, y, como este output genera aprendizajes que pueden afectar la estructura y función de un sistema. Los roles expuestos anteriormente en esta investigación, tanto lo narrado por los docentes como lo estipulado en los resultados y talleres, son parte de la retroalimentación del sistema educativo del Colegio Ricaurte. Esto último es la naturaleza ‘circular’ de los sistemas, donde se considera que todo interactúa de manera conjunta y compleja

y que cualquier tipo de input que se le haga a un sistema inevitablemente conlleva a la participación de todo lo que hace parte del sistema. Es por esto por lo que los talleres se han propuesto bajo la misma ideología ‘circular’, donde los talleres, aunque hayan sido expuestos en orden de ejes por facilidad de lectura, no están sujetos a un orden estricto de aplicación, ya que cada taller puede construir sobre los demás, al igual que dar herramientas para el siguiente.

Finalmente, se debe retomar la temática primordial del estrés y el agotamiento, fenómenos que son puntos clave de intervención en esta propuesta de investigación. Es necesario regresar a lo planteado por Calderón, Guerrero y Macías (2014) donde los autores, en su investigación, descubren que, en una muestra de 239 docentes, un 226 (95%) presentaron alguna afectación psicológica que se pudiera categorizar bajo el fenómeno de ‘burnout’, el agotamiento emocional, la traumatización vicaria u una combinación entre los tres. Aunque durante esta investigación no se ha realizado el trabajo necesario para diagnosticar estos fenómenos, si se pueden evidenciar en las narraciones de los docentes posibles indicadores que pueden llevar a una mayor posibilidad del desarrollo de estos fenómenos dentro del grupo de docentes. Por ejemplo, se evidencian situaciones que generan estrés desde las interacciones dentro del colegio, desde situaciones accidentales donde los docentes manifiestan sentir estrés o frustración, o en interacciones con los estudiantes y con otros docentes que han sido fuentes de angustia, agotamiento emocional y estrés. Narraciones como la del docente 2, que menciona que a veces se daña la propiedad del colegio y esto le llega a sacar “de las casillas”, o cuando el docente 6 expresa que, en sus interacciones con los estudiantes, ha evidenciado niños “agresivos” que no “lo cuidan a uno”, o también la docente 1 con su testimonio frente a la interacción que tuvo con un par que “regaño” a un estudiante de una manera en la que ella estaba en desacuerdo.

A partir de lo anterior es donde se identifica la necesidad de construir sobre lo que dice la docente 1 frente a los “espacios seguros”. Esta es otra situación dentro de la cual un docente plantea una estrategia de cuidado con los estudiantes en mente, pero sin tomar en cuenta la posibilidad que un espacio seguro también puede significar un ambiente de cuidado para ellos mismos. Es aquí donde se puede dar el agotamiento emocional, donde los docentes describen su labor como un “servicio” hacia los estudiantes, un servicio que nunca termina, como lo dice el docente 6 cuando menciona que uno, como docente, sigue cuidando de los estudiantes aun cuando se gradúan, que un docente siempre será la persona que los “comprende y los acompaña”. Adicionalmente, es

pertinente mencionar que los espacios seguros también pueden llegar a construir un ambiente donde se puede llegar a disminuir el impacto de la traumatización vicaria, aunque es necesario tomar en cuenta que “los cambios que se dan ante la traumatización vicaria son únicos para cada profesional y dependen de su personalidad, estilo defensivo y recursos propios” (Vila 2010 citado en Martorell, 2014, p. 5). Estos espacios seguros son los que pueden generar un ambiente de bienestar, al igual que proveer las herramientas que se necesitan para aceptar el estado de vulnerabilidad humana que es natural en todas las personas, donde se puede trabajar a través de las relaciones colaborativas dentro del sistema para comprender los contextos sociales de cada miembro del sistema y como estas historias, tanto de estudiantes como docentes, pueden llegar a afectar al otro.

Tomando en cuenta lo anterior, es pertinente rescatar lo planteado por Cisneros y Druet (2014), cuando mencionan que se necesita tomar en cuenta dos características importantes en el cuidado y el bienestar de un docente; 1) Fomentar un equilibrio entre la vida profesional y personal, y 2) desarrollar estrategias de resolución de conflicto dentro de la institución. Ambas características que se buscan comprender y trabajar a partir de los 4 ejes de trabajos planteados en los talleres. Para poder lograr lo anterior, es necesario dar las herramientas necesarias para que los docentes puedan generar procesos autorreferenciales frente a su propio cuidado, por ejemplo, Llorens (2013) propone que para que sea posible la práctica del autocuidado en la docencia, se necesita, en primer lugar “estar atento al bienestar físico y emocional para que la herramienta funcione. En segundo lugar, una lista de chequeo para revisar cómo estamos personalmente, cuándo nos hemos topado con el desaliento, cómo lo hemos manejado y si en algún momento nos hemos sentido agotados emocionalmente o con las consecuencias del trauma vicario” (p.7). Es solo a través de los procesos autorreferenciales que se puede consolidar la propuesta de los talleres, ya que todas las temáticas principales y los objetivos planteados cuentan con un componente reflexivo que es necesario para integrar las herramientas que se encuentran dentro de los talleres. Sin el ejercicio autorreflexivo de los docentes frente a su participación dentro del sistema educativo, no se puede esperar disminuir los indicadores o fuentes de estrés y agotamiento emocional que narrar en los resultados.

Finalizando lo que se ha discutido anteriormente, se encuentra que hay una interconexión entre las concepciones que tienen los docentes sobre lo que es un cuidador, las fuentes e indicadores de

estrés y agotamiento emocional en sus narrativas, y el trabajo que se ha planteado a través de los talleres. Se evidencia que hay una línea transversal en los ejes de trabajos de los talleres frente a las necesidades encontradas, donde los docentes en sus narrativas dan el ‘porque’ y el ‘que’ sobre la intervención que se debe realizar en el sistema educativo, mientras que los talleres dan respuesta al ‘como’ se puede llevar a cabo esta intervención. Por otro lado, se evidencia en la discusión la pertinencia de establecer estas relaciones colaborativas dentro del sistema de docentes, ya que es una herramienta que puede impulsar todos los aspectos del bienestar, al igual que otras herramientas planteadas dentro de los talleres. Por último, es evidente como todo lo planteado anteriormente, solamente es posible a través de los procesos autorreferenciales que se buscan desarrollar en los talleres, ya que esta retroalimentación de manera individual es una que puede generar cambios significativos dentro del sistema educativo del Colegio Ricaurte.

Conclusiones

El desarrollo de la presente investigación muestra la contribución que una intervención, planteada a partir de un estudio contextual, puede llegar a tener en un sistema educativo. Se han diseñado talleres que tienen como objetivo generar procesos autorreferenciales en los docentes, lo cual podría llegar a tener un impacto significativo en la minimización y prevención de indicadores de estrés y agotamiento emocional. A su vez, se evidencia la pertinencia de un acercamiento e indagación contextual del sistema educativo con el cual se trabaja, ya que son las narraciones de los docentes las que permiten identificar necesidades y vulnerabilidades dentro del sistema, aspectos donde es pertinente hacer una intervención.

Se reconoce que el alcance del objetivo general y los específicos, al igual que los hallazgos presentados y la discusión desarrollada, permitieron confirmar que en la práctica de la docencia se pueden identificar indicadores de estrés y agotamiento emocional. Igualmente, se permitió diseñar una intervención a partir de talleres, la cual sería recomendada aplicar en el Colegio Ricaurte, donde sería pertinente indagar si se logran cumplir los objetivos planteados en cada taller, ya que, debido a las contingencias actuales, no ha sido posible aplicar los talleres de manera presencial.

Por otro lado, se resalta como la teoría sistémica puede impulsar una intervención dentro de un contexto educativo, donde se evidencia como los docentes forman parte de un sistema educativo que incluye a los estudiantes, otro personal administrativo del colegio y las familias de todos los que se encuentran dentro del Colegio Ricaurte, siendo así un sistema dentro del macrosistema

educativo colombiano. Es a través de esta teoría sistémica por la cual se logra diseñar los talleres que responden a necesidades diferentes, y, que son talleres que tienen esa misma característica ‘circular’ de retroalimentación que tiene el sistema educativo, ya que pueden aplicarse en cualquier orden, donde cada uno de los talleres puede construir sobre otro. Lo anterior le permite al Colegio Ricaurte una flexibilidad de intervención que solo se encuentra dentro de la epistemología sistémica.

Como limitaciones, se considera que, aunque los resultados recolectados dentro del grupo focal dieron un importante insumo para comprender el contexto del colegio, al igual que las necesidades de intervención, es evidente que tener más contacto con el grupo de docentes, desde entrevistas individuales y poder aplicar los talleres y recolectar resultados a partir de esas intervenciones, lo cual daría una retroalimentación que podría significar cambios necesarios con respecto a los objetivos de la investigación y el diseño de futuros talleres.

Anexos

Anexo 1 – Guía para la entrevista semiestructurada del grupo focal con docentes

1. Para ustedes, ¿Qué es un docente?
2. Para ustedes, ¿Qué es un cuidador?
3. ¿Existen diferencias entre los docentes y los cuidadores? ¿Cuáles?
4. ¿Qué rol podría tener un cuidador en las instituciones educativas?
5. ¿De qué manera podría un cuidador ejercer el rol de docente?
6. ¿Qué beneficios, con respecto a las interacciones entre ustedes y sus estudiantes, podría traer un cuidador que ejerce el rol de docente?
7. ¿Cómo describirían sus interacciones con los estudiantes?
8. ¿Consideran ustedes la necesidad de realizar algunos cambios en esas interacciones?
9. ¿Qué se podría cambiar para que estas interacciones sean mejores?
10. ¿Cómo describirían la comunicación entre ustedes y los estudiantes?
11. Para ustedes, ¿Qué es el estrés?
12. ¿Existe el estrés en la docencia? ¿de qué manera?
13. ¿Cómo les ha afectado el estrés en ejercer su rol como docentes?
14. ¿Qué situaciones generan estrés dentro de su rol como docentes?
15. ¿Qué han hecho para manejar este estrés? ¿De qué manera les ayudó?

Anexo 2 – Transcripción del grupo focal

Transcripción de grupo focal con docentes – 12 de marzo 2020

Introducción de autor, consentimiento y explicación del proyecto

Introducción de docentes que participan en el grupo focal (nombre, cargo/título en la institución y experiencia laboral)

Comienzo de transcripción minuto 14:17. Los dos puntos anteriores se han dejado fuera para mantener la confidencialidad de los participantes.

Autor: Bueno, como ya les había dicho, el plan de esta sesión es hacer ejercicios y generar prácticas de autocuidado. La idea de esta sesión es hacer unas preguntas que me ayuden a mí a identificar las necesidades que ustedes tengan, porque yo podría venir y sentarme a dar cátedra de autocuidado y cosas así, pero, 1) ese no es mi estilo y 2) siento yo que no hay valor en hablar de autocuidado cuando no es específico al contexto que ustedes están viviendo. Entonces esa es la idea, hablar de autocuidado en esta sesión a través de unas preguntas, y a partir de esas respuestas, diseñar los talleres. Entonces, la idea aquí es yo hago una pregunta y cualquiera puede responder, si alguien prefiere no responder, perfecto que no hay problema. Entonces la primera pregunta sería, ¿Qué es, para ustedes, un docente?

Profesor 7: Para mí es un ejemplo de vida, y el estudiante vive del testimonio que da su docente. Yo no puedo hablar de irrespeto cuando no brindo respeto. Entonces uno es el modelo y como tal debe mantenerse limpio y transparente.

Profesor 1: Yo creo que docente es un ser que debe tener una gran esperanza profunda, supremamente arraigada dentro de sí en la humanidad, en el ‘ser’. Si yo no sé qué cualquier ‘ser’ puede ser el mejor ‘ser’... no puedo ver a mis estudiantes de la misma manera. Cada vez que yo me enfrento... estoy enfrente de mis estudiantes, yo sé que pueden llegar a ser los mejores ‘seres’. Incluso mejor que yo. Eso me obliga, y estoy de acuerdo con [profesor 7], tengo que plantearme todos los días esa pregunta, de “si estoy siendo mejor que ayer”. En mis prácticas, en lo que no puedo llegar a la hora que quiera a mis estudiantes... desde ahí, desde esas cosas... en el detalle, del diario, del cotidiano está el respeto profundo que siento en mi práctica como docente, pero también en lo que significa para mí ser maestra.

Profesor 2: Pues yo veo como la... el ser maestro...veo como unas bolsitas llenas de información, en el cual el estudiante está en una especie de caos. Alguna información no le llega, otra le llega tergiversa, otra no le sabe llegar. Y esas bolsitas, una es la información, otra es la sociedad y la otra es la interacción entre las dos... y la ética que pueden dar esas dos en el ser humano y en la sociedad. Entonces me parece que el profesor es el que maneja y distribuye bien todos esos artículos nuevos que están en la bolsita, toda esa información para poderla aplicar a la sociedad, a la ética y que el estudiante al final con esa información pueda ser un hombre de bien y un hombre que le pueda aportar a la sociedad y la familia él mismo, que pueda defenderse en la vida tanto social, como laboral, como tal vez académicamente. Me parece que el maestro es el que le muestra todo ese mundo de información, y que le dice “tal vez este es el camino” y tal vez no sea el mejor, pero es un camino.

Profesor 3: Para mí el docente es solamente uno de los elementos de esta relación tan importante que es el aprendizaje. Solamente uno de los elementos. Pone al servicio del estudiante, o de la persona que este en esa relación de enseñanza-aprendizaje, su experiencia, su formación, pero por lo mismo, como solamente es uno de los engranajes pues...también está dentro del tema de aprender. Escuche que el docente es un elemento importante que da ejemplos y sí, pero incluso el mal ejemplo es un tipo de ejemplo. Yo gran parte de mi formación como docente, la base en el mal ejemplo que me dieron mis docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que planteaba la compañera de ser puntual en lo que se dice, en lo que se hace en el aula de clase. ¿En lo que es el ejemplo de tu vida como tal, también es visible no? Es un humano como cualquier otro, pero que tiene un papel fundamental en el aprendizaje. Yo soy de los que manejan el tema que nadie le enseña nada a nadie, solamente pone en uso esa experiencia.

Profesor 5: Yo le agregaría que un docente... su función principal... no, debe tener presente que su objetivo principal es servir. Ósea, para que a mí se me quite de la cabeza la idea de que yo debo en el aula, de que soy una persona que estoy mandando en una clase o que estoy dirigiendo a un curso, lo que yo hago es serviles, entonces yo debo respetar que todos tienen una historia, que todos tienen una familia diferente con problemas diferentes. Entonces debo ser capaz de entender que yo, quien está sirviendo, yo soy la que le está sirviendo a ellos. Y si yo estoy ahí, es porque tengo la oportunidad de dirigir a un curso y que les estoy sirviendo, y pensando en eso es que debo trabajar, a ser honesta, a dar ejemplo, a ayudarlos, a comprenderlos, a ser capaz de parar la clase y

hacer una reflexión, para dar una enseñanza con las matemáticas, el español, el inglés... todo se puede aprender y es importante, pero es más importante la formación que les estamos dando. Y cuando es capaz de parar una clase para ayudar, llamar a un chico afuera, estar pendiente, dedicarle un descanso, esas cosas.

Profesor 6: Yo parto de ser maestro no es ser docente si no ser un maestro, y es ser maestro es ser como el acompañante y no ser el guía que no solamente está ahí pero que acompaña. Que aparte del bagaje que tenga, está ahí para ser maestro, para ser papa, para ser hermano, para ser todo de esta persona que está formando con una prevención a la sociedad. La formación integral de un ser humano, antes que cualquier cosa lo que tenemos en el salón son seres humanos. Y retomo lo que dice la profe, lo que ha dicho la profe y lo que dijo el profe... somos seres humanos. Con una gran variedad y multiplicidad de problemas que el maestro tiene que entender y tiene que trabajar con ellos. Y no ser solamente el que les va a dictar la clase de matemáticas, sino que va a otra cosa. Va pensando en ese ser humano que está buscando que le orienten, que le digan, que lo eduquen.

Profesor 4: Bueno, yo diría que ser docente depende de muchos contextos, particularmente he tenido la oportunidad y he estado en diferentes circunstancias y he trabajado en diferentes colegios de estratos 4, 5 y 6 donde pues... el docente es casi como un guía profesional, un orientador, un transmisor de conocimiento en muchos casos. Con muchachos que las circunstancias de la vida les han permitido una familia estable, en condiciones económicas y sociales muy buenas. Pero cuando llego acá, uno se da cuenta que más que ser el transmisor de conocimiento, tiene que ser el complemento de los padres o en ciertos casos terminar siendo el padre, o la madre porque uno encuentra que muchos estudiantes acá provienen de familias disfuncionales o de familias que ni existieron. A mí lo que más me impresionó del Ricaurte cuando llegué fue tener a los estudiantes del albergue... fue impresionante y yo me di cuenta de que al principio uno los regañaba y les gritaba, pero esas cosas no sirven para nada. Y lo que decía [profesor 7] es tratar de ser el amigo, el consejero... ellos no buscan más, no buscan que sean matemáticos... no. Necesitan una persona que los guíe, que los oriente en el diario vivir porque no han tenido esa oportunidad. Mientras que, en una faceta como la universidad, muchos hemos tenido esa experiencia, es casi de los profesores de conocimientos, lo otro ya no. Inclusive he tenido muchas personas que tienen más experiencia que uno y entonces toda esta carreta para ellos no le sabe a nada. Básicamente lo que ellos quieren es aprender de sus áreas y listo. Entonces pienso que tenemos muchas facetas por desarrollar.

Autor: Bueno, quería preguntarles si ustedes ¿alguna vez habían oído del término ‘cuidador’ y para ustedes que significaría esta palabra?

Profesor 7: ¿Cuándo dices cuidador, es como depender de? Para mí cuidador es como un mediador. Es el que establece de parte y parte que puedo hacer, escucho a estos dos, conversamos y está ahí. Está en el momento en el que lo necesitan, porque cuando yo hablo de cuidador, está ahí pendiente si el otro respira... y me parece que como muy dependiente. Entonces el que dejaron las dos personas, los cuatro, las cinco los que sean, que sean libres y que ellos sean los que decidan cuando yo hago parte de ese grupo.

Profesor 2: Pues yo pienso que el termino cuidador no es un término que aplica al ser humano, porque uno dice ‘cuídeme este carro, este objetivo’... cuídame este niño podría ser simplemente tenerlo más no protegerlo. Como quien cuida un objeto, entonces para mí no aplica a seres humanos. Eso pienso yo no sé los demás.

Profesor 1: Pues yo hice... tuve una catedra con un profesor filosofo que ha sido mi maestro favorito en toda mi vida académica y tomaba una catedra optativa que se llamaba ‘Pensamiento, educación y cuidado de si’. Ahí leímos mucho a Foucault y leímos las tecnologías del yo, y en las tecnologías del yo pues se habla un poco de eso. Todas aquellas cosas que hacemos que nos perfilan, que nos dan un perfil. Y sobre las cuales... y ese perfil, esas cosas que hacemos para formar... una forma interna, no solamente la forma física, sino que esa forma interna, de alguna manera vienen de un impulso vital que tenemos, que tenemos lo que podemos llamar una vocación o un llamado. Y cuando yo escucho la palabra cuidado es eso, cada quien tiene una esencia, un aporte y cuando me dicen cuidado es sobre eso que hay que... un ejercicio de protección sobre lo más íntimo de uno mismo. Y todas aquellas cosas que uno hace para que... eso esencial que hay en uno tenga forma, vaya teniendo forma.

Autor: tomando en cuenta lo que han dicho, quería preguntarles ¿cómo sienten ustedes que un cuidador podría tener un rol en la docencia? Y ¿cómo sería este rol?

Profesor 5: Dependiendo como se vea... como se perciba la palabra. Porque si es como lo está diciendo [profesor 1], entonces yo estoy de acuerdo y eso... si a mí me dicen “cuide a esta alma” es ayudarlo teniendo en cuenta todo, todas sus historias y tratar de hacer lo que yo mejor pueda con mis habilidades para cuidarlo en todos sentidos, espiritual, afectivo, sentimental, todo. Pero si lo veo como dice [profesor 2] de cuídalo y téngalo ahí... eso de cuídalo físicamente es como si

fuera un objeto y eso no sería la labor de un docente porque si lo fuera entonces esto sería una guardería. Eso de “tégamelos ahí” y “entréguelo como se lo di” pero eso es a nivel físico. Desafortunadamente cuando uno va al médico y el médico no actúa con ética pues uno lo siente en su salud, se enferma y se muere y es de echarle la culpa a quien lo trato. Pero uno de docente todos los días podría estar matando... yo a ellos les digo almas porque así los veo... podría matar un alma, podría matar el sueño de un estudiante, podría enfermarlo, podría condenarlo, pero eso no... uno lo ve, porque como eso es interno, la energía del niño se pinta de un color que yo no tengo la capacidad de ver. Esa es mi forma de ver las cosas. Y de la luz de Dios que recibe todos los días, yo le estoy dando un color y es mi responsabilidad darme cuenta de eso en algún momento, pero eso no se ve y como no se ve, nos paramos en la puerta y si vemos a un niño con tapabocas pensamos “este está enfermo”. Si lo vemos tosiendo “este”, si lo vemos ojeroso “este”. Pero si lo vemos tan enfermo en su alma triste, que se sienta humillado o que se sienta mal de venir al colegio... como eso no lo vemos, entonces cualquiera puede hasta regañarlo por no mirarlo a la cara o por llegar tarde... ósea maltratarlo más y quien sabe hasta cuánto hemos maltratado porque no tenemos en cuenta que tiene una historia y tiene problemas. Y si uno de adulto no puede solucionar los problemas o se siente mal, o los problemas que tiene en la casa... imagínate un niño. Entonces yo creo que el problema es ese. Yo creo que uno debe ver el alma de los demás.

Autor: Siguiendo con esa línea de pensamiento y ocupando la definición que dio [profesor 1] sobre lo que es un cuidador ¿Cuáles son los efectos que eso puede tener, que beneficios traería tanto para ustedes como para los estudiantes que se tenga presente el concepto de cuidador cuando uno está ejerciendo la docencia?

Profesor 5: ¿Cuidador como qué?

Autor: Como lo dijo [profesor 1]

Profesor 5: Ah ok

Profesor 2: Pues yo pienso justamente que es desarraigar el término que yo dije y pasarse a ese término. Dejar de ver a los niños como unas maquinitas que van aprendiendo y empezar a verlo ya acá como un ser con todas sus falencias, sus desventajas, sus oportunidades, con todas sus crisis que han tenido. Que ellos tal vez como niño en una condición de no poder manifestar lo que uno como adulto si, tienen que expresar de otra manera... molestando, deprimiéndose. Entonces me parece que la palabra “cuidador”, desde este punto de vista ya es ir un paso más allá donde uno

como que... restaura en cierto modo, o acopla, moldea alma y pensamientos para que la persona que uno está cuidando... estudiante o como se llame tenga... como el típico cuento de la florecita que uno debe regar bien. Que si uno le quiere dar mucho pues puede terminar asesinándola de tanta agua, la puede matar. Entonces siento que cuidar es una relación donde el que tiene la mayor experiencia, el que está protegiendo al otro puede brindarle toda una serie de herramientas para que la otra persona pueda, no solo recibir la información, sino que ir un poco más allá como un ser humano.

Profesor 1: En danza se utiliza un trabajo con mujeres y en algunos espacios, cuando estamos reunidas en nuestras clases de danza, hablamos de los espacios seguros. Entonces llegamos al lugar, a un encuentro semanal que es nuestro espacio seguro. Y yo creo que, en nuestras prácticas, nuestro salón debería de ser un espacio seguro y para que sea un espacio seguro tengo que utilizar el cuidador, en el sentido que yo lo decía, pero el cuidado también como una especie de cuidar... cuidado de “no voy a ver un ser humano” como decían el que “yo no me equivoco”, pero si parto de la idea pues, que yo no me estoy equivocando, pues estoy mal, pero de... de que hay que tener unos cuidados porque son unas almitas... pues almas y incluyendo las nuestras, las que estamos ahí. Y al final no sabemos lo que haya detrás de cada uno.

Profesor 7: Es el cuidado la palabra que es tan venenosa ¿no? Supremamente destructiva y que lo que uno dice ya no lo puede devolver. A veces hay expresiones que causan heridas y uno no puede hacer absolutamente nada. Entonces es ponerse también en los pies del otro para saber que tan duro está el terreno que pisa. Y es asumirlo con todos sus valores, con todos sus antivalores y saber que uno está ahí interactuando con él. Siempre me he puesto a pensar “que me gustaría que me dijeran” para yo también poder decirles, porque muchas veces los chicos ven las edades cronológicas y la diferencia en los intereses y la edad es un punto aparte que se debe echar en el bolsillo. ¿Cuántos chicos con 15, 14 o 12 años tienen 90? Y cuantos viejitos como nosotros no hemos pasado de los 15 y nunca queremos pasar. Entonces es llegar y dialogar con el otro, pero tener mucho cuidado en la palabra, todo es un lenguaje, desde que uno llega, en su forma de vestir, en su forma de pararse, en su forma de accionar. Todo eso es lenguaje y el chico puede ser del estrato que sea, su maestro es el ejemplo, su maestro es la imagen. Tan es así que le dicen a uno los pequeñitos, que son los más tranquilos y abiertos, que si el profesor lo puede hacer porque no lo puedo hacer. Con los grandes ya saben cómo uno camufla. Entonces esa es la idea que uno no

tenga que camuflarlo y que sea un espejo donde el estudiante se vea y que ellos también sean espejo para uno.

Profesor 6: [profesor 1] nombro a Foucault y me parece que eso del cuidado del si y el cuidado del otro... Es que si yo no se me cuidar entonces yo menos voy a poder cuidar a otro. Pues ahora vino la coordinadora a hablarme de algo, y tiene que ver con la salud de este colegio. Uno sigue cuidándolos, después de que ellos se van a la universidad, uno sigue siendo para ellos importante por eso. Que a veces falle a uno... que no pudimos cuidar a Dilan, por ejemplo, eso es muy... eso marca mucho, debemos haberlo cuidado como cuidamos a los que están acá. Yo me encontré ayer con una niña del otro colegio, me decía “profe estoy muy feliz por el encontrármelo” le dije “yo también”. Me dice “pero estoy más feliz porque me voy a graduar en la universidad el otro mes”. Una niña que llegue a contarle a uno eso... Entonces uno lo sigue cuidando, uno sigue siendo para ellos eso, el que los cuida, el que los comprende y los acompaña. Pero a veces uno de maestro se encuentra con que niños tampoco lo cuidan a uno. Porque hay niños que son agresivos y a ellos también hay que enseñarles lo del cuidar al otro, el acompañar al otro. Yo pienso que lo que hay que cuidar es la vida, fundamentalmente la vida y el ser humano. Y que el oficio nuestro es eso, nuestro oficio tiene que estar encaminado a eso, no solamente a cuidarlo físicamente la vida, sino que cuidarle la vida en el desarrollo intelectual. Ese otro tipo de cuidado, y para eso estamos.

Autor: Quisiera rescatar dos cosas muy importantes que para mí son vitales, no solo por...pues mi investigación aparte, pero para la vida en general, y es 1) el hecho de uno no puede cuidar del otro si no se puede cuidar a sí mismo. Que es solo ponerse más responsabilidades, ponerse una carga emocional enorme. Y 2) también quisiera rescatar lo de... digamos las interacciones que ustedes tienen con los estudiantes. Que si hay casos en los cuales esas interacciones son buenas y hay casos en los que esas interacciones son malas, son agresivas, hasta de llegar a punto de ser hostiles. Quisiera preguntarles, a partir de estas interacciones, aunque no necesariamente que ustedes hayan tenido, sino que hayan observado en el colegio en su tiempo aquí, ¿si considerarían que debería de haber cambios en las interacciones que hay entre los estudiantes y los docentes? Tanto por parte de los estudiantes, como por parte de los docentes.

Profesor 1: Si, yo me acuerdo de mi primer día de trabajo aquí. Fue un taller que rotaban, y yo llegue como... no entendía nada. Y era un taller para papás y tenían que venir los papás con sus hijos, para que hicieran un taller de no sé qué y que escucharan unas cosas. Donde yo estaba hubo

uno de mis colegas que no hizo...que regaña a los niños porque los papás no habían venido. Yo decía... yo no creo que lo hiciera por mala voluntad, sino por el producto de la inconsciencia. Pucha yo no puedo lastimar a un niño diciéndole que su papá es no sé qué tatata... porque es un doble daño. Osea él no vino porque no pudo, por negligencia, porque tiene un trabajo, ósea no sabemos que hay detrás. El hecho es que no vinieron los papás y no puedo yo decirle “es que sus papás tatata” porque no sé qué historia hay detrás. Eso genera unas resistencias en el niño. Yo soy de las partidarias que a los niños no se les puede decir jamás nada contra sus papás... “es que su papá porque no viene” “es que su papá es un incompetente y incumplido” ... hombre ellos no tienen la culpa, ellos no pueden dar cuenta de sus papás, los papás si pueden dar cuenta de los hijos. Son niños. Entonces en eso creo que a veces somos inconscientes y él no es con el único colega que me ha pasado eso, pero es muy fuerte que los niños escuchen eso... se sentían muy abandonados.

Profesor 2: Yo no me atrevo a decir que aquí hay profesores buenos o malos.

Autor: Ah disculpa, no me refería a buenos a malos profesores, me refería a interacciones que pudieran mejorar.

Profesor 2: Ah sí, es que yo más bien diría que en cierto modo hay tradiciones que tienen consecuencias buenas y malas. Yo he notado en algunos compañeros, que igual los aprecio mucho, que hay tal vez problemas de empatía, tal vez yo me puedo poner en el papel de la profesora, de la coordinadora, del celador, pero no del niño, ósea me pongo en el papel de un adulto, entonces el niño es un adulto pequeño entonces a veces como que se pierde ese nivel de comprensión, de entender que un niño dimensiona y ve las cosas de diferente manera... muy diferente a como nosotros la vivimos, y tal vez a nosotros se nos olvida como éramos cuando éramos niños y que también éramos micos y les sacábamos canas verdes a los profesores y a los papas. Y cuando se pierde la empatía empieza a verse una relación donde se vuelve una especie de relación del embudo. Donde tiene que respetar, y es normal y es obvio que tiene que respetarlo, pero al mismo tiempo, hasta qué momento uno le da el espacio para que él... ósea se vuelve simplemente un sujeto en el que se pierden los derechos. Y obviamente tiene que seguir en la línea del respeto, pero parece que... es la razón por la que no los culpo a los profesores pero parece que es como un caparazón que se ponen los profesores porque tal vez así aprendieron para mantener control de la situación. Hay profesores que... digamos a mi me dicen gordo y yo me río con ellos, aunque yo

podría optar por el otro método y el “respéteme como se le ocurre, ustedes quien es y cómo se le ocurre decirme” ... más bien como el conductista que al final genera como rechazo. Más bien cuando yo me río con él y desde ese punto abordarle el punto de “si chévere pero tal vez hay momentos para decirlo” porque si talvez le dice eso a una mamá tal vez se pone brava y se mete en problemas. Hay que aprovechar esa situación y entender que uno también fue así y que ese caparazón que uno pone, a veces se le devuelve porque el muchacho no va a respetarlo, sino que va a optar por una medida de choque y ahí es donde empiezan las burlas y ahí es donde el profesor, queriendo que la clase lo respete, terminan irrespetándolo más.

Autor: Bueno, si ustedes reflexionan sobre lo que acaban de mencionar, y pues otras situaciones que puedan haber observado ¿Qué sienten ustedes que debería de cambiar y cual debería de ser el cambio para que estas pautas de interacción vayan evolucionando a algo que sea un entorno más de cuidado? Tanto para los estudiantes como para ustedes.

Profesor 2: Pues a mí me parece que toca sensibilizar maestros y tal vez lo han intentado hacer, pero no ha surgido efecto, y aquí todos hemos sido culpables... aquí no hay buenos ni malos. Yo creo que no hay ningún profesor que pueda decir que no ha cometido errores con algún estudiante, que se le haya pasado la mano, que haya tenido un día perfecto, eso es un día a día todo... mejor dicho no hay un día parecido a otro y hay días en los que todo sale al revés y uno se pregunta “porque estoy en esto” pero eso es lo chévere. Pero si me parece que primero, nosotros tenemos, como gremio, que dar ejemplo a los estudiantes, a pesar de las diferencias. Yo siempre he comentado que debemos manejar nuestros respetos a pesar de que son diferentes, porque ellos también piensan diferente. Y, por otro lado, que... es que no sé cómo psicológicamente como se trabajaría una sociedad que está acostumbrada a un método conductista para que se vaya lentamente tratando de entender que las cosas tal vez funcionaron así hace unos años, pero que ahorita no funciona y que si funcionaria no tendría consecuencias peores... pero hay que tratar de cambiar. Pero lastimosamente con el pasar de los años se empieza a tenerle como miedo a los cambios, uno se vuelve más como cerrado en el “yo soy así y esto me ha funcionado cuarenta años, entonces voy a estar otros cuarenta así” y hay que darse cuenta de que ciertos cambios podrían facilitarle la vida a él, a los compañeros, a los estudiantes y a todos. No sé, creo que es como abrirse y romper esos paradigmas.

Profesor 3: Pues yo siento que la solución está en cambiar la escuela, como el modelo tradicional, que no solo es uno, sino que es una amalgama de situaciones distintas, diferentes escuelas, la tonalidad y personalidad del docente, el espacio físico, el espacio geográfico, las diferentes historias de los chicos. Siento que tenemos que empezar a que los chicos empiecen a buscar mecanismos y que el chico deje de sentirse culpable y empiece a sentirse responsable. En donde veo... horizontalisemos la relación de educado-educador que si es horizontal entonces uno como maestro termina siendo el educado y el estudiante puede ser el educador, ¿En que sentido? No en la figura que tenemos, sino que él también maneja contenidos que a mí también me pueden interesar, que no los manejo. Porque su historicidad es diferente a la mía. En donde el chico empiece a darse cuenta de que el ejercicio disciplinar de la educación le compete a él también. No solamente viene a recibir, sino que también a aportar, a dar. Pero frente a ese tema debemos de romper muchos elementos, el tema ahorita de la forma patriarcal y matriarcal que se ve en la escuela es muy marcada en las dos, hay que romperla cierto. No somos los padres de ellos, no otorgamos castigos, no otorgamos premios, simplemente somos una interacción de conocimiento. Hacer la escuela más amena, si es monótona para nosotros, pues imaginemos para ellos que tan monótona puede ser. Si básicamente eso, romper la relación vertical que tenemos, que el docente mira hacia abajo al estudiante, el “tengo la verdad” del docente y que vienen acá a consumir la verdad que yo le doy, creo que todo eso tiene que cambiar. Y de cierta forma la calidad de vida del docente también tiene que cambiar para que se refleje en la calidad de vida del estudiante. Los horarios, el espacio, la forma, el tema disciplinar, los lineamientos curriculares, las exigencias...todo eso en cierta forma genera una carga en nuestros hombros, que sin darnos cuenta se las pasamos a los chicos. Y fundamental que el chico entienda el fenómeno educativo, que lo entienda porque él lo reproduce, aunque no entiende, aunque no tenga idea sobre la escuela. Es más, muchos docentes no tenemos idea sobre el fenómeno de la educación tan importante y el tema de la pedagogía, entonces siento que es así como debe ser el cambio.

Profesor 5: Y así como con niños, nosotros también buscamos una forma de hacer y enseñar como nos enseñaron a nosotros a hacer las cosas. Ya sea por educación, por ejemplo, por valores, por lo que sea. Y por ejemplo en países, no se si se dice así, escoceses o nórdicos... de Europa. Allá el profesor solo puede ser quien lo evalúen física y psicológicamente y es el mejor docente. Los que son docentes son los mejores profesionales de su promoción, porque ellos evalúan eso, su historia, la parte psicológica... y solo él, que no tenga tantas patologías, él es el único que puede ser docente.

Los otros pueden hacer otras cosas, pero a la escuela de los niños solo va el mejor. Entonces como todos somos diferentes, pero como acá en este país no se tienen muchas cosas en cuenta. Acá uno es docente académicamente... no importa si psicológicamente no puede, aquí es “hágale”. Entonces todos los días estamos salvando niños o enfermando niños o medio salvando o medio enfermando.

Profesor 6: Yo quisiera retomar algo que decía el profe, que tiene que ver con la escuela vertical y la escuela horizontal. Pues yo soy formado en la escuela vertical, yo recuerdo que mi escuela era eso y yo con los pelados hablaba... yo les cuento mi vida en una clase, les contaba por ejemplo cuando yo estaba en quinto de primaria y que el rector dictaba la clase de matemáticas al curso y el rector siempre le jalaba la oreja a un niño, que estaba delante de mí pupitre, hasta que se la iba arrancando porque el niño no entendía a multiplicar y sumar y lo demás. Y decía “y por qué este señor es capaz de hacer eso con un compañero mío”. Entonces miren que esa escuela... esa escuela vieja marco a uno, la escuela de la misa que yo soy escuela de misa en donde ocupábamos uniforme negro y todo eso. La escuela uno la ve hoy y si ha cambiado, ha cambiado, pero no ha cambiado todo lo que debió haber cambiado porque siguen ahí unas prácticas que siguen siendo de esa escuela... y yo estoy hablando de la escuela de los años 60. Pero uno ve la escuela hoy, en el año 2020, y uno todavía ve cosas que son de esa escuela y que permanecen inherentes. Lo que si hay que cambiar son esas relaciones de poder que hay en la escuela, de “por qué eso es así” y que simplemente solo hemos cambiado las maneras de castigo.

Profesor 1: En ese sentido si podríamos...ahí me uno a la intervención de mis compañeros, y es que para llegar a un cambio real de las dinámicas que no nos permiten ese lugar como del mutuo cuidado...de cuidar la relación y tener relaciones mutuas muy sanas, pues ahí uno parte del tema del desequilibrio de poder y creo que el mayor maestro en ese sentido a sido Paulo Freire cuando dice que educar, nadie educa a nadie, todos nos educamos unos a otros mediados por el mundo. Ósea el mundo es nuestra mediación y nosotros educamos...si llegáramos a una comprensión profundo, no desde el discurso, sino que, en la práctica, las dinámicas en la escuela cambian radicalmente.

Profesor 4: Pero es que hay muchos profes que le tienen miedo al cambio porque creen que van a perder el control de la clase.

Profesor 7: perdón profe, pero ahí las cosas... los cambios pueden ser muy buenos, pero cuando son concertados. Usted me puede decir que con lo que yo haga al abrir tres veces la puerta yo me voy a ganar la lotería, pero si usted no me sienta y me convence como persona y como ser humano... Muchas veces el problema de la innovación es que va a las aulas creyendo que traemos lo máximo para los estudiantes, pero ¿si eso les sirve? No. Les decimos que tienen que hacerlo, pero no preguntamos por las habilidades de ellos. Hace falta de la concertación, de hablar de verdad de una verdadera democracia porque el problema de la democracia es dejar hacer lo que uno quiera ¿no? Es concertar para lograr un beneficio común, y eso es lo que nosotros perseguimos por los estudiantes. Pues bueno, si no nos gustan las exposiciones, sabemos que vamos a tenerlas que ocupar, en la universidad otro día nos van a dejar... léanse los libros, tres parciales y va a ser oral lo fundamental. Pero si no empezamos a decirles los pros y los contras, bueno ahora negociemos. Por hoy no hagamos exposiciones, ¿Qué proponen?... pero si no nos sentamos a hablar y creemos que “y no es que tiene que ser así” y lo único que tiene que ser es que uno se va a morir, si le toca porque si no le toca se salva.

Profesor 3: Yo creo que lo que pasa es que la escuela ha crecido sobre el método cuantitativo, y todavía es la herramienta del docente por excelencia. Cuando el docente le quitan la nota como elemento de control, queda un vacío grandísimo, ahí el reto es que hace cada docente para llenar ese vacío. Ahí hay un reto pedagógico y ahí hay gente que tiene proyectos otros tienen didácticas distintas y más elementos que han ido refrescando la educación. Pero, sin embargo, mientras el chico, incluso más que el docente, siga manejando en su cabeza que el viene al colegio por nota, que eso es lo que lo motiva y lo moviliza. Por más que nosotros hagamos a nivel pedagógico, no va a ver un cambio. Porque yo puedo esforzarme haciendo prácticas pedagógicas distintas, pero mientras le chico siga pensando que lo que yo estoy haciendo es entorno a una nota, no va a ver realmente un aprendizaje educativo. No va a ver un cambio en el chico. Entonces a veces decimos “si claro el docente tiene que esforzarse y actualizarse y demás, pero el estudiante sigue siendo el ente que está ahí estancado. Seguimos simplemente mirándolos como un objeto de estudio, como un laboratorio. Qué tal si hacemos la educación invertida, que son los chicos los que van y investigan, los que hacen, los que proponen, los que se evalúan... en mi clase son ellos mismos los que se evalúan. Los chicos son duros con ellos mismos también, lo que pasa es que tienen problemas para pronunciarlos o nosotros no entendemos. Pero sigo visualizando que el chico se

moviliza a través de ese castigo que le hemos metido, que no es físico, pero sí es a través del tema de la nota. Gira todo entorno al beneficio de algunos ¿Quiénes? Pues un gobierno que...

Profesor 7: Ese es un paso que... perdón [profesor 3]...un paso que hay que enseñarles a dar con criterio, con argumentos. Porque el chico simplemente viene y dice “y es que nosotros no vamos por una nota”. Entonces es de hacer lo que dije por ahí de “esto no... nosotros no somos por una nota” pero hay que enseñarles a argumentarlo ¿si no es nota que crees tú qué es? ¿Qué evalúa esta parte que tu acabas de hacer? Porque para que tu pienses que la nota se debe quitar, que argumentos tienes y cual sería tu proceder ante esto. Porque los chicos tienen que tener herramientas porque es que nosotros no trabajamos por nota, pero hay chicos que no trabajan ni por nota ni por nada.

Profesor 5: Entonces debemos enseñarles que implica no trabajar por nota.

Profesor 7: Exactamente

Profesor 3: Pero es que nadie desea nada que no conozca, tu no vas a desear un país de manzanas si no conoces que es una manzana. Entonces el chico no conoce otras posibilidades, otros elementos de punto de vista cualitativo que estamos hablando ahorita. No conoces el cualificar al otro, cualificar las actividades. Si el chico no entiendo eso y no lo reflexiona, vamos a seguir recabando el tema del vacío. Cuando el chico empieza a ver eso, y deja lo de sentirse culpable y hacerse responsable, cambia notoriamente el tema. Pero mira qué triste, un ejemplo, dos horas en las cuales el chico esta reflexionando, se empodera de su proceso está la autonomía, pero pum suena el timbre, que es un timbre de prisión, un timbre de fabrica ¿cierto? Y cambia su mentalidad y se pone el chip de que va para el aula del docente y cuando va entrando “que tiene mal el saco” “quiz” entonces si el chico está haciendo una cosa y el otro le da un refuerzo negativo entonces estamos rompiendo la reflexión del chico.

Profesor 7: Pero ese trabajo... como se llama... de falta de interdisciplinaridad porque los otros cada cual está en una isla, cada asignatura es una isla. Pasan a la siguiente hora y es lo que les decía a los chicos, pasan a la siguiente hora y luego que tiene que ver. Porque en el caso que se está trabajando la bitácora donde se integra las disciplinas... de un contenido podríamos trabajar todos los docentes y sería espectacular, y, el estudiante no se volvería un ocho pasando de una isla a otra y solo tendría un salpicón y no logra absolutamente nada.

Profesor 2: Me gustaría jugar abogado del diablo y regresar a la idea de la campana, porque no sé hasta qué punto estoy de acuerdo con lo que usted dice, pero al mismo tiempo me da miedo. Miedo de que nosotros nos volvamos tan amoldados a la necesidad del estudiante y al estudiante, y el pobre estudiante va a salir de once y va a llegar a un mundo donde si suena la campana, donde el jefe si le va a echar y donde no hay palabras bonitas ni nada de eso, y solito contra el mundo y se necesita un equilibrio muy difícil que debemos de buscar para que sea un estudiante que no se vaya a frustrar cuando sale a un mundo laboral que si es totalmente agresivo e inhumano.

Profesor 3: Es que el chico sabe eso, el chico oye el ruido y sale, pero él no reflexiona y esta acondicionadísimo. Se necesita que el chico sepa de donde viene eso en la escuela, que el chico sepa lo que viene y sepa como prepararse para la vida dura.

Profesor 2: Claro es que para no ayudar y que se frustre y termina allá en la universidad con el “se me arruino la vida” y que llego tarde o que lo echen a uno del trabajo porque llegue mal.

Profesor 3: Entonces es ver que básicamente la educación no gira en torno al docente, sino que realmente gira entorno al estudiante. Si el docente es un orientador de procesos, como decía Vygotsky, hace parte del andamiaje ¿no? Mi brazo le doy en un momento en un espacio conmigo y ojalá le sirva y construya, pero ojalá que lo que el compañero le dé también construya y complemente. Entonces es como si el chico llegue a un restaurante y le den una ensalada fría con muchas cosas y no sepa que es cada cosa y que no me gusta eso y me gusta por aparte y no le hagan caso.

Autor: Digamos ya para finalizar, me parece muy interesante todo lo que han dicho y en realidad son reflexiones muy valiosas. En vista que no hemos hablado específicamente de autocuidado, pero me gustaría tomar este momento para decirles que las cosas que han dicho y de la manera que lo han dicho, el discurso que han ocupado, si he notado que esto les carga. Hay frustraciones, hay estrés. Me acuerdo de lo que menciono [profesor 5] de que nunca se ha sentido estresada, pero pues se nota en el discurso las cargas que uno tiene, la frustración y al final de cuenta todo esto causa estrés.

Profesor 3: Si digamos yo ayer estaba en clase y lo que es mantener la atención de un ser humano con todas las dinámicas de estos humanos virtuales y que el chico este atendiendo el discurso y esté dispuesto en la interacción, que afuera le estén pegando con un balón a la ventana y que estén gritando como locos, ósea uno tiene un espacio en el que dice “no tranquilos, él también tiene un

derecho de estar en el espacio” pero llega un momento donde dices “no, se calma esta vaina o no doy más clase”... y uno piensa ¿de dónde salió eso, que me genero eso a mí? Y lo que me generó estrés fue ver el reflejo de los chicos que no podían escuchar a su compañero porque los otros distraían. Entonces eso inmediatamente me encabrona a mí, ver que yo tengo mi dinámica de manejarlo y manejo los espacios bajo presión, pero mi estudiante no. Mi estudiante me reflejo que le interesaba lo que estaba pasando dentro del aula pero que había algo que le estaba generando estrés. Inmediatamente el estrés recae sobre mí...

Profesor 2: Y ahorita más que todo que uno se estresa por todo lo del virus...un accidente ahorita acá y los chinos que pasa de todo... no, es un estrés de día a día.

Autor: Y digamos, en propósito de ese estrés que es de día a día, yo quería preguntarles ¿Cuándo yo les menciono autocuidado y cuidado del sí mismo, que se le viene a la mente? ¿han tratado de ocupar prácticas específicas para esto?

Profesor 3: Pues yo... mi práctica es no llevarme mi trabajo a mi casa.

Profesores 7, 2 y 6: Uy si

Profesor 3: Pero es muy difícil porque el docente no tiene un trabajo, tiene un estilo de vida. Si me siento ahorita a tomarme las cervezas con mis compañeros, en algún momento muy rápido vamos a ir hablando de educación. Desde lo político, desde lo heurístico y desde lo que sea... vamos a terminar en función de hacer catarsis, manejar catarsis. Seguir haciendo lo que me gusta, ir a una película, al teatro, caminar, leer, reflexionar. Yo siento que el tema del estrés de la persona que cree que no lo posee es más difícil manejar que con el que por lo menos ve que lo tiene. Si yo me estreso con facilidad, me estresa subirme en Transmilenio, me estresa la polución de Bogotá, me estresa la sobrepoblación, me estresa moverme en bicicleta y lo admito... pero soy consciente de que yo también busco elementos de equilibrio para no llevar esa bomba de tiempo que en algún momento puede estallar. Lo que dice la compañera lo he escuchado en muchos docentes, porque para ellos el concepto de estrés es llegar al punto de que me da un ataque de nervios y la catatonia. Pero no, el estrés es también eso de pensar que voy a hacer ahorita, esa tensión de tener que estar todo el tiempo listo.

Profesor 2: Es como eso del estrés positivo, que no estoy seguro si exista, pero es de tratar enfocarse a ese lado y al mismo tiempo jugar eso de “me resbala” de una buena manera. En que

respecto, que estar pendiente de que ese niño no me puede hablar y yo no quiero que esté totalmente callado y por qué no me habla y eso me estresa...eso claro, eso te genera un infarto. Digamos yo sé que en las reuniones nosotros hablamos más que los chinos y eso es un proceso normal... inclusive intentar de independizar y mover los grupos en tres en tres y entender que lo normal es que el niño grite, lo normal es que corra, lo normal es que en algún momento pelee. Ya cuando uno normaliza eso es que uno intenta como de suavizar, porque si no es el siempre estar pensando de que el niño tiene que estar juicioso y que tiene que hacer la tarea y todo eso... y que una de las cosas que más genera estrés es manejar niños. Yo creo que para mí lo que más estrés genera es un accidente, eso es lo que a mí más me estresa, y yo más que estoy en la sala donde tengo que cuidar los computadores y en un momento un balonazo se tira un millón de pesos, y aunque se que el computador es lo de menos, ese es el estrés que yo manejo día a día. Digamos es lo complejo de entender porque a veces yo me salgo de las casillas cuando veo a un chico empujando al otro y cae ese monitor al suelo y yo ahí me exploto y no he podido digamos encontrar algún método para decir “ya cálmese que las cosas materiales ni importan”.

Profesor 3: A mí una situación compleja que veo en el docente es cuando se desarrolla, como lo planteábamos desde lo romántico todos nosotros porque afortunadamente somos románticos y utópicos y por eso somos excelentes docentes, si uno realmente trabaja con cada uno de los chicos y llega hasta el fondo de la situación, te encuentras con abandono, maltrato, abuso y que cada vez que interactúas, sin querer, abundas situaciones más frecuentes de lo que uno realmente siente. Cuando uno hace su trabajo realmente de cuidador, en el sentido de que cuido el bienestar del otro, que también cuide bien moviéndose en espacios, que también cuido de que su aprendizaje sea optimo y que tenga lo mínimo, cuando uno hace ese ejercicio bien, de alguna forma es impregnarse de esa situación de los chicos porque son profundas. Ese venga y charlemos, siéntese acá y le cuento... ahí es donde realmente viene la carga fuerte del docente. Porque de tanta situación que tengo, no tengo tiempo de generar... es mas no tengo ni la habilidad ni legalmente la posición de abordar en la situación del chico, entonces ya queda para mí...el chico sigue en su situación y ya queda para mí y es sumada a la del otro, y sumada a la del otro, más la situación del Estado... Y ver como ellos ven a los docentes... somos un ente, un ente que simplemente reproduce en un aparato educativo todo lo que estamos criticando. Es que lo triste es que nos ponen a hacer eso y no queremos hacer nada. No queremos ser reproductores ni de la nota ni del castigo, ni reproductores de contenidos. Pero en esa pelea del deber ser y querer ser, es donde nos reventamos.

Que es una situación fuerte. Yo quisiera que todos mis estudiantes tuvieran almuerzo y de a dos... pero me genera estrés decirle a un chico que esta en una condición económica muy desfavorable “mira compa, pueden solo decimos y onces” ... a mí eso me genera una carga emocional fuerte. Tener que ser yo el que se lo diga cuando creo que todos deberían de tener comida... Ese tipo de situación del Estado, el establecimiento educativo es estresante. Todo está diseñado para eso. Pero también lo que tu dijiste, de hacer catarsis...

Profesor 7: Yo creo que del conflicto se deben sacar las cosas positivas. Porque digamos hay curso en los que son una maravilla de clase, yo que hice y uno va y lo analiza y se da cuenta que uno no hizo nada, pero estaban los chicos en una disposición... y hay otros que llegan y son un caso, y ahí “yo que traía todo esto preparado y me los desarmaron todo”

Profesor 3: Y es que cada uno tiene su ritmo de aprendizaje

Profesor 7: Exacto, y yo creo que llega el momento en donde se tiene que tener un espacio para uno. En mi vida personal, el ejercicio me gusta más que la comida, que eso es una buena manera de quemar toxinas de todas las toxinas. Yo digo a mí me da mucha pena, puede morirse quien se muera, pero hacer ejercicio no lo paso. Y como que uno ya sabe que los chicos tienen problemas y que uno también tiene problemas todos los días, entonces yo digo “mis problemas, mi bolsita de problemas fuera del colegio” y entro aquí, sé que voy a venirme a oxigenarme aquí y eso le digo a los chicos y uno sale y ya la bolsa le va a pesar menos, porque ha adquirido más herramientas de sus compañeros docentes y de sus estudiantes, para decir “oigan, lo que yo veía tan grande, no es tan grande”.

Profesor 2: Esto es una relación de amor y odio que al final como que comprueba que los profesores que están apasionados por esto... mucho del antiguo régimen que no necesitan de dinero, que van por la pasión de seguir trabajando, tal vez el día que le digan “ya no más” pues es un choque que cambia la vida, lo cual demuestra que a pesar del estrés es una pasión.

Profesor 7: Y si uno aquí termina convertido y lo hablo desde lo personal, y creo que todos, siendo papás, siendo hermano, siendo tíos...creo que hay cosas que los estudiantes que ni siquiera la familia conoces y aquí adentro se quedan. Y uno sabe que a veces hay una sola palabra que se le dice al chico que lo redirecciono. Dice uno “bueno yo no hice tanto” y el chico le dice “no, usted no sabe de lo que me salvo” entonces lo que digo es que hay que estar atento, y estar atento también al compañero. Digamos hay veces que alguien no saluda y si es alguien que aprecio digo

“perdóname, pero no saludaste, ¿Qué pasa?” y no solo porque es un ser humano y merece el respeto, pero porque hay que cuidarse entre todos.

Profesor 3: Yo para terminar, creo que al final de todo lo que me genera estrés es mi labor de docente, mis estudiantes no me generan estrés, de hecho, son mi mejor catarsis. Lo que me genera estrés es la escuela, la institución. Lo que me estresa es el espacio, los estudiantes son re bien, pero los papeles, el tema de los formatos... eso me genera mucho estrés.

Autor: Bueno ya para terminar la sesión, quería tomar este tiempo para agradecerles por el tiempo, por las intervenciones y la reflexión. Creo que a partir de lo que hemos discutido hoy podemos construir un trabajo muy bonito, un trabajo que, de verdad, viendo las intervenciones que han hecho ustedes, se pueda extender no solo a los demás docentes, pero también a otros colegios. ¿Quién sabe y algo así podría terminar siendo un proyecto para la educación pública del país? Con lo que he visto aquí y la revisión teórica que he realizado, es evidente que hay una carga emocional muy fuerte en el ser maestro y tenemos una responsabilidad de no solo cuidar a los niños, pero a los profesionales también. De verdad muchas gracias por su tiempo y les deseo un excelente día.

Anexo 3 – Formato del consentimiento informado



FECHA		
Día:	Mes:	Año: 2020

Usted está siendo invitado a participar en el proyecto de investigación *Autocuidado en docentes y pautas de interacción con estudiantes*. El propósito del presente documento es proporcionar la información necesaria para que usted participe voluntaria y libremente en este proyecto. La investigación es realizada por José Alberto Alfaro Fernández, No. de cédula de extranjería 539811, estudiante de la práctica Familia, Vínculos y Violencia de la facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. El proyecto investigativo se llevará a cabo en el Colegio Ricaurte I.E.D. como parte del trabajo de grado. Antes de dar su consentimiento, usted necesita entender plenamente el propósito de su decisión. Este proceso se denomina consentimiento informado. Una vez que haya leído este documento y resuelto con el investigador las dudas, se le pedirá que firme este formato en señal de aceptación de participar.

Para esta investigación surge el interés de identificar y fomentar prácticas de autocuidado que reduzcan los niveles de estrés en los docentes del Colegio Ricaurte, al igual que ver si esto tiene un impacto en las pautas de interacción entre docentes y estudiantes. Los docentes han sido elegidos por conveniencia de horarios, buscando bloques de clase en los que estuvieran libres para participar. Estoy convencido que fomentar prácticas de autocuidado en los docentes puede minimizar el estrés laboral, y, por consiguiente, generar un cambio positivo en las interacciones con los estudiantes. Con esto en mente, el objetivo general es *analizar el cambio en las dinámicas de interacción docente-estudiante, a partir de la aplicación de talleres que estén orientados a fomentar prácticas de autocuidado en los docentes*.

Este objetivo se espera lograr a partir de la aplicación de talleres que serán basados en las necesidades identificadas a partir del presente grupo focal. Debido a esta metodología, será necesario hacer una grabación de cada encuentro que se realice a través de este trabajo. Durante esta investigación, se tendrá como prioridad la reducción del estrés en los docentes por encima de los intereses del ejercicio investigativo. Por lo tanto, en el análisis, solo se utilizarán aquellas narraciones que se alineen en relación con este proyecto. Usted necesita saber que el estudio no le traerá riesgos físicos o psicológicos y participar tampoco le incurrirá en ningún costo económico, ni requiere tiempo fuera de las sesiones grupales.

Además, el proyecto se acoge a la ley 1581 de 2012 y a la ley 1090 de 2006 que aplican para el tratamiento de datos personales, en las cuales se exige confidencialidad y por lo tanto a los datos recolectados solamente tendrán acceso el investigador y la supervisora correspondiente,

manteniendo el anonimato para evitar que en los análisis y en el trabajo de grado sean identificados los participantes del presente estudio.

Es importante que usted conozca que puede decidir no participar o retirarse de esta investigación en cualquier momento, si así lo desea. Así mismo se le informa que los resultados serán compartidos con usted, en un encuentro presencial o telefónico en el que se le explicarán los hallazgos del estudio.

Luego de haber leído y comprendido lo anterior,

Yo, _____ identificado(a) con el documento _____ de _____ por voluntad propia doy mi consentimiento para la participación en el grupo focal realizado por **José Alberto Alfaro Fernández** identificado con el documento **539811** de Bogotá, D.C.

Reconozco que el presente ejercicio forma parte de la investigación *Autocuidado en docentes y pautas de interacción con estudiantes*. Manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objetivo de este ejercicio al igual que el propósito que tiene en la presente investigación. También recibí información sobre la grabación que se realizará para facilitar el análisis de las temáticas discutidas. Por otro lado, reconozco que el taller tendrá una duración que oscilará entre los 40 - 60 minutos aproximadamente. Así mismo, he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y los resultados del grupo focal serán utilizados con fines exclusivamente académicos.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, **CONSIENTO** participar en la investigación.

Bogotá, D.C. _____ de 2020

FIRMA DEL PARTICIPANTE

C.C.

FIRMA DEL ESTUDIANTE

José Alberto Alfaro Fernández

C.E. 539811

Anexo 4 – Matriz de análisis por categorías.

	Categoría 1 - Concepciones de los docentes.		Categoría 2 - Estrés y agotamiento emocional en los docentes.	
Sujeto	Subcategoría 1 - Concepción de lo que es un cuidador para los docentes	Subcategoría 2 - Concepción de los docentes con respecto al rol de un cuidador en la pedagogía	Subcategoría 1 - Estrés y agotamiento que se origina en la ideología de la institución educativa en los docentes.	Subcategoría 2 - Estrés y agotamiento emocional que se origina en las interacciones dentro del colegio.
Docente 1	<p>cuando yo escucho la palabra cuidado es eso, cada quien tiene una esencia, un aporte y cuando me dicen cuidado es sobre eso que hay que... un ejercicio de protección sobre lo más íntimo de uno mismo.</p>	<p>en nuestras prácticas, nuestro salón debería de ser un espacio seguro y para que sea un espacio seguro tengo que utilizar el cuidado, en el sentido que yo lo decía, pero el cuidado también como una especie de cuidar... cuidado de “no voy a ver un ser humano” como decían el que “yo no me equivoco”, pero si parto de la idea pues, que yo no me estoy equivocando, pues estoy mal, pero de... de que hay que tener unos cuidados porque son unas almitas... pues almas y incluyendo las nuestras, las que estamos ahí</p> <p>En danza se utiliza un trabajo con mujeres y en algunos espacios, cuando estamos reunidas en nuestras clases de danza, hablamos de los espacios seguros. Entonces llegamos al lugar, a un encuentro semanal que es nuestro espacio seguro</p>		<p>Donde yo estaba hubo uno de mis colegas que no hizo... que regañó a los niños porque los papás no habían venido. Yo decía... yo no creo que lo hiciera por mala voluntad, sino por el producto de la inconsciencia. Pucha yo no puedo lastimar a un niño diciéndole que su papá es no sé qué tatata porque no sé qué historia hay detrás. Eso genera unas resistencias en el niño. Yo soy de las partidarias que a los niños no se les puede decir jamás nada contra sus papás... “es que su papá porque no viene” “es que su papá es un incompetente y incumplido” ... hombre ellos no tienen la culpa, ellos no pueden dar cuenta de sus papás, los papás si pueden dar cuenta de los hijos. Son niños. Entonces en eso creo que a veces somos inconscientes y él no es con el único colega que me ha pasado eso, pero es muy fuerte que los niños escuchen eso... se sentían muy abandonados.</p>

Entonces me parece que la palabra “cuidador”, desde este punto de vista ya es ir un paso más allá donde uno como que... restaura en cierto modo, o acopla, moldea alma y pensamientos para que la persona que uno está cuidando.

Docente 2

Entonces siento que cuidar es una relación donde el que tiene la mayor experiencia, el que está protegiendo al otro puede brindarle toda una serie de herramientas para que la otra persona pueda, no solo recibir la información, sino que ir un poco más allá como un ser humano

si uno realmente trabaja con cada uno de los chicos y llega hasta el fondo de la situación, te encuentras con abandono, maltrato, abuso y que cada vez que interactúas, sin querer, abundas situaciones más

Docente 3

Si el docente es un orientador de procesos, como decía Vygotsky, hace parte del andamiaje ¿no? Mi brazo le doy en un momento en un espacio conmigo y ojalá le sirva y construya.

Por más que nosotros hagamos a nivel pedagógico, no va a ver un cambio. Porque yo puedo esforzarme haciendo prácticas pedagógicas distintas, pero mientras el chico siga pensando que lo que yo estoy haciendo es

mejor dicho, no hay un día parecido a otro y hay días en los que todo sale al revés y uno se pregunta “porque estoy en esto”.

Y ahorita más que todo que uno se estresa por todo lo del virus...un accidente ahorita acá y los chinos que pasa de todo... ¡no!, es un estrés de día a día.

que estar pendiente de que ese niño no me puede hablar y yo no quiero que esté totalmente callado y por qué no me habla y eso me estresa...eso claro, eso te genera un infarto.

que una de las cosas que más genera estrés es manejar niños. Yo creo que para mi lo que más estrés genera es un accidente.

Digamos es lo complejo de entender porque a veces yo me salgo de las casillas cuando veo a un chico empujando al otro y cae ese monitor al suelo y yo ahí me exploto y no he podido digamos encontrar algún método para decir “ya cálmese que las cosas materiales ni importan”

Y lo que me generó estrés fue ver el reflejo de los chicos que no podían escuchar a su compañero porque los otros distraían. Entonces eso inmediatamente me encabrona a mí, ver que yo tengo mi dinámica de manejarlo y

frecuentes de lo que uno realmente siente

Cuando uno hace su trabajo realmente de cuidador, en el sentido de que cuido el bienestar del otro... que también cuido de que su aprendizaje sea optimo y que tenga lo mínimo, cuando uno hace ese ejercicio bien, de alguna forma es impregnarse de esa situación de los chicos porque son profundas.

entorno a una nota, no va a ver realmente un aprendizaje educativo.

Pero sigo visualizando que el chico se moviliza a través de ese castigo que le hemos metido, que no es físico, pero si es a través del tema de la nota.

No queremos ser reproductores ni de la nota ni del castigo, ni reproductores de contenidos. Pero en esa pelea del deber ser y querer ser, es donde nos reventamos. Que es una situación fuerte.

Yo para terminar, creo que al final de todo lo que me genera estrés es mi labor de docente, mis estudiantes no me generan estrés, de hecho, son mi mejor catarsis. Lo que me genera estrés es la escuela, la institución. Lo que me estresa es el espacio, los estudiantes son re bien, pero los papeles, el tema de los formatos... eso me genera mucho estrés.

manejo los espacios bajo presión, pero mi estudiante no. Mi estudiante me reflejo que le interesaba lo que estaba pasando dentro del aula pero que había algo que le estaba generando estrés. Inmediatamente el estrés recae sobre mí.

Si yo me estreso con facilidad, me estresa subirme en Transmilenio, me estresa la polución de Bogotá, me estresa la sobrepoblación, me estresa moverme en bicicleta y lo admito... pero soy consciente de que yo también busco elementos de equilibrio para no llevar esa bomba de tiempo que en algún momento puede estallar.

Yo quisiera que todos mis estudiantes tuvieran almuerzo y de a dos... pero me genera estrés decirle a un chico que esta en una condición económica muy desfavorable "mira compa, pueden solo decimos y onces" ... a mí eso me genera una carga emocional fuerte.

Pero cuando llego acá, uno se da cuenta que más que ser el transmisor de conocimiento, tiene que ser el complemento de los padres o en ciertos casos terminar siendo el padre, o la madre porque uno encuentra que muchos estudiantes acá provienen de familias

Docente 5

si a mí me dicen “cuida a esta alma” es ayudarlo teniendo en cuenta todo, todas sus historias y tratar de hacer lo que yo mejor pueda con mis habilidades para cuidarlo en todos sentidos, espiritual, afectivo, sentimental, todo.

disfuncionales o de familias que ni existieron

Entonces debo ser capaz de entender que yo, quien está sirviendo, yo soy la que le está sirviendo a ellos. Y si yo estoy ahí, es porque tengo la oportunidad de dirigir a un curso y que les estoy sirviendo, y pensando en eso es que debo trabajar, a ser honesta, a dar ejemplo, a ayudarlos, a comprenderlos, a ser capaz de parar la clase y hacer una reflexión... Y cuando es capaz de parar una clase para ayudar, llamar a un chico afuera, estar pendiente, dedicarle un descanso, esas cosas

Y por ejemplo en países, no se si se dice así, escoceses o nórdicos... de Europa. Allá el profesor solo puede ser quien lo evalúen física y psicológicamente y es el mejor docente. Los que son docentes son los mejores profesionales de su promoción, porque ellos evalúan eso, su historia, la parte psicológica... y solo él, que no tenga tantas patologías, él es el único que puede ser docente. Los otros pueden hacer otras cosas, pero a la escuela de los niños solo va el mejor.

Pero uno de docente todos los días podría estar matando... yo a ellos les digo almas porque así los veo... podría matar un alma, podría matar el sueño de un estudiante, podría enfermarlo, podría condenarlo, pero eso no... uno lo ve, porque como eso es interno, la energía del niño se pinta de un color que yo no tengo la capacidad de ver.

Docente 6

Entonces uno lo sigue cuidando, uno sigue siendo para ellos eso, el que los cuida, el que los comprende y los acompaña.

Y que el oficio nuestro es eso, nuestro oficio tiene que estar encaminado a eso, no solamente cuidarle físicamente la vida, sino que cuidarle la vida en el desarrollo intelectual

Pero a veces uno de maestro se encuentra con que niños tampoco lo cuidan a uno. Porque hay niños que son agresivos y a ellos también hay que enseñarles lo del cuidar al otro, el acompañar al otro.

Que a veces falle a uno... que no pudimos cuidar a [nombre de estudiante], por ejemplo, eso es muy... eso marca mucho, debemos haberlo cuidado como cuidamos a los que están acá.

Docente 7

Para mi cuidador es como un mediador. Es el que establece de parte y parte que puedo hacer, escucho a estos dos, conversamos y está ahí

Se evidencia en los docentes una concepción similar en cuanto a las definiciones de lo que es un cuidador. Se hace referencia a la labor de cuidar al 'otro' a través de un enfoque en lo más "íntimo" de esa persona. Adicionalmente, dos de los docentes hacen referencia a cuidar una "esencia o alma" de las personas, lo cual da a entender que un cuidador va más allá del cuidado físico de una persona. Por otro lado, se mencionan palabras como "restaura" y "protección", que hacen referencia a la concepción de obligaciones que tiene un cuidador cuando ejerce su labor. El profesor 3 hace referencia a una concepción diferente a la de los demás maestros, que un cuidador es quien trabaja con personas para indagar y profundizar sobre problemáticas que giran en torno al "abandono, maltrato y abuso", siendo el único docente que hace referencia a problemáticas específicas con las cuales su concepto de cuidador debe trabajar. El profesor 2 hace

Entonces es llegar y dialogar con el otro, pero tener mucho cuidado en la palabra, todo es un lenguaje, desde que uno llega, en su forma de vestir, en su forma de pararse, en su forma de accionar. Todo eso es lenguaje y el chico puede ser del estrato que sea, su maestro es el ejemplo, su maestro es la imagen

Se evidencia que dos profesores mencionan la necesidad de establecer "espacios" con los estudiantes que sirvan para el ejercicio del cuidado, que les sean útiles a los estudiantes en su desarrollo. La profesora 1, habla específicamente de construir espacios en los salones de clase donde los docentes puedan aceptar que ellos mismos se pueden equivocar, que pueden dejar atrás ese pensamiento de "yo no me equivoco" para poder dar los cuidados necesarios a las "almitas" de los estudiantes y de ellos mismos. El profesor 3 habla de espacios a través de la teoría del andamiaje de Vygotsky, de construir espacios de cuidado y aprendizaje que les sirvan a los estudiantes para seguir desarrollándose. Adicionalmente, menciona que el rol de cuidador en la pedagogía se basa en cuidar "el bienestar del otro" al igual que cuidar que el "aprendizaje sea óptimo", asegurando que los estudiantes reciban "lo mínimo". Por otro lado, la profesora 5 habla

Porque digamos hay curso en los que son una maravilla de clase, yo que hice y uno va y lo analiza y se da cuenta que uno no hizo nada, pero estaban los chicos en una disposición... y hay otros que llegan y son un caso, y ahí "yo que traía todo esto preparado y me los desarmaron todo".

En esta subcategoría se evidencian diferentes aspectos en los que se pueden extraer ciertas ideas o creencias que pueden ser el origen del estrés que describen los docentes. Con respecto al primer aspecto, es posible que la idea originadora del estrés sea la posibilidad y facilidad de hacerle daño a otra persona. El hecho que casi cualquier acción que nosotros podamos hacer pueda causarle daño a otro genera estrés, más cuando se agrega la variable de que este daño lo podemos hacer de manera inconsciente. Adicionalmente, puede que nosotros le estemos haciendo un daño constante a una persona sin darnos cuenta del efecto que tiene, lo cual puede llevar a serias afectaciones en la persona que sufre. Por otro lado, en el segundo aspecto se ve que nos enfrentamos a la idea de que siempre existe la posibilidad de accidentes, aunque nosotros hagamos todo lo posible para cuidar de otros, una situación que llega a generar más estrés y malestar cuando las personas que

En esta subcategoría, hay una fuerte división entre lo que los docentes y la institución consideran que se debería de hacer en un colegio. La razón por la cual esto es una fuente de estrés significativa es porque es una batalla entre lo que está en las manos de los docentes y lo que no, ya que hay cambios a nivel institucional que simplemente no es posible hacerlos a través de la docencia. Saber que hay cambios necesarios que deben de realizarse y no poder hacerlos uno mismo, al igual que ver que aquellos que si están en condiciones de poder hacerlos no los hacen, es una alta fuente de frustración. Es necesario mencionar que, aunque los docentes no puedan fácilmente hacer cambios institucionales, si pueden generar cambios en sus propios salones de clase. Es aquí donde los docentes pueden salir adelante en la batalla de lo que pueden o no pueden hacer. Es pertinente que los docentes puedan hacerse la pregunta ¿qué puedo hacer yo y adonde? Una

Resultados
Generales

referencia a que un cuidador es alguien “con más experiencia” que se encarga de que la otra persona (quien es cuidado) no solo reciba información pero que también se pueda desarrollar. Profesor 5 hace mención de que, en su opinión, se debe tener en cuenta la historia de la persona para poder cuidarla, y que, además, ese cuidado tiene que darse desde aspectos espirituales, afectivos y sentimentales, mientras que el cuidador debe dar lo mejor de sus habilidades

del rol del cuidado en la pedagogía como “servir” los intereses y necesidades de los estudiantes, ya que el rol de la docencia es una “oportunidad” para servir y dirigir a los estudiantes. En servicio de este cuidado, menciona que un docente debe ser capaz de “parar la clase”, “hacer una reflexión” y “llamar a un chico afuera” si se da la necesidad. El profesor 6 habla de cómo un docente cuidador “los sigue cuidando” (a los estudiantes) después de la escuela ya que seguirá siendo esa figura que los cuida, “los comprende y los acompaña” y que un docente debe “no solamente cuidarle físicamente la vida, sino que cuidarle la vida en el desarrollo intelectual”. Por último, la profesora 7 menciona la importancia del uso del lenguaje en la pedagogía y que debido a esto se debe “tener mucho cuidado” con las palabras que se ocupan y que el cuidado que se le da a los estudiantes se da en el momento que uno “llega, en su forma de vestir, en su forma de pararse, en su forma de accionar”. Menciona que todo lo anterior “es lenguaje” y que, sin importar el estrato socioeconómico del estudiante, un maestro siempre es un ejemplo, una imagen.

pregunta que inevitablemente lleva a cambios dentro del salón de clase, un lugar que les responde a ellos y está bajo su responsabilidad. Por otro lado, también es pertinente que los docentes puedan enfrentarse a sus limitaciones y obligaciones y que esto no sea una fuente de estrés. Una estrategia para reducir el estrés que se evidencia en esta sección podría ser cambiar los significados que tienen estas limitaciones y obligaciones. Que los docentes en vez de ver limitaciones vean metas sobre las que pueden trabajar a futuro y que, en vez de ver obligaciones, vean protocolos necesarios para asegurar la mejor calidad de educación y cuidado para los estudiantes.

se accidentan están bajo nuestra responsabilidad y cuidado. Es pertinente considerar que los docentes puedan tener una perspectiva de perfección frente a sus responsabilidades con respecto a los accidentes, que simplemente es inaceptable que sucedan, por lo que sería interesante observar si se mantiene esta fuente de estrés si los docentes aceptan que su rol no es evitar todos los accidentes, sino que ayudar y asistir a los estudiantes cuando estos suceden. Frente al tercer aspecto, la idea que parece ser central es la frustración e injusticia que puede llegar a sentir una persona cuando cuida a otra pero que esta otra no lo cuida a uno. Esta idea puede que está fundamentada por la creencia cultural de ‘trata a otros como quieres que te traten a ti’ esperando una relación colaborativa de cuidado con esa otra persona. Es especialmente estresante cuando esa persona a la que debemos cuidar actúa de manera agresiva y hostil hacia uno, algo que puede llevar a que tomemos una postura intolerante en contra de esa persona, lo cual dificulta la relación de cuidado y las interacciones positivas. Con respecto al cuarto aspecto, los docentes regresan a esa expectativa de perfección en el rol de la docencia, donde si una clase no va de acuerdo con el plan

entonces es un fracaso y representa un golpe negativo fuerte a la autoestima. Ante esto, los docentes deben de poder aceptar que los estudiantes no están bajo su control, que, aunque ellos como docentes son figuras de autoridad, los estudiantes son individuos que actúan según sus propios contextos y experiencias, y, que los docentes pueden llegar a ver que la adaptabilidad es una fortaleza mucho más valiosa en el salón de clase. Finalmente, con lo que expone la docente 1, es posible que la idea núcleo que genera estrés es tener que aceptar la posibilidad que hay momentos donde es necesario enfrentarse a un par. Se ha discutido en la subcategoría anterior como el salón de clase es el campo de acción donde los docentes si pueden generar un cambio significativo, y es en espacios así donde los docentes deben de poder comunicarle a otro docente, de manera asertiva, que no está de acuerdo con cómo se está manejando una situación particular.

Referencias:

- Aguilar, J. (2018). Vulnerabilidad humana, sufrimiento subjetivo y dolor anímico. Comprensión de la vulnerabilidad desde el psicoanálisis. En Hernández, O. (2018). Psicología y vulnerabilidad. Colombia: Editorial CECAR. Recuperado de: <https://www.cecar.edu.co/documentos/editorial/e-book/psicologia-y-vulnerabilidad.pdf>
- Aguilar-Morales, J.E. y Vargas-Mendoza, J. E. (2010). Comunicación Asertiva. Network de Psicología Organizacional. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Arias, W. & Jiménez, N. (2013). Síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Rev. Educación*. Perú. 22(42). 53-76.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8(2),215-234. ISSN: 1317-0570. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318557005.pdf>
- Baeza, A. (2012). Triángulos relacionales e Hipotetización en Psicoterapia Sistémico-Relacional (tesis de grado). Universidad de Chile. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/117653/Baeza%20%282012%29%20-%20Tri%C3%A1ngulos%20Relacionales%20e%20Hipotetizaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bateson, G. (1972). Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bottiani, J., Duran, C., Pas, E., Bradshaw, C. (2019). Estrés y agotamiento en docentes en las escuelas intermedias urbanas: asociaciones con demandas laborales, recursos y prácticas efectivas en el aula. *Journal of School Psychology*. 77. 36-51.
- Brandariz, L. (2017). Epistemología Sistémica. *RIUMA*. Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13242/CursoMODULO%20I%20%282%29%20-%20RIUMA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calderón, A., Guerrero, G., Macías, A. (2014). Condiciones laborales relacionadas con los niveles de estrés en los docentes de una institución de educación técnica de Bogotá (tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

- Campo, A. (2015). Cómo planificar un taller. Barakaldo, España. Recuperado de: https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/8677/Proyecto_18_09.pdf?1478097924.
5
- Capote, M. (2012). Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo. Rev. Científico Pedagógica Mendive. 10(38). 116-123. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6320384.pdf>
- Cisneros, I. & Druet, N. (2014). Bienestar emocional en los profesores. Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de: http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/284/pdf_5
- Civila, A. (2011). La responsabilidad y la corresponsabilidad como valor educativo. Universidad de Málaga. XII Congreso Internacional de teoría de la educación. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/055.pdf>
- Colegio Ricaurte (2013). Manual de Convivencia. Recuperado de: <https://ricaurteestereo.wordpress.com/nuestro-colegio/manual-de-convivencia/>
- Congreso de Colombia. (19 de junio de 2002). Decreto 1278 de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. [Decreto 1278 de 2002]. DO: 44840. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (20 de marzo de 2013). Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [Ley 1620 de 2013]. DO: 48733 Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Congreso de Colombia. (21 de diciembre de 2001). Ley 715 de 2001 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo núm. 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. [Ley 715 de 2001]. DO: 44654 Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

- Crowe, L., Norris, J., Hoffman, P. (2004). Capacitación de cuidadores para facilitar la participación comunicativa de niños en edad preescolar con impedimento de lenguaje durante la lectura del libro de cuentos. *Journal of Communication Disorders*. 177-196.
- Educantabria (s.a.). Orientaciones para el cuidado emocional de nuestro alumnado en el periodo de confinamiento. Consejería de Educación, Formación Profesional y Turismo de Cantabria. Recuperado de: https://www.educantabria.es/docs/Orientaciones_cuidado_emocional_alumnado_Guia_docentes_v3.pdf
- Fairlie, A. & Frisancho, D. (1998). Teoría de las interacciones familiares. IPSI Revista de Investigación en Psicología. 1(2). 41-74. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v01_n2/pdf/a02v1n2.pdf
- García-Yepes, K. (2018). El papel de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos: su aporte en procesos de posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia. *Revista de Pedagogía*. 39(104). 31-57.
- Garzón, D. I. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas*, 4(1), 159-171. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n1/v4n1a14.pdf>
- Gómez, T. (2010). La Mercantilización de la Educación. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 1575-0965, Vol. 13, Nº. 2, 2010 (Ejemplar dedicado a: Mercantilización de la educación), pags. 16-21. 13.
- Gómez-Urrutia, V. & Figueroa, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. *Polis* (Santiago). 14. 377-396. 10.4067/S0718-65682015000100018. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/280034718_Corresponsabilidad_familiar_y_el_equilibrio_trabajo-familia_medios_para_mejorar_la_equidad_de_genero
- Greenberg, M. T., Brown J. L., Abenavoli, R.M. (2016). Estrés docente y efectos sobre la salud en docentes, estudiantes y escuelas. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.

- Hernandez Córdoba, A. (2009). Familia, Ciclo Vital y Psicoterapia Sistémica. Bogotá, D.C. Editorial El Buho. Capítulos 2, 3 y 4.
- Hernández, O., Sierra, A. & Eljadue, A. (2018). Sobre asumirse vulnerable, ser vulnerable y la vivencia de la vulnerabilidad. Comprensión de la vulnerabilidad desde el enfoque fenomenológico-existencial. En Hernández, O. (2018). Psicología y vulnerabilidad. Colombia: Editorial CECAR. Recuperado de:
<https://www.cecar.edu.co/documentos/editorial/e-book/psicologia-y-vulnerabilidad.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 6ª ed. Perú: Mc Graw Hill.
- Hoffman, L. (1992). Fundamentos de la terapia familiar; Un marco conceptual para el cambio de sistemas. 2ª ed. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Iacovella, J. & Troglia, M. (2003). La hostilidad y su relación con los trastornos cardiovasculares. Rev. Psico-USF. 8(1). 53-61.
- Ilaja, B. & Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: Implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología Desde el Caribe*. Universidad del Norte. 33(1), 31-46. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n1/v33n1a04.pdf>
- Jarauta, M. J., Ozcoidi, M. E., Salcedo, M. A. (2002). El Estrés. Sección de Intervenciones Poblacionales y Promoción de la Salud. Instituto de Salud Pública.
- Keeney, B. (1994). Estética del cambio. Barcelona: Paidós Iberica.
- Llorens, M. (2013). Autocuidado emocional para docentes. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Martínez, E. & Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11-22. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000200002
- Martorell, N. C. (2014). Traumatización vicaria y catástrofe: una realidad poco conocida. Universidad de las Islas Baleares.

- Mayorga, L. (2013). Saberes docentes y relaciones colaborativas entre el profesorado de algunas escuelas básicas de Santiago Chile. Tesis de doctorado. Universidad de Extremadura. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/72043335.pdf>
- Merizalde, E. (2010). Conducta humana y bienestar social. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/291349096_CONDUCTA_HUMANA_Y_BIENESTAR_SOCIAL
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Guía No. 49.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Encuesta nacional de deserción escolar ETC Bogotá. p 41-46. Recuperado de: https://www.MENeducacion.gov.co/1621/articulos-293664_archivo_pdf_resultados_ETC.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Definición de término: Deserción Escolar. Recuperado de: <https://www.MENeducacion.gov.co/1621/article-82745.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Definición de términos: Proyecto Educativo Institucional – PEI. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>
- Ministerio de la Protección Social. (2006). *Ley 1090. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.* Bogotá, D. C.: Diario Oficial 46.383.
- Moscoso, M. (2008). La hostilidad: Sus efectos en la salud y medición psicométrica en Latinoamérica. *Rev. Persona*. 11. 75-90
- Naranjo, L. (2018). Herramientas para el cuidado emocional; Apoyando a adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley en Colombia. British Council Colombia. Recuperado de: https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/syoc_modulo2.pdf
- Nassif, R. (1967) Sobre la relación de la Psicología con la Pedagogía. [En línea] *Revista de Psicología*, 4, p. 61-67. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.877/pr.877.pdf
- Oltra, S. (2013). El autocuidado, una responsabilidad ética. *Revista GPU*. 9(1). 85-90.

- Pereira, L. M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de este en el ámbito educativo. Universidad de Costa Rica. *Rev. Educación*. 33(2). 171-190.
- Pérez, A. C., Quijano, N. K., Góngora, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Rev. Enseñanza e Investigación en Psicología*. 22(1). 58-65.
- Piñón, I. (2014). El cuidado emocional de los profesionales. VI Congreso de Educación Social. *Revista de Educación Social*. Recuperado de: https://www.eduso.net/res/pdf/18/ex13_res_18.pdf
- Podcamisky, M. (2006). El rol desde una perspectiva vincular. *Reflexiones*, 85(1-2), 179-187. ISSN: 1021-1209. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/729/72920817012.pdf>
- Posada, D. & Ochoa, L. (2015). Desgaste emocional asociado al rol docente. Universidad De San Buenaventura Seccional Medellín. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2917/1/Desgaste_Emocional_Docente_Posada_2015.pdf
- Purdy, M. & Hindenlang, J. (2010). Educando y entrenando a cuidadores de personas con afasia. 19(3-5). 377-388.
- Quintero, A. T. (2018). Combatiendo la deserción escolar en la *Institución Educativa Saulo Sánchez Córdoba* del municipio de Riosucio Choco.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es/cambio>
- Reyes Herrera, A. V. (2011). El agotamiento emocional a partir del enfoque de acción sin daño. Universidad Nacional de Colombia.
- Rivas, J. C. & Ostiguín, R. M. (2010). Cuidador: ¿Concepto operativo o preludio teórico? *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*. 8(1), 49-54.
- Salinas-Quiroz, F. (2017). Educación inicial: apego y desarrollo cognitivo. Mexico. Universidad Pedagógica Nacional. *Horizontes Creativos*. Recuperado de: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/descargas/category/1-pdf?download=387:educacion-inicial-apego>

- Scarpati, M., Pertuz, M. & Silva, A. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental con hijos adolescentes. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 10(2), 225-246. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v10n2/v10n2a04.pdf>
- Silva, M. P. & Vélez, S. (2018). El proceso de cambio en familias con experiencias de maltrato familiar al reflexionar sobre la construcción de paternidad y maternidad (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Subiela, J., Abellón, J., Celdrán, A., Manzanares, L., Satorres, B. (2014). La importancia de la Escucha Activa en la intervención Enfermera. *Enfermería Global: Revista Electrónica Trimestral de Enfermería*. 34. 276-292. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v13n34/administracion4.pdf>
- Tew, M. (2010). Conexiones emocionales: una exploración de la dinámica relacional entre el personal y los estudiantes en las escuelas. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 129–142. Recuperado de: <https://eds-a-ebsohost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/eds/detail/detail?vid=0&sid=10b1ab1a-33a1-4e48-af6f-4be7f387ddb9%40sessionmgr4007&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbG12ZQ%3d%3d>
- Unzueta, E. R. (2008). Cambio social: Factores psicológicos asociados a la disposición a cambiar. Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Granada.
- Watzlawick, P., Helmick, J., Jackson, D. (1985). Teoría de la comunicación humana. Barcelona, España. Editorial Herder.
- Zupiria, X. (2000). Teoría del rol. Rol Profesional. En Zupiria, X., Relación Enfermo-Profesional de la salud. (pp. 79-134), Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. ISBN 84-8373-238-6. Recuperado de: <http://www.ehu.es/xabier.zupiria/liburuak/relacion/2.pdf>