

LA INDEFENSIÓN DE LOS PROFESORES. FUENTES DE TENSIÓN DEL TRABAJO DOCENTE Y ESTRATEGIAS PARA PREVENIR Y SUPERAR SUS REPERCUSIONES EN LA PERSONALIDAD DEL PROFESOR

Amparo Martínez
Sánchez

Universidad de Valencia

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre las tensiones que comporta el ejercicio de la profesión docente y los efectos que producen en la personalidad de los enseñantes.

En la primera parte se analiza el estado de la cuestión presentando los resultados de trabajos y revisiones realizadas por distintos autores sobre el tema, así como la opinión de organizaciones sociales.

La segunda parte presenta un trabajo empírico con el que se pretende conocer y comprender lo que sucede en los escenarios escolares analizando cómo los individuos perciben y experimentan la vida de las organizaciones y los efectos que éstas tienen en su propia persona. Para ello se establece contacto con un amplio colectivo de profesores de la ciudad de Valencia y de sus Municipios próximos para conocer su pensamiento sobre la tarea docente y las tensiones que comporta. Para finalizar un grupo de profesionales elabora una serie de propuestas para prever y solucionar el problema.

PALABRAS CLAVE: Tensiones de los docentes. Dificultades de la docencia. Trastornos de personalidad. Estrategias de prevención.

THE DEFENCELESSNESS OF TEACHERS. SOURCES OF TEACHER STRESS AND STRATEGIES TO AVOID AND OVERCOME ITS REPERCUSSIONS IN THE PERSONALITY OF THE TEACHER

SUMMARY: This article reflects on the stress involved in the exercise of the educational profession and the effects produced in the personality of the teachers.

In the first part, the actual state of the issue is analysed, presenting the results of papers and surveys performed by different authors about the subject, as well as the opinion of some social organizations.

The second part presents an empirical work aimed to research and understand what happens in the school scenarios, analysing how individuals perceive and experience the life of the organiza-

tions and the effects of these in their own character. To achieve this goal, a wide group of teachers from the city of Valencia and the surrounding towns were contacted to find out their opinion about the educational profession and the stress involved in it. At the end of the article, a group of professionals work out a series of proposals about how to prevent and to solve the problem.

KEY WORDS: Stress of teachers. Difficulties in the educational profession. Personality disorders. Prevention strategies.

LAS DIFICULTADES DE LA VIDA EN LA ESCUELA

Para conocer inicialmente los problemas que comporta el trabajo docente recurrimos a dos escenarios que nos sitúan en dos perspectivas complementarias que nos permiten conocer el alcance individual y social que tiene, en el momento actual y en nuestro contexto concreto, el fenómeno que tratamos de analizar.

El primer escenario está centrado en la descripción del sentir de las organizaciones sociales y en sus denuncias concretas sobre la situación que viven los enseñantes. En el segundo, se da voz a una serie de expresiones que describen el pensamiento, las vivencias y los sentimientos que tienen los propios profesores sobre la vida en la escuela.

Hablan las organizaciones sociales

Comentamos los principales puntos señalados en un artículo de opinión titulado "La violencia escolar provoca al año 500 bajas de profesores por depresión" (1). Este artículo toma como punto de partida un Documento de FETE-UGT basado en los datos de la Inspección Médica de Valencia que constata que los docentes de la Comunidad Valenciana perdieron 57.780 jornadas de trabajo por enfermedades de tipo nervioso durante el curso 1999-2000.

El Informe Sindical denuncia "desatención al profesorado por parte de la Administración" y señala que los motivos de las depresiones entre el profesorado hay que buscarlos en "las decepciones y frustraciones motivadas por la masificación escolar, la degradación de la actividad científica, la abundante actividad burocrática y el deterioro de las relaciones entre el profesor y el alumno, punto este último poco publicitado por el propio colectivo profesional y que enlaza directamente con la violencia escolar en los Centros".

Según el dirigente sindical Gonzalo Castillo, "la violencia en los centros ha aumentado significativamente pero sin que el profesorado pueda actuar con entera libertad dentro del aula". Constata que la violencia ha aumentado especialmente en el segundo nivel de la ESO y de manera agravante en la Formación Profesional. Afirma que, aunque se dirige a todo el ámbito de la escuela, acaba incidiendo directamente en el profesorado con diversas formas, la verbal, la del comportamiento e incluso la violencia física.

(1) El Mundo, domingo 8 de julio de 2001, Valencia/Sociedad.

(2) Fernández Ballesteros, R. (1987): *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid. Pirámide.

Considera que el profesorado ha perdido frente al alumno su valor simbólico como referente de autoridad, que la escuela se queda como guardería de las familias y que muchos de los alumnos pasan a ser objetores escolares, “una especie de muebles en el aula”. Así mismo piensa que la Administración ha dejado desprotegido al profesorado al no dotar de personal a los gabinetes de orientación que asesoran a los Centros.

Hablan los Profesores

Proponemos a continuación una letanía de frases espigadas de entrevistas realizadas a profesores, que describen el sentir y la desesperanza de muchos docentes cuando reflexionan sobre sus experiencias en la escuela:

“Hay momentos en que lo echaría todo a rodar”.

“Yo acabo con una mala uva que no hay quién me aguante”.

“Todo son exigencias para el profesor: exigencias de la Administración, de los padres, de los alumnos... Nosotros tenemos la culpa de todo lo malo que sucede en la escuela y...¿Qué podemos hacer? Nada de nada... aguantarnos.

“Es una profesión que nos quema, que nos agota, que trae consigo muchos problemas, incluso psíquicos”.

“La verdad es que pienso que me he equivocado al elegir la profesión de maestro, cada vez lo veo más claro”.

“Me veo con una carga que no puedo soportar”.

“El profesor tiene que estar siempre en la brecha y esto es durísimo”.

“Los profesores estamos indefensos, atacados por todas partes, a veces no podemos controlar la situación, no sabemos qué hacer”.

“Los profesores nos sentimos impotentes, nos sentimos como fracasados”.

“Tenemos excesivo trabajo y ¡Qué trabajo! Milagro que no estemos mal”.

“Yo tengo un curso que me produce una tensión tremenda... realmente no puedo más”.

“Hay muchos enseñantes que tienen úlcera de duodeno y más... Yo conozco a un compañero que era tan idealista que el choque de la escuela lo llevó al manicomio, no pudo soportar la realidad”.

“Los maestros debemos ser los que damos de comer a los psiquiatras”.

“Te encuentras demasiado solo y sin salida, a veces es algo terrible”.

“A mi el trabajo del colegio me come el coco, es demasiado para mí”.

“La escuela me agobia y me bloquea, estoy deseando marcharme de ella”.

“Creo que el esfuerzo que hago no le importa a nadie”.

“Yo me replanteo muchas veces mi trabajo... me parece que no sirvo para nada, me parece que no hago nada, soy un inútil, sí ¡un inútil!”.

“Con el tiempo la rutina lo absorbe todo, desaparece toda motivación y todo interés... hasta que se consigue acabar con uno mismo”.

“Este trabajo repercute mucho en tu vida personal, a veces la trastorna y la deteriora”.

“A veces parece que los alumnos y los profesores estamos en mundos diferentes, no hay manera de hacerles que se interesen por el trabajo, no les importa nada... es desesperante”.

“Muchos alumnos vienen obligados y por mucho que hagas no consigues que se esfuercen ni que aprendan nada de nada y, eso es durísimo para un profesor”.

“Yo estoy muy insatisfecho en el trabajo: no consigues nada de alumnos y además nuestro prestigio social está por los suelos.... antes un maestro era algo, tenía el respeto de los padres y de los niños....ahora nadie aprecia lo que hacemos. Yo creo que si pudiera volver a empezar no sería maestro.... estoy agotado”.

“Veo como la escuela pierde sentido para muchos de los que estamos en ella y todo porque veo que los alumnos piensan que sirve para poco...hay grupos que la perciben como algo abiertamente negativo....esto hace que uno se cuestione qué hacemos los profesores y sobre todo si podemos hacer algo”.

LAS TENSIONES PRODUCIDAS POR LA PRÁCTICA DOCENTE

El interés creciente por la ecología en el mundo actual pone de manifiesto la importancia que tienen las interacciones con el medio en cualquier aspecto de la vida. El ecosistema humano está constituido no sólo por componentes de orden físico, sino muy principalmente por factores psicosociales; todos ellos tienen una importancia decisiva en las creencias, en las emociones, en los comportamientos y en las actitudes personales (2).

Es por otra parte evidente que la sociedad actual coloca al hombre en situaciones en las que queda aislado, manipulado y sujeto en el doble sentido que explica Foucault (3): “sujeto”, sometido al otro por el control y la dependencia y “sujeto”, relegado a su propia identidad por la conciencia y el conocimiento de sí mismo.

En este contexto, una figura como la del maestro, situada en el “escaparate” de la sociedad, es comprensible que quede afectada ante el permanente bombardeo de estresores que le asedian por todas partes.

Los coloquios y reuniones internacionales que estudian los “efectos tensionantes de la práctica docente sobre la personalidad de los enseñantes” se han sucedido en las últimas décadas, evidencian la relevancia y actualidad de un tema que produce alarma a causa de la creciente difusión de enfermedades específicas en los profesionales de la docencia.

Este hecho se inscribe en el marco de unas coordenadas socio-temporales en las que el estrés, la fatiga, las astenias psicosomáticas son temas tópicos, ya que

(2) Cfr. Fernández Ballesteros, R.: *El ambiente. Análisis psicológico*, Madrid, Pirámide, 1987.

(3) Cfr. Foucault, M.: *Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto*, en Álvarez Uría, F. y Varela J.: *Materiales de Sociología crítica*, Madrid, La Piqueta, 1986, pp. 25-37.

(4) Selye, H. (1974): *Stress Without Distress*. N. York J.B. Lippincott Company.

los sistemas de vida y la organización de la sociedad tensionan, cansan y usuran. No se puede olvidar, sin embargo, la dimensión positiva del estrés en cuánto posibilita respuestas a los estímulos estresantes, según ha puesto de manifiesto Selye (4).

Dentro de este marco general, en los últimos años se han multiplicado los estudios, realizados en distintos países, sobre la incidencia del trabajo docente en la personalidad de los enseñantes (5). Hacemos especial referencia a los primeros que dieron la voz de alerta dentro de nuestro contexto ya que pusieron sobre el tapete problemas que, todavía hoy, tienen plena vigencia.

La revisión realizada por Esteve (6) concluye identificando dos grandes fuentes de tensión: la referida a los problemas de personalidad del profesor en la que se destaca la ansiedad ante la complejidad de la docencia; el malestar producido por la responsabilidad exigida al educador; la angustia que supone el contraste entre la imagen del "profesor ideal" y el autoconcepto personal; la sensación de aburrimiento, de desilusión y de hastío ante la monotonía de las tareas docentes y los sentimientos de abandono, soledad y frustración que comporta la docencia y su escasa valoración social.

La segunda fuente de tensión alude a los problemas de origen social: la indeterminación del rol profesional del enseñante y los posibles enfrentamientos del educador con las diversas instancias sociales.

La revisión de Polaino-Lorente (7) subraya la necesaria consideración sobre la evolución de la ansiedad de los profesores en función de las fuentes desencadenantes y de la etapa profesional que viven. Parece que en las fases iniciales de la docencia las fuentes de frustración estarían especialmente radicadas en el propio docente, mientras que tras unos años de experiencia profesional la ansiedad de los profesores estaría generada por la propia tarea docente, por las relaciones personales con los discípulos, con los compañeros y con los superiores.

Según las publicaciones que ha revisado, llega a la conclusión de que puede efectivamente pensarse que las fuentes de ansiedad son más reales en la profesión docente que en otras profesiones y, por tanto, el ejercicio de las tareas educativas comporta generalmente mayores riesgos de tensión en la personalidad.

Sintetiza los factores desencadenantes de la ansiedad en seis aspectos: factor de contexto, factor rol/interacción, dificultades de la tarea, egoimplicación en el trabajo, inadecuación entre personalidad y objetivos, y ansiedad de expectación.

(4) Cfr. Selye, H.: *Stress Without Distress*, N. York J.B., Lippincott, Company, 1974.

(5) Consultar Abraham, A.: *El mundo interior del docente*. Barcelona. Promoción cultural. Véanse también los trabajos incluidos en Esteve, J. M.: *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 1974.

(6) Esteve, J.M.: "Fuentes de tensión individuales y sociales en la actuación profesional del educador" en VVAA: *La Calidad de la educación*, Madrid, C.S.I.C. (1981) pp. 187-195.

(7) Cfr. Polaino-Lorente, A.: "El estrés de los profesores", *Revista Española de Pedagogía* n. 157 (1982) pp. 17-45.

(8) Martínez Sánchez, A. (1984): "El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminu-

El estudio realizado por Martínez Sánchez para determinar los principales factores implicados en las situaciones tensionantes de la docencia encuentra diez dimensiones: falta de protagonismo y autonomía en los planteamientos y realizaciones educativas; dificultades y falta de éxito en el trabajo didáctico; exigencias, presiones y poca consideración hacia el profesor; falta de autorrealización en la profesión; dificultades entre eficacia docente y clima positivo en clase; contradicciones entre la propia conceptualización teórica y la práctica en la actuación didáctica; conflicto entre necesidades de la persona y la función y exigencias de la profesión; falta de coherencia entre la formación profesional y la función didáctica; contradicciones entre la imagen ideal y real de la profesión y falta de consideración hacia el profesor. Partiendo de estos factores en el estudio se obtienen tres dimensiones de segundo orden que sintetizan los núcleos principales de conflicto:

1ª) La actuación didáctica y sus consecuencias en términos de rendimiento de los estudiantes -éxito/fracaso escolar-.

2ª) La no coherencia entre necesidades, motivaciones y expectativas de los enseñantes y las exigencias profesionales vigentes en el Sistema Educativo.

3ª) Las relaciones establecidas entre el profesor y los diversos agentes que intervinen fácticamente en la colectividad escolar (8).

Es necesario señalar, por otra parte, la importancia que tienen en el tema que nos ocupa los trabajos que analizan “el sentido de eficacia / ineficacia de los profesores” ya que aportan datos de notable interés para profundizar en el conocimiento de las variables que contribuyen a la creación de estados emocionales de competencia / incompetencia asociados, éstos últimos, a situaciones de ansiedad y estrés que dificultan el ejercicio de la función docente en general y las actuaciones concretas en la vida cotidiana de las aulas (9).

Estos trabajos también nos proporcionan claves para identificar las causas que provocan creencias y sentimientos de ineficacia en los enseñantes, estados cognitivo-emocionales, que están vinculados con el exceso de trabajo y responsabilidad, con la falta de autonomía en el desempeño de la docencia, con el aislamiento en la enseñanza y con la falta de apoyo de la sociedad, las familias de los alumnos, las autoridades educativas y los propios compañeros de trabajo.

Todos estos factores ocasionan al profesor una pérdida de recompensas emocionales que tiene como consecuencia el agotamiento crónico, la desconfianza de sí mismo, la falta de motivación y entusiasmo en el trabajo, el descenso de su producti-

(8) Cfr. Martínez Sánchez, A.: *El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente*, en Esteve, J. M.: Op. cit., 1984, pp.183-202.

(9)Cfr. Ashton,P., Webb, R. y Doda, N.: *A Study of Teacher's Sense of Efficacy* (Report National Institute of Education. Contract n. 400-79-0075) DE 231 834, 1983; Dembo, M.H. y Gibson, S.: “Teacher's Sense of Efficacy. An important factor in School Improvement”, *Elementary School Journal* n. 86 (1985) pp. 173-184.

(10) Goleman, D. (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.

vidad y en definitiva la disminución, real o percibida, de su eficacia profesional y, finalmente, la sensación de desvalimiento e indefensión ante los problemas que plantea el ejercicio de la enseñanza (10).

Otro factor desencadenante de las situaciones de ansiedad de los enseñantes es el fenómeno de la violencia. Actualmente está de moda el debate sobre la globalización; desgraciadamente la mundialización de la violencia es un hecho en amplios sectores de la sociedad entre los que se encuentra la escuela. Es un fenómeno que se hace presente con diversas formas de expresión:

1º) Las contradicciones internas, vinculadas a la propia naturaleza de la institución escolar y a las funciones que le son asignadas por la sociedad: la transmisión de saberes y la socialización, es decir la integración cultural y social de los miembros más jóvenes. En el desempeño de esta función educadora la sociedad encomienda a la escuela una misión contradictoria: por un lado le asigna la formación de los alumnos para que asuman unos valores éticos que potencien su desarrollo personal y, por otro, le exige que los prepare para que se integren en una sociedad en la que estos valores tienen poco sentido, poca funcionalidad, "no son rentables".

De otra parte existe una notable contraposición entre las grandes declaraciones y valores sostenidos teóricamente y la práctica cotidiana. Es un hecho demasiado frecuente que los agentes sociales encargados de la educación presenten unos modelos de comportamiento y unas actitudes ante los problemas sociales -hambre, pobreza, desestructuración social y política de los pueblos, etc.- abiertamente enfrentados con la jerarquía de valores que ellos mismos, en teoría, pregonan y defienden.

Los grandes problemas que aquejan a nuestra sociedad frecuentemente son ignorados, silenciados e, incluso, aceptados por parte de los "educadores" sin asumir la responsabilidad que todos tenemos en ellos y sin advertir que nuestros modelos de comportamiento se constituyen en pautas de actuación para los niños y jóvenes que se ven obligados a resolver individualmente múltiples contradicciones internas, hecho que les ocasiona estados de ansiedad permanente y actitudes agresivas que fácilmente desencadenan comportamientos violentos.

2º) La violencia institucional, relacionada por una parte con la "micropolítica de la escuela", es decir con las formas específicas de ejercer "la autoridad" y el control, con las estrategias empleadas por individuos y grupos para mantener el poder favoreciendo sus propios intereses por encima de los de la propia institución y con los conflictos y luchas que todo ello ocasiona en la estructura y la vida organizacional quebrantando gravemente la vida y los quehaceres cotidianos de la escuela.

De otra parte, se ha de añadir la "violencia sistémica" que la escuela ejerce en los alumnos a través de sus "rituales" y normas vigentes: el establecimiento de comparaciones entre los estudiantes de edades similares; la asignación de notas, puestos, jerarquías y "condecoraciones" a los alumnos; la difusión de la creencia de la

(10) Cfr. Goleman, D.: *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1999.

exclusiva responsabilidad individual en la falta de éxito escolar que acarrea la creación de sentimientos de culpa sobre todo si los fracasos son reiterados, etc. Esta forma de violencia es especialmente peligrosa porque tanto los que la padecen como quiénes la ejercen suelen ser inconscientes de su existencia, ya que unos y otros piensan que los procedimientos empleados están al servicio de la mejor educación de los alumnos (11).

Así mismo los profesores son violentados y constreñidos por las autoridades educativas que exigen el cumplimiento de permanentes, cambiantes e, incluso, arbitrarias normas de actuación; el desarrollo de contenidos fijados sin tener en cuenta la situación real de los alumnos; la aplicación de controles preestablecidos; la realización de excesivas tareas burocráticas y que en demasiadas ocasiones impiden el ejercicio de la enseñanza de manera libre y creativa por dificultades organizativas de los Centros y por carencia de los recursos necesarios.

3º) La violencia en las aulas, expresada tanto por las vivencias negativas de los estudiantes producidas por el desmedido ejercicio de la autoridad de los profesores que se traduce en agresiones físicas y psicológicas hacia los alumnos, como por la agresividad de éstos, que se manifiesta en el trato con los profesores, con faltas de atención y respeto en las clases e, incluso, con insultos y agresiones personales y en el maltrato entre compañeros producido dentro y fuera de la escuela, violencia que se traduce en peleas y agresiones de todo tipo: verbales, físicas y psicológicas que llegan a causar lesiones y daños graves, incluso la muerte (12).

Todas estas formas de expresión de la violencia afectan de manera muy especial al profesor que frecuentemente se siente inerme, indefenso y carente de recursos por estar inmerso en una situación tensionante, de fracaso reiterado que escapa a su control y que le provoca sentimientos de culpa, excecpticismo, frustración, desamparo y desesperanza y actitudes negativas hacia la profesión.

En general las tendencias en los trabajos vinculados a esta temática apuntan hacia la necesidad de realizar estudios descriptivos, vinculados a situaciones y contextos concretos, que identifiquen las fuentes de tensión en el ejercicio de la función docente en los escenarios en los que se producen y la urgencia de profundizar en las consecuencias específicas que desencadenan en la personalidad de los enseñantes (13).

Por otra parte, se evidencia la exigencia de que los diversos organismos implicados en la educación elaboren modelos programas y estrategias de formación y capacitación profesional en orden a conseguir una adecuada preparación inicial de los

(11) Cfr. Ross, J. y Watkinson, A.M.: *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla, 1999.

(12) Cfr. Martínez Sánchez, A.: "La violencia en la escuela. Propuestas de educación para la paz y la cooperación", *Innovación Educativa*, n. 11 (2001) pp. 61- 83.

(13) Cfr. Abraham, A. y colabs.: *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa, 1986; Esteve, J. M.: *El malestar docente*, Barcelona, Paidós, 1991.

(14) Goleman, D. (1999): Ob. cit. pp.393 ss.

profesores y sistemas de perfeccionamiento y apoyo durante su ejercicio docente para ayudarles a superar los problemas que comporta la enseñanza y, si fuera necesario, a lograr una adecuada readaptación laboral.

De manera más concreta se subraya la exigencia de poner en marcha programas específicos de perfeccionamiento que ofrezcan recursos y preparen a los profesores para enfrentarse a los problemas de indisciplina y violencia que se producen en las aulas, así como a la falta de motivación ante las tareas académicas y al fracaso escolar de los alumnos.

De otra parte se hace necesario que los educadores cuenten con las ayudas oportunas para prevenir y/o superar las situaciones de ansiedad y estrés y las disfunciones personales y laborales que les ocasione el ejercicio de su profesión; así mismo es importante la adopción de cautelas para evitar y/o minimizar “el sentido de ineficacia profesional” y las situaciones de frustración, deterioro del autoconcepto, agotamiento emocional, indefensión y desamparo que frecuentemente aquejan a los profesores (14).

ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES Y VIVENCIAS DE LOS ENSEÑANTES

Nos proponemos conocer y comprender qué sucede en los escenarios escolares analizando cómo los individuos perciben y experimentan las organizaciones y los efectos que éstas tienen en su vida como realizadora o deteriorante de su propia persona (15). Así mismo hemos pretendido conocer las propuestas que hacen los propios interesados en la educación para superar las dificultades que comporta el ejercicio de la función docente. Para ello nos hemos puesto en contacto con un amplio y variado colectivo de docentes de la ciudad de Valencia y de sus Municipios próximos que nos han dado a conocer su pensamiento sobre la tarea docente, las tensiones que comporta y los medios para superarlas.

Precisiones metodológicas

La metodología utilizada está enmarcada en la corriente del Interaccionismo Simbólico (IS) iniciada por G.H. Mead y desarrollada por autores como Schuetz, Blumer, Hughes y Wilson entre otros. La gran aportación de Mead consiste en el reconocimiento de que el “yo” constituye una estructura social; la génesis del individuo es social; el lenguaje y la comunicación son factores antropogenéticos, esenciales tanto para la especie como para el individuo (16).

Entre los supuestos fundamentales de esta corriente se destaca la concepción activa del individuo frente al ambiente y de éste como moldeable por el individuo; viceversa el individuo también es flexible en orden a su adaptación al ambiente (17).

(14) Cfr. Goleman, D.: Op. cit., 1999, pp. 393 y ss.

(15) Cfr. Gray, H.: *The school as an organization*, Chester, Eanhouse, 1985.

(16) Cfr. Mead, G. H.: *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires Paidós, 1972.

(17) Carabaña, J. y Lamo de Espinosa, E. (1978): “Resumen y valoración crítica del Interaccionismo

El IS se caracteriza por tratar de comprender, explicar e interpretar la acción social a través de los símbolos y de los actos que realizan las personas sobre las que se investiga. Cobra especial relieve la interpretación de la acción social que propone el propio sujeto, actor de la misma.

El paradigma sociológico derivado de este planteamiento nos sitúa en la perspectiva fenomenológica que subraya el interés científico por la subjetividad que coloca en primer plano al sujeto estudiado y conduce al investigador a analizar el mundo a través de los ojos del actor. En el estudio de las instituciones nos muestra una cara “menos racional”, más subjetiva, de la vida organizacional (18).

Según los principios de IS, Blumer (19) propone dos fases en la investigación empírica: la exploración y la inspección. Durante la primera se intenta obtener una imagen amplia y exacta del campo a estudiar; la fase de inspección significa un examen directo e intensivo del fenómeno que se intenta conocer.

Desarrollo del trabajo

Partiendo de los planteamientos metodológicos expuestos, nuestro estudio se ha centrado en los problemas que genera la tarea docente en la propia persona de los enseñantes. Como instrumento de exploración inicial se han utilizado entrevistas personales semidirigidas con un guión mínimamente estructurado sobre el tema objeto de estudio, de manera que se ha intentado favorecer la libre expresión de los informantes pero otorgando al entrevistador la libertad de formular alguna pregunta concreta o reorientar la conversación de acuerdo con la dinámica que ha ido adquiriendo el discurso (20).

En cuanto a la selección de los entrevistados, se ha intentado cubrir varios perfiles que sirvieran para controlar la validez de los testimonios aportados rescatando las experiencias personales vividas por los actores. Para lograr este objetivo se utilizó el procedimiento llamado por Goetz y Le Compte “selección basada en criterios” (21) y por Patton “muestreo intencionado” (22) que consiste en determinar las características de los sujetos que iban a participar en la investigación. Los criterios concretos utilizados para la selección han sido los siguientes:

- Ejercicio actual de la docencia en Centros Estatales, No Estatales y/o Concertados.

(17) Cfr. Carabaña, J. y Lamo de Espinosa, E.: *Resumen y valoración crítica del Interaccionismo Simbólico*, en VVAA.: *Teoría Sociológica contemporánea*, Madrid, Tecnos, 1978 pp. 277-321.

(18) Cfr. Hoyle, E.: *The Politic of School Management*, London, Hoddder and Stoughton, 1986.

(19) Blumer, H.: *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*, Barcelona, Hora, 1969.

(20) Cfr. Plumer, K.: *Los documentos personales*, Madrid, Siglo XXI, 1989.

(21) Cfr. Goetz G.V. y Le Compte, M.D.: *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa* Madrid, Morata, 1988.

(22) Cfr. Patton, M. Q.: *Qualitative evaluation methods*, Berbelly Hills, CA Sage, 1980; Patton, M. Q.: *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Berbelly Hills, CA Sage, 1987.

- Número de años de experiencia docente: entre 2 y 25 años; las edades han oscilado entre los 25 y los 50 años.

- Lugar de emplazamiento del Centro: Ciudad de Valencia y Municipios cercanos.

- Nivel educativo de la docencia en primaria y secundaria.

Como denominador común buscamos que fueran personas implicadas en la docencia y con inquietudes sobre la posibilidad de mejora de la escuela.

En total se han realizado 20 entrevistas personales que han sido grabadas y transcritas para su posterior análisis; han tenido una duración de 30 a 50 minutos.

A partir de los testimonios de las entrevistas exploratorias fuimos encontrando gran número de semejanzas en los discursos, aunque también aparecieron algunas diferencias. Como medio de profundizar en unas y otras, de constatar si podían asociarse al fenómeno que estábamos intentando conocer o bien eran expresión de "casos atípicos", de opiniones poco generalizadas, se pensó en la conveniencia de llevar a cabo, con posterioridad, algunos grupos de discusión que permitieran profundizar sobre los aspectos que habían aparecido con un cierto nivel de redundancia en las narraciones de los sujetos entrevistados.

Se realizaron 7 sesiones de "grupos de discusión" que versaron genéricamente sobre el tema central del estudio: "Tensiones producidas por la práctica docente". El tema del debate, su finalidad y el proceso de trabajo fue dado a conocer de antemano a todos los participantes en las sesiones (23).

El número de sesiones de discusión se cerró cuando se apreció una suficiente saturación en los temas de los discursos. Las sesiones de trabajo tuvieron una duración media de alrededor de 60 minutos. En total se estableció contacto con 41 profesores agrupados en equipos de 5 a 7 personas.

La selección de los participantes en los grupos de debate supuso un proceso continuo: en primer lugar invitamos a participar en los debates como "informantes privilegiados" a algunos de los profesores entrevistados en la fase exploratoria; para completar el número de participantes de los grupos, los mismos profesores nos pusieron en contacto con otras personas interesadas en el tema y que coincidían con el perfil requerido. Es decir, que junto a la estrategia de selección de "casos típicos ideales", utilizamos la selección "por redes" (24). A medida que la investigación se iba desarrollando, con el fin de favorecer el "muestreo teórico", completamos la composición de alguno de los grupos incorporando personas que permitieran cubrir la gama de los perfiles propuestos (25).

(23) Cfr. Ibáñez, J.: *Los grupos de discusión*, Madrid, Siglo XXI, 1991.

(24) Cfr. Taylor, S. J. y Bogdan, R.: *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*, Barcelona, Paidós, 1987.

(25) Cfr. Goetz G.v. y Le Compte, M. D.: Op. cit.

(26) Straus, A.L. (1987): *Qualitative analysis for social Scientists*. Cambridge, University Press.

Finalizado el estudio de las tensiones, se procedió a reflexionar sobre las estrategias para prevenir y superar sus repercusiones en la persona de los profesores. Para ello se celebraron dos reuniones con algunos de los participantes en los grupos de discusión, junto con otros profesionales de la educación. Se formaron dos grupos de 7 y 8 personas respectivamente, en cada uno de los cuales había un Director de Centro, un Profesor universitario y los Profesores que habiendo participado en la fase anterior del trabajo se prestaron voluntariamente para ofrecer sugerencias para ayudar a superar las situaciones problemáticas estudiadas. Las sesiones que tuvieron alrededor de 90 minutos de duración, fueron grabadas magnetofónicamente para facilitar el estudio de sus contenidos.

Estrategias de análisis de los documentos

La finalidad principal del análisis consiste en dar sentido a los datos; para ello se han de reducir los materiales a una cantidad manejable de unidades centrales que sintetice el significado de los textos. Estas ideas centrales que se representan por códigos y suponen un primer esfuerzo interpretativo, deben estar estructuradas de modo que constituyan una aproximación a la estructura de significado de los textos y permitan conclusiones acordes con el pensamiento de los autores.

Operativamente, la lectura de las narraciones con las opiniones y vivencias de los consultados nos condujo, en una primera fase, a la identificación inductiva de una serie de unidades temáticas o categorías que habían aparecido con un alto nivel de redundancia y que recogían los principales temas presentes en los documentos. Este proceso de "codificación abierta", como se ha indicado anteriormente, pretende identificar los temas centrales que aparecen en la mayor parte de las narraciones (26).

A partir de esta primera apreciación general sobre el contenido de las entrevistas y los grupos de discusión, se estableció un sistema de categorías que nos permitió realizar posteriormente un análisis de contenido de todos los documentos (27).

El sistema de categorías elaborado, que ofrecemos seguidamente, nos condujo a focalizar los puntos centrales del discurso de los enseñantes en tres instancias: la social, la Institucional y la vinculada a la vida del aula en la que se aludía muy especialmente a las relaciones Profesor/Alumno.

Sistemas de categorías

Dimensión Social

-(LSE): Limitaciones estructurales impuestas por el Sistema Educativo.

-(VIA): Violencia ejercida por imposiciones de las instancias Administrativas.

(26) Cfr. Straus, A.L.: *Qualitative analysis for social Scientists*, Cambridge, University Press, 1987.

(27) Cfr. Gil, J.: *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, Barcelona PPU, 1994; Miles, M. B. y Huberman, A.M.: *Qualitative data Analysis. A soucerbook of new methods*, London, Sage Publ., 1984.

-(DPS): Deterioro del prestigio social de la profesión.

-(FCF): Falta de apoyo y colaboración de las familias.

Dimensión Institucional

-(FRE): Falta de identidad comunitaria de la escuela y de relaciones con el entorno.

-(MCE): Malas condiciones materiales y de estructuras organizativas y didácticas.

-(FCC): Aislamiento, dificultad de intercambio y comunicación con compañeros.

-(FAA) Falta de apoyo y consideración de la Dirección, Inspección y Administración.

-(OND): Estructura de las organizaciones poco acorde con las normas democráticas.

Dimensión vida del aula y relaciones Profesor /Alumno

-(RPA): Ruptura entre las apreciaciones de maestros y alumnos sobre la escuela.

-(REA): Rechazo y fobia escolar de gran parte de los alumnos.

-(ICE): Irrelevancia del currículum escolar para la vida de gran parte de los estudiantes.

-(DTE): Progresivo desinterés y falta de motivación por el trabajo y las tareas escolares.

-(DAM): Desafío de la autoridad del maestro.

-(CVE): Aumento de conflictos y comportamientos violentos en la escuela y en las aulas.

-(REE): Enfrentamientos y rechazo de la evaluación que se realiza en la escuela.

-(DPA): Desencanto y frustración de alumnos y profesores sobre la escuela.

El sistema de categorías descrito se utilizó para la codificación de todos los documentos: las 20 entrevistas y los 7 grupos de discusión. Se elaboraron unas matrices de frecuencias de las categorías incluidas en cada una de las tres dimensiones con referencia a cada uno de los 27 documentos: entrevistas personales y debates grupales.

La "Dimensión Social" agrupó el 16% de las frecuencias totales; la "Dimensión Institucional" estuvo constituida por el 23% de las frecuencias de aparición de códigos; y la "Dimensión Vida del aula" acumuló el 61% tanto de las frecuencias de las entrevistas como de los grupos de discusión .

INTERPRETACIÓN DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ENSEÑANTES

La expresión espontánea de los profesionales proporciona extraordinarias e impresionantes referencias a un universo apreciado como hostil. Globalmente destaca la sensación de que la sociedad somete al enseñante a presiones y contradicciones

que sitúan el trabajo educativo en un trasfondo de violencia.

Prof. A.: “El principal foco de tensión está en la constante represión con que actúa el maestro... la conducta del maestro se halla muchas veces reprimida, coaccionada por todas partes. Sobre todo hay una gran represión por parte de los órganos superiores”

(Entrev.
5)

Prof. Z.: “Para mi la docencia resulta excesivamente fatigante, está llena de contradicciones de todo tipo...”

(Entrev.
4)

Prof. T.: “La primera cosa que tengo que decir es que veo la escuela como un marco rígido que de alguna forma te aprisiona...”

Prof. H.: “A mi me pasa como a la compañera, a mi la escuela no me ha gustado nunca, ni cuando era niña, ni ahora que por suerte o por desgracia tengo que estar en ella ¿Dios sabe hasta cuando?”

(Grupo 3)

Prof. F.: “Es tremendo. Empiezo a notarme más como un policía que como profesor. Personalmente me gusta más el sistema de participación, el sistema de crítica en la clase; pero aquí hay que estar como un policía, si no vigilas todos los días y a todas horas estás arreglado... te la pegan por todas partes... ¡Hay que estar siempre en guardia!

(Entrev.
15)

Prof. E.: “A todas las dificultades que supone la enseñanza se añade la falta de colaboración que tenemos de los padres, como ellos no pueden con sus hijos, pues que todo lo haga el maestro y si algo va mal, pues el único que tiene la culpa es el maestro... cuando hay algún problema nadie te echa una mano y eso es muy muy duro”.

(Entrev. 17)

Prof. S.: “Lo que más te duele es que el maestro es ya “don nadie”... antes ser maestro tenía un prestigio, ahora encima de que cobras poco y trabajas mucho nadie te considera... ¡Mira ése es maestro, pobrecillo! Y es verdad ¿Qué habré hecho yo para quedarme en maestro?”

(Entrev. 13)

Un análisis de la escuela y su funcionamiento actual conducen al descubrimiento de que la institución escolar está situada en un contexto de represión y violencia: se descubre la escuela como una inmensa operación de castigo (28). A la luz de la teoría de Foucault (29), el maestro está señalado, de alguna manera, por los poderes establecidos para colaborar en el proceso de producción social de los marginados

(28) Cfr. Lerena, C.: *Reprimir y liberar*, Madrid, Akal, 1983.

(29) Cfr. Foucault, M.: *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1975.

(30) Cfr. Elejabeitia, C.: *El maestro*, Madrid, EDE, 1983.

(31) Baudelot, CH. (1983): “La escuela que divide” *Cuadernos de Pedagogía* nº 103-104 pp. 51 ss.

negándosele así lo que le es esencial y constituyente. El sistema escolar, imagen del sistema social, reproduce los roles y relaciones preestablecidas por una sociedad no solidaria sino autoritaria y competitiva (30).

Esta violencia institucionalizada se manifiesta de manera muy particular en el rechazo oficial de los modos de concebir, de nombrar y de apropiarse de la realidad específicos de los diversos colectivos socioculturales (31). En este sentido se denuncian todas las formas de sometimiento que impiden la realización personal al imponer enseñanzas que obligan a la abdicación de la autonomía y del pensamiento crítico de profesores y estudiantes.

Por lo que respecta a las dificultades que presenta el contexto institucional, los enseñantes entrevistados critican duramente las condiciones escolares de los Centros que condicionan, limitan e imposibilitan el fruto de sus esfuerzos. Declaran el nivel empobrecido y, a veces negativo, de la necesaria atención y de la comunicación personal que reciben de las personas implicadas en la educación especialmente de las instancias superiores e, incluso, de los propios compañeros.

Finalmente destacan el gran contraste entre las metas ideales propuestas y los limitados logros que la escuela les ofrece. Desde todos estos frentes los enseñantes se ven asediados por innumerables estímulos estresores que inciden duramente en su personalidad.

Prof. R.: "Una vez que tienes el título y has sacado la oposición ¡al perro cazador se le echa al monte... se le da una habitación, unas mesas, 40 chicos y... lo demás cae a sus espaldas".

(Entrev. 10)

Prof. L.: "Una fuente de tensión para mi es que la clase en sí ya es agresiva. Meterte entre cuatro pareces durante horas y horas con unos chavales puestos en orden, eso ya es agresivo para mi y para cualquiera. Y para los chicos no digamos, se suben por las paredes. Eso ya te produce una tensión que a veces no se puede aguantar".

Prof. P.: "Como dice el compañero con toda la razón cuando llegas a un aula, tienes unos marcos rígidos en los que tienes que actuar y el no poder romper esos marcos te produce una contradicción contigo mismo y una lucha porque te tienes que someter a unas normas, a hacer unas tareas que no son realmente lo que te gustaría hacer, ni tampoco lo que les interesa a los alumnos... Esto es realmente desesperante... te hace sentir impotente, y así un día y otro día, la verdad es que te sientes mal, muy mal".

(Grupo 5)

Prof. D.: "Para mi lo más terrible es sentirte como una máquina que no se puede parar, eso es agotador... "

Prof. L.: "Pues yo pienso que hay muchas imposiciones en la escuela que son innecesarias... ya el bastante el número de alumnos que tenemos que además tienes que cubrir unos programas con contenidos que son poco interesantes, tienes que luchar para que atiendan y trabajen algo; además ¿y los niveles con que nos llegan ? Hay muchos que no entienden nada, y tu a correr, a terminar los programas... Es agotador."

(31) Cfr. Baudelot, CH.: "La escuela que divide", *Cuadernos de Pedagogía* n. 103-104 (1983) pp. 51 y ss.

(32) Doyle, W. (1986): "Classroom organization and management" en M. Wittrock (De) *Handbook of*

Prof. C.: Además del número de alumnos por clase, los maestros tenemos muy malas condiciones para trabajar: aulas estrechas, con poquísimos materiales y te las tienes que ingeniar de una forma asombrosa para que entiendan algo y se interesen por lo que explicas... no les importa nada. Pero además tienes la sensación de que cuando tienes algo interesante, algo creativo que ofrecer en lugar de colaboración en el Centro no encuentras más que zancadillas, todo son inconvenientes... y eso desanima mucho y acabas por seguir y seguir con la rutina de siempre y... ese desánimo lo contagias también a los chavales...”

(Grupo
7)

Otra de las causas de tensión del profesor es el aislamiento y la falta de trabajo colaborativo y de intercambio entre compañeros, así como la falta de estructuras democráticas reales en la vida de la escuela:

Prof. A.: “Una cosa importante es que en la escuela no existe la idea de equipo, cada profesor trabaja al máximo, pero aisladamente, y eso creo yo que es un error y que además no ayuda nada al profesor”.

Prof.: G. “Pues yo a eso de coordinar las actividades he dedicado mucho tiempo sin lograr que nadie me escuche...”

Prof.: O. “Es horrible la falta de relación que hay en la escuela. Si a esto unimos la falta de colaboración de las familias... pues ¡demasiado bien vamos!... Cada uno que se las apañe como pueda y si tienes algún problema pues ...¡Sálvese quién pueda! ...Que cada uno se saque las castañas del fuego como pueda y que cada uno se resuelva sus asuntos... y la verdad, hay muy poco compañerismo y no debía ser, por el bien de todos... hoy por mí, mañana por ti”.

(Grupo
6)

Prof. F.: “Yo veo que una de las mayores fuentes de tensión de mi trabajo es el desgaste en las relaciones entre las personas. A mí me haría falta una temporada de silencio, estilo cartujo”.

Prof. Z.: “Yo pienso como tú, a mí me afecta mucho sentirme muy sola en la escuela, cuando tengo algún problema pues no tengo confianza casi con nadie, ni con las compañeras ni con la Directora... creo que les importa poco lo que me pueda pasar”.

Prof. R.: “Lo mejor es hacer lo justo, no meterse en líos, no querer hacer nada nuevo... así evitas las dificultades. A pesar de esto yo, en el fondo, pienso que las cosas deberían ser de otra forma: creo que se deberían hacer actividades en las que participáramos varios profesores y que nos debíamos apoyar mutuamente... eso además sería un buen ejemplo para los chavales y no que nos ven divididos... pero creo que hoy por hoy las cosas tienen poco arreglo, yo ya me he cansado de predicar en el desierto”.

(Grupo 2)

Prof. T.: “A mí una de las cosas que más me tensionan es la falta de apoyo de las autoridades de dentro y fuera de la escuela; parece que no les importa nada, aunque parece que hay mucha democracia todo es mentira, cuando tienes un problema no hay nadie que se implique y te ayude... el otro día un compañero del centro tuvo un problema con unos chavales que le insultaron en la calle y la directora le dice: “mira ese es tu problema, solúcialo como puedas” y, la verdad, eso no es compañerismo ni nada”.

Prof. C.: “Eso que dice el compañero es cierto en muchas ocasiones te sientes muy solo porque cada uno va a lo suyo... encima de que tenemos un trabajo difícil sientes que eres tú el que tienes que apechar con todo lo que venga, por eso hay tantos profesores que pasan

de la escuela, de los chicos y de todo... hacen lo mínimo, y a veces pienso que sería lo mejor que podría hacer”

(Grupo 4)

Prof. M.: “Para mí tiene poco sentido lo que hacemos en la escuela, primero porque a los alumnos les importa poco o nada y después porque la escuela es un mundo aparte... no tiene nada que ver con lo que sucede fuera... la escuela no se preocupa por los problemas de la calle ni a la sociedad le importa realmente lo que se hace en la escuela, es una pena pero en realidad esto es lo que sucede... tú estás ahí en medio de unos y otros sin poder hacer nada... tú a dar los programas de las asignaturas como una máquina. Esto es como para acabar con cualquiera”.

(Entrv. 9)

Así mismo el desempeño de la función didáctica representa una gran insatisfacción para los profesores, dado que tienen que transmitir “contenidos excesivos e impuestos”, “temas no vinculados a los intereses de los alumnos”, “alumnos que carecen de preparación en técnicas de base”. Así se expresan los profesores con respecto a esta temática:

Prof. T.: “Estamos agobiados por dar todo el temario y los programas son verdaderas enciclopedias que no hay manera de darlos adecuadamente”.

Prof. H.: “Además los niños están acostumbrados a métodos memorísticos, a aprender muchas cosas que no entienden y eso te angustia y te cansa... por más que intentas que entiendan lo que explicas, como tienen muy poca base pues, a la memorieta y ¡adelante! todo lo aprenden cogido con afilares y recuerdan cosas que no tienen ningún sentido... y la bola va creciendo cada vez para peor. Por eso ni atienden, ni escuchan, ni hacen las tareas...”.

Prof. T.: “Es un problema de impotencia del profesorado, es un esfuerzo terrible salir de ti mismo para llegar a otros... Además no sirve para nada lo que haces, de nada en absoluto. Aquí te estrellas, te das contra las paredes, es una batalla campal”.

Prof. L.: “Sí, y no hay manera de poder conseguir interés, orden y atención... Empiezas a explicar, crees que te entienden y ¡Qué va, nada en absoluto! Y llegan las evaluaciones y suspensos y más suspensos...y, ¿Qué puedes hacer?”

Prof. A.: “Y además la disciplina es uno de los temas peores, es agotador mantenerse sin estallar, mantener el equilibrio sin saber cómo motivar, cómo hacer que trabajen”.

(Grupo 3)

Prof. B.: “Pues para mí también es muy difícil saber cómo tratar a las pandillas, hay grupitos en clase que te hacen sufrir... todo son risitas, se tiran papelitos y cuando tu te pones sería pues todos se unen para defenderse y si no te insultan o te ponen verde fuera de clase pues es un milagro... además como los padres pues tienen tan poca autoridad con los chicos... siempre les dan la razón y cuando pasa algo en clase pues siempre echan las culpas al profesor,... ¡algo les habrá hecho a los chicos! y tú te quedas con el sambenito”.

Prof. R.: “La verdad es que parece que alumnos y profesores vivimos en distintas galaxias... pensamos de manera muy diferente, no tenemos la misma visión de lo que debe ser la escuela y por eso no hay manera de que podamos entendernos”

(Grupo)

1)

Según estos testimonios adquieren un notable valor las variables vinculadas a la vida del aula. La clase se constituye en un complejo campo de fuerzas en continua interacción que condiciona la conducta de los maestros y de los alumnos.

Las conductas inadaptadas de los alumnos pueden tener distintas causas: la falta de interés por las materias, el aburrimiento provocado por la monotonía de las explicaciones del profesor, la falta de motivación por las tareas escolares, el clima autoritario de las normas escolares, o bien el que los estudiantes estén preocupados por asuntos personales, o por problemas con sus compañeros y también en muchas ocasiones porque los alumnos intentan llamar la atención de profesores y compañeros con sus comportamientos desintegrados que distorsionan la vida de la clase al tiempo que les proporcionan protagonismo entre el grupo de pares (32). En todo caso, parece evidente que los comportamientos disruptivos de los alumnos, aunque pueden obedecer a distintos factores, constituyen una de las principales fuentes de tensión para el profesor.

El conjunto de variables que constituyen el “clima de la clase”, “la vida del aula”, es experimentado por los profesores como decisivo en equilibrio de su personalidad. Es un mundo multidimensional, vivido durante muchas horas, que genera una serie de situaciones estresantes que modulan permanentemente los comportamientos del profesor. Variables como el ejercicio de la autoridad, la distribución de tiempos y espacios, la organización de los programas de acción, la distribución y el uso de los recursos, la forma de participación de los alumnos, el empleo de la palabra y de la comunicación no verbal, las normas implícitas o explícitas y su modo de imposición, la administración de refuerzos, el clima de permisividad o de disciplina impuesta, etc., son variables que crean una atmósfera de indudable incidencia en la personalidad de los enseñantes y, evidentemente, también en las actitudes y comportamientos de los alumnos.

Prof. L.: “La autoridad del maestro está por los suelos... a veces hacen como si no te oyeran, hay muchos alumnos que te oyen como quien oye llover... y ¿Qué puedes hacer?... yo eso lo llevo muy mal, me siento desarmado”.

Prof. H.: “Pues para mi eso es malo, pero es mucho peor que te planten cara, tú dices algo y hay alumnos y grupitos que se enfrentan a ti... y ¿Qué haces? Los echas de la clase al pasillo y a mi me ha pasado que no se han querido salir y he tenido que ir a llamar al Jefe de estudios... yo he perdido toda la autoridad con algunos y como los demás ven ese mal ejemplo, pues tu dirás quién soy yo en la clase. Estoy deseando que se acabe el curso para no ver más a esa clase”.

(Grupo
3)

Prof. R.: “Además de la falta de interés por el trabajo está la falta de disciplina, las malas contestaciones, las peleas entre los compañeros de clase... todo eso está a la orden del día en todas partes y ¿Quién tiene la culpa de todo?... pues quién va a ser el maestro que no sabe mantener su autoridad, que no sabe dar la clase y motivar a los alumnos”.

Prof. S.: “Yo creo que todo esto pasa porque tanto los profesores como los alumnos es-

(32) Cfr. Doyle, W.: *Classroom organization and management*, en M. Wittrock (De): *Handbook of research on teaching*, N. York, Collier McMillan, 1986, pp. 329-431.

(33) Cfr. San Fabián, J. L.: “La escuela y la pérdida de sentido”, *Revista de Educación*, n. 323

tamos hartos de la escuela, pensamos todos que lo que tenemos que enseñar sirve para poco en la vida de los chavales... por eso ellos no trabajan, todos estamos desencantados y cansados, la escuela resulta aburrida y monótona para todos, siempre estamos deseando que venga una fiesta y no digamos las vacaciones. Esa sensación de hartura se la contagiamos a los alumnos. Muchas veces me pregunto si esto tiene algún arreglo... ”

(Grupo 5)

La ruptura de la armonía entre la perspectiva del profesor y la del alumno sobre la percepción de la escuela y sus actividades, que se incrementa progresivamente en la escuela, supone una dificultad añadida para el profesor. El alumno percibe la realidad escolar de distinta manera a cómo la piensa y la percibe el profesor y esas discrepancias constituyen una fuente de desmotivación en la enseñanza, de actitudes de desencanto, de insatisfacciones personales y de desajustes emocionales para los profesores (33).

Prof. E.: “Para mi supone un gran problema el sentir que los alumnos y yo vemos las cosas de muy distinta manera, cuando yo les digo “mira que esto es muy importante para tu vida, para tu trabajo cuando seas mayor, mira que es importante que estudies, que trabajes...” pues es como si oyeran llover o más todavía a veces oigo que dicen: “éste de qué va, qué tonterías dice”... parece que vivimos en distinto planeta”.

Prof. L.: “A mi me pasa lo mismo, antes pues cuando tu decías algo al menos te escuchaban y te contestaban... ahora todo son sonrisitas y se dicen unos a otros “éste está soñao, mira que las cosas que dice” y, la verdad, se te quitan las ganas de todo... vivimos en mundos aparte, para ellos la escuela no tiene ningún sentido y lo peor es que cada vez tiene menos sentido también para mí”.

(Grupo 2)

Otra de las causas de mayor tensión para los docentes es la falta de compensaciones que ofrece la función didáctica. Sobre todo es motivo de frustración la, cada vez más generalizada, falta de éxito de los estudiantes. Sieter y Wilder (34) afirman que gran parte de las tensiones habidas en la personalidad de padres y enseñantes está provocada por la falta de éxito de los escolares. En el mismo sentido Perret-Clermont (35) declara que el fracaso escolar provoca tanta mayor tensión y angustia en el docente cuánto más desprovisto se encuentra de medios para evitar su reiteración. Así se expresan los docentes en este punto:

Prof. A.: “No sabes qué hacer”...No sabes cómo eliminar el fracaso, a veces te sientes culpable”.

(33) Cfr. San Fabián, J. L.: “La escuela y la pérdida de sentido”, *Revista de Educación*, n. 323 (2000) pp. 9-28.

(34) Cfr. Sieter, J. y Wilder, M.: *Failure School*; en Purrey, W.W.: *Self concept and School achievement*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1970.

(35) Perret-Clermont, A. N.: “Procesos psicológicos y fracaso escolar”, *Infancia y aprendizaje*, n. 6 (1979) pp. 3-13.

(Entrev.
8)

Prof. D.: “Por mucho que hagas, por mucho que te esfuerces, el mal está fuera y tu no sabes qué hacer, no puedes hacer nada”...

(Entrev.
19)

Prof. G.: “Una de las causas de tensión que tenemos los maestros es el comprobar nuestra falta de éxito, servimos para poco... y eso te desanima mucho”.

(Entrev.
12)

Todas estas son expresiones frecuentes que manifiestan lesiones en la autovaloración de los enseñantes en el centro de su personalidad, ya que el hecho de esta falta de éxito permanente se extiende más allá de la actividad escolar y etiqueta como fracasada a la globalidad de la persona del enseñante.

Prof. E.: “Me siento fracasado. Mi trabajo es como estrellarse contra un muro, repites siempre lo mismo, pega en el muro y rebota... vuelve a ti y otra vez a volver a empezar... y así siempre, un día y otro día... yo estoy realmente agotado”.

Prof. L.: “Pues yo hay días en los que me siento absolutamente fracasado, mientras que en otros me parece que tiene sentido lo que hago... pero la verdad es que a nivel humano uno no puede estar dando siempre, eso desgasta muchísimo y llega un momento en que uno está realmente agotado, hay veces en que yo lo dejaría todo, me iría lejos...”

(Grupo 2)

Prof. N.: “La escuela es algo muy duro. Eso está tan claro que no vale la pena hablar. Yo si no tuviera a mi mujer con la que hablar, no lo podría soportar. De todas formas ella y las crías son las que pagan mi malhumor y mi irritación ante determinadas cosas que suceden en la escuela... es que no se puede soportar lo que está pasando”.

Prof. O.: “Mira chico, no tenemos que implicarnos personalmente en todas las cosas de la escuela, cuanto más te preocupas es peor. Tú mira a los que “pasan de la escuela” qué tranquilos viven y qué felices... ¡La culpa es de los que nos preocupamos de que las cosas vayan bien!... y al final... ¡nada! porque todo va como va...”

Prof. N.: “Sí, pero eso provoca que, como tú dices, las cosas vayan como van y que la escuela se degrade por momentos... ¿Es que de verdad vosotros pensáis que no podemos hacer nada nosotros?”

(Grupo 4)

CONSECUENCIAS EN LA PERSONALIDAD DE LOS PROFESORES

Los principales efectos que conllevan las tensiones y problemas de la función docente se pueden sintetizar en el siguiente decálogo:

- Percepción de que la tarea docente está enmarcada en un clima de violencia generalizada.
- Experiencia de incontrolabilidad de las situaciones de la vida escolar.

- Sensación de fracaso reiterado y de frustración permanente.
- Pérdida de sentido de la función docente y de la escuela.
- Abatimiento y sensación de indefensión ante las situaciones.
- Sensación de pérdida de autoridad con los alumnos, padres y la sociedad en general
- Desencanto del trabajo docente y sinsentido de la escuela y de la profesión.
- Desprotección por parte de las Autoridades Académicas.
- Sensación de falta de apoyo y colaboración por parte de los compañeros.
- Sentimientos de soledad por la falta de colaboración de los padres y la ciudadanía.

Este cuadro de experiencias coloca al colectivo de enseñantes en las fronteras del agotamiento emocional, el desvalimiento, el desamparo, la inhibición y la desesperanza ante situaciones percibidas como sin salida y que, en determinadas ocasiones, conducen a síndromes corporales y anímicos agudos que representan formas distintas de fracasar (36).

Esta situación de desamparo se caracteriza por la reiteración de sucesivos fracasos que hacen que el docente tenga una sensación de incontrolabilidad de la situación, de que todo escapa a su control. Esta situación comporta un triple déficit:

- Un déficit cognitivo que les lleva a creer en su “falta de eficacia” en el trabajo, este pensamiento aboca a los profesores a sentir que es prácticamente imposible solucionar la situación con los propios medios.
- Un déficit motivacional que les conduce al desencanto, a la inhibición, al abatimiento y a la falta de ánimo para buscar y aplicar soluciones a los problemas y dificultades que presenta el desempeño de la tarea docente.
- Un déficit actitudinal que les coloca en una postura generalizada de falta de implicación en el trabajo que puede degenerar en una actitud de negligencia y falta de estima de la propia tarea docente.

El común denominador de los sentimientos y opiniones de los docentes consultados es que éstos se encuentran afectados por un “pathos” de comprometimiento emocional ilimitado. Se adivina un estereotipo profesional que implica fuertemente al fondo de la personalidad de los maestros en las tareas cotidianas de las aulas. Las altas expectativas que en la mayoría de los casos tienen sobre su profesión contrasta con la pobreza de logros, hecho que ocasiona notables niveles de insatisfacción y sentimientos de fracaso laboral y personal.

Hay que poner de relieve, por otra parte, que el enseñante está permanentemente alerta, sin establecer paréntesis en su acción, como si no pudiera distanciarse de

(36) Seligman, M. E.: *El desamparo aprendido*, Madrid, Debate, 1975.

(37) Cfr. Rof Carballo, J. y otros.: *El cansancio de la vida*, Madrid, Karpos, 1975.

ella, en la creencia de que su responsabilidad en el “producto” educativo es exclusiva. Se percibe al mismo tiempo que la personalidad del docente está dotada de un notable potencial idealista cuyas pretensiones desmedidas apenas si contactan con las posibilidades reales de su tarea. Estas circunstancias le abocan generalizadamente a la imposibilidad de hacerse pleno cargo de la situación y dominarla mediante un sistema de formalización, así como de plantear soluciones operativas concretas y factibles (37).

El agotamiento emocional y los sentimientos de indefensión que experimentan los profesores producen un deterioro del autoconcepto personal, de la autoestima y del autorrespeto profesional y, finalmente, pueden comportar graves situaciones de excepticismo, desgana, abatimiento, frustración, ansiedad, y depresión que afectan globalmente a todos los ámbitos de la personalidad y que tienen una gran incidencia en la productividad del profesor y a su vez en la de los estudiantes.

¿QUÉ PODEMOS HACER ANTE ESTA SITUACIÓN ?

Ésta es la cuestión planteada a los grupos de profesionales con los que se concluyó el trabajo empírico. Resumimos los pensamientos y las respuestas que se ofrecieron en los debates.

El primer paso para la propuesta de estrategias encaminadas a la disminución del problema nos conduce a la consideración de que éste es un fenómeno social de gran envergadura y complejidad, cuya responsabilidad básicamente está vinculada con el sistema de valores que rige en la sociedad y que, por tanto, se hace necesaria una reflexión común y una reconsideración de la jerarquía de valores que mantenemos en nuestra vida cotidiana y hacemos palpable en nuestros modelos de comportamiento.

Descendiendo al plano escolar, es preciso no minimizar la cuestión recurriendo a la propuesta de soluciones fáciles. Como indica Postman, el problema de la escuela no es un problema de medios sino de fines, no es de naturaleza técnica sino “metafísica”, un problema de “los dioses a los que se pide a nuestros alumnos que sirvan” (38).

Por lo que respecta a la relación Profesor/alumno, hemos de reconocer que no se trata de buscar culpables, unos y otros son los eslabones más vulnerables de la cadena y a los que la sociedad intenta enfrentar; es necesario no caer en esa trampa, es preciso presentar un frente común contra las corrientes alienantes establecidas socialmente.

Estas consideraciones generales sirven de marco para las propuestas concretas, extraídas de las opiniones de los profesionales consultados, que se agrupan en tres dimensiones.

Estrategias a adoptar por la Administración Educativa

- Promover la elaboración y desarrollo de programas específicos para la formación y perfeccionamiento de los Profesores que les preparen para prevenir y solucio-

(38) Postman, N.: *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona, Octaedro, 1999.

nar los problemas y dificultades que se presentan en el desempeño de la profesión.

- Establecer medidas operativas de orden social, educativo y económico que ayuden a dignificar la profesión docente.

- Prestar el apoyo técnico necesario a los equipos directivos y docentes en los Centros Educativos.

- Favorecer la implantación de sistemas de evaluación institucional dirigidos a elevar la calidad de la educación prestando los recursos técnicos, personales y materiales necesarios.

- Hacer que la Inspección Educativa se convierta en un servicio de asesoramiento profesional que ayude a resolver dudas, a ofrecer soluciones, a promover relaciones positivas entre los equipos directivos, los profesores y las familias y a respaldar socialmente la actuación del profesorado.

En este sentido van algunas de las propuestas del Documento elaborado por FETE-UGT con el que se abrió el artículo que indican a este respecto:

“Para paliar esta situación se propone la aplicación de un Plan de Dignificación del profesorado que refuerce el apoyo social”. El Sindicato pide también un plan que implique a los padres con el profesorado y una mayor formación para que los profesores se puedan enfrentar a situaciones complejas. También parece necesario “reformular los Reglamentos de disciplina en los Centros”.

Estrategias a tomar en los Centros

- Potenciar un clima positivo de trabajo en los Centros y hacer que el funcionamiento de las estructuras organizacionales sea realmente acorde con los valores democráticos y fomente la participación de todos especialmente los profesores, los padres y los propios estudiantes .

- Promover la cultura de la colaboración y el sentido de comunidad en la escuela apoyando la creación de equipos de trabajo para que los profesores planifiquen, desarrollen y evalúen el trabajo docente de manera colegiada.

- Establecer sistemas de evaluación interna de los propios Centros como medio para la mejora de su funcionamiento y para elevar la calidad de la educación.

- Apoyo de los órganos directivos a la función y trabajo de los profesores permitiendo que este colectivo no solo sea escuchado sino también que sea efectiva su participación en la toma de decisiones y que sean atendidos en sus demandas concretas para mejorar el ejercicio de la profesión .

- Instaurar, promover y fortalecer las relaciones del Centro con la Comunidad: Autoridades, Asociaciones sociales, familias, ciudadanía, etc.

- Ofrecer asesoramiento a los padres para que colaboren con los profesores en el establecimiento de normas educativas, en la aplicación de refuerzo-premios y castigos-, en la realización de las tareas escolares, etc.

Estrategias dirigidas a los Profesores

En esta dimensión se distinguen dos apartados, uno referido a las estrategias a aplicar en las aulas y otro que se dirige a la propia persona del profesor.

Respecto de la actuación con los estudiantes se destacan los siguientes aspectos:

- Establecer un clima de trabajo y esfuerzo en las aulas que se vea compensado con el éxito de los alumnos en las tareas académicas.

- Favorecer el aprecio y valoración de la escuela proporcionando tareas vinculadas con los intereses de los alumnos y que en la medida de lo posible establezcan conexiones con el mundo del trabajo.

- Promover el establecimiento de relaciones de respeto, amistad, apoyo mutuo y tolerancia entre los estudiantes favoreciendo estrategias de trabajo colaborativo y solidario en las clases.

- Hacer que el ejercicio de la enseñanza y de la autoridad estén realmente al servicio de la promoción de los estudiantes y que en ningún caso pueda ser tachado de negligencia, arbitrariedad, o injusticia.

- Planificar el aprendizaje de manera realista definiendo objetivos alcanzables y procesos de trabajo acordes con los recursos disponibles y con las situaciones en las que se lleva a cabo la tarea docente.

- Aplicar sistemas de evaluación que tengan como finalidad principal señalar los puntos fuertes y débiles del proceso educativo en orden a la selección de procesos, medios y recursos para mejorar la educación.

Por lo que se refiere a estrategias vinculadas con la propia persona del Profesor:

- Ser conscientes de que el éxito/ fracaso de los alumnos no depende únicamente del profesor, que la responsabilidad en los logros no es exclusivamente suya y que los sentimientos de culpa no favorecen la mejora de la educación.

- Evitar el aislamiento y el individualismo en el trabajo mejorando las relaciones con los compañeros de trabajo, participando en grupos de trabajo cooperativo para establecer políticas de trabajo colaborativo en los Centros.

- Favorecer las relaciones positivas con los alumnos dentro y fuera de las aulas así como el intercambio frecuente con las familias de éstos.

- Ahondar en el conocimiento de las propias habilidades como medio para fortalecer el sentido de competencia personal y el sentido de la propia "eficacia docente".

- Potenciar el autoconcepto personal y profesional considerando la propia valía y competencia personal, la implicación en la tarea docente así como eficacia profesional puesta de manifiesto en los logros obtenidos a pesar de las dificultades que pre-

(39) Cfr. Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus, 1987.

senta el ejercicio de la docencia.

- Potenciar la creación de sentimientos de satisfacción personal y laboral, de actitudes positivas ante la profesión docente y de hábitos de resistencia a la frustración.

Hasta aquí las propuestas y sugerencias de las personas consultadas. Como reflexiones conclusivas parece conveniente subrayar la necesidad de profundizar en el análisis del fenómeno estudiado y la exigencia de elaborar modelos y estrategias multidisciplinarias y diferenciadas de actuación y de previsión.

Para esto no hay recetas mágicas, el camino pasa por hacer de la escuela y del aula un espacio en el que se analicen los problemas, las dificultades, las esperanzas y las desesperanzas; un espacio que esté regido por “la racionalidad comunicativa” en el que se subrayen los acuerdos con el propósito cooperativo de llegar al entendimiento; un espacio en el que “hablemos y nos entendamos” (39).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A.: *El mundo interior del docente*, Barcelona, Promoción cultural, 1974.
- Abraham, A. y col.: *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa, 1986.
- Ashton, P.; Webb, R. y Doda, N.: *A Study of Teacher's Sense of Efficacy* (Report National Institute of Education. Contract n. 400-79-0075) DE 231 834, 1983.
- Baudelot, CH.: “La escuela que divide” *Cuadernos de Pedagogía*, n. 103-104 (1983) pp. 51 y ss.
- Blumer, H.: *El interaccionismo Simbólico, Perspectiva y método*, Barcelona, Hora, 1969.
- Carabaña, J. y Lamo de Espinosa, E.: *Resumen y valoración crítica del Interaccionismo Simbólico*, en VVAA.: *Teoría Sociológica contemporánea*, Madrid, Técnos, 1978, pp. 277-321.
- Dembo, M. H. y Gibson, S.: “Teacher's Sense of Efficacy. An important factor in School Improvement”, *Elementary School Journal*, n. 86 (1985) pp. 173-184.
- Doyle, W.: *Classroom organization and management*, en Wittrock, M.L.: *Hand book of research on teaching*, N. York, CollierMc Millan, 1986, pp. 392-431.
- Elejabeitia, C.: *El maestro*, Madrid, EDE, 1983.
- Esteve, J. M.: *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 1984.
- Esteve, J. M.: *Fuentes de tensión individuales y sociales en la actuación profesional del educador*, en VV.AA.: *La Calidad de la educación*, Madrid, C.S.I.C., 1981, pp. 187-195.
- Esteve, J. M.: *El malestar docente*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Fernández Ballesteros, R.: *El ambiente. Análisis psicológico*, Madrid, Pirámide, 1987.
- Foucault, M.: *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1975.

- Foucault, M. (1986): *Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto*, en Álvarez Uría, F. y Varela J.: *Materiales de Sociología crítica*, Madrid, La Piqueta, 1986.
- Gil, J.: *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, Barcelona, PPU, 1994.
- Goetz, J.V. y Le Compte, M.D.: *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.
- Goleman, D.: *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1999.
- Gray, H.: *The School as an organization*, Chester, Eanhouse, 1985.
- Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus, 1987.
- Hoyle, E.: *The Politic of School Management*, London, Hoddder and Stoughton, 1986.
- Ibáñez, J.: *Los grupos de discusión*, Madrid, Siglo XXI, 1991.
- Lerena, C.: *Reprimir y liberar*, Madrid, 1983, Akal.
- Martínez Sánchez, A.: *El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente*, en Esteve, J. M.: *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 1984, pp.183-202.
- Martínez Sánchez, A.: "La violencia en la escuela. Propuestas de educación para la paz y la cooperación", *Innovación Educativa* n.11 (2001) pp. 61- 83.
- Mead, G. H.: *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M.: *Qualitative data Analysis. A soucerbook of new methods*, London, Sage Publ., 1984.
- Patton, M. Q.: *Qualitative Evaluation Methods*, Berbelly Hills, CA Sage, 1980.
- Patton, M. Q.: *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Berbelly Hills, Sage, 1987.
- Perret-Clermont, A.N.: "Procesos psicológicos y fracaso escolar", *Infancia y aprendizaje*, n. 6 (1979) pp. 3-13.
- Plumer, K.: *Los documentos personales*, Madrid, SigloXXI, 1989.
- Polaino-Lorente, A.: "El estrés de los profesores", *Revista Española de Pedagogía*, n. 157, pp. 17-45.
- Postman, N.: *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona, Octaedro, 1999.
- Rof Carballo, J. y otros: *El cansancio de la vida*, Madrid, Karpos, 1975.
- Ross, J. y Watkinson, A. M.: *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla, 1999.
- San Fabian, J. L.: "La escuela y la pérdida de sentido", *Revista de Educación*, n. 323 2000, pp. 9-28.

- Seligman, M.E.: *El desamparo aprendido*, Madrid, Debate, 1975.
- Selye, H.: *Stress Without Distress*, N. York, J. B. Lippincott Company, 1974.
- Sieter, J. y Wilder, M.: *Failure School*, en Purrey, W.W.: *Self concept and School achievement*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1970.
- Straus, A. L.: *Qualitative analysis for social Scientists*, Cambridge, University Press, 1987.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R.: *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*, Barcelona, Paidós, 1987.