

# EL CANSANCIO EMOCIONAL DEL PROFESORADO. BUSCANDO ALTERNATIVAS AL PODER ESTRESANTE DEL SISTEMA ESCOLAR

*The emotional stress of teachers. The teacher welfare as an alternative*

Antonio Bernal Guerrero<sup>1</sup>  
Macarena Donoso González<sup>2</sup>  
Universidad de Sevilla

**RESUMEN:** En los actuales sistemas de enseñanza, el agotamiento emocional se ha convertido en un riesgo real para todos los docentes. Las tensiones acumuladas por los profesores para tratar de desarrollar su trabajo en condiciones verdaderamente difíciles inciden sobre su dimensión afectiva, sobre su campo emocional. En este artículo, incidimos en los principales factores estudiados como causantes del denominado *malestar docente*. Finalmente, se sugiere el *engagement* como una vía alternativa al malestar del profesorado, inspiradora de nuevas investigaciones que puedan ofrecer sugerencias válidas para la práctica profesional.

**PALABRAS CLAVE:** Malestar docente, bienestar docente, engagement, formación del profesorado.

**ABSTRACT:** In the current school systems, stress, emotional exhaustion has become a risk for all teachers. Tensions accumulated by teachers to try to develop his work in conditions really difficult to affect its affective dimension, on their emotional field. In this article, we focus on the main factors

---

1 Autor para correspondencia: Dr. Antonio Bernal Guerrero. Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla. E-mail: abernal@us.es

2 Autor para correspondencia: Macarena Donoso González. Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla.

studied as the cause of so-called educational malaise. Finally, it is suggested the *engagement* as an alternative to the discomfort of teacher, inspiring new research that can provide valid suggestions for professional practice.

**KEY WORDS:** Teacher unrest, teacher welfare, engagement, teacher training.

Las reacciones de los profesores, como grupo profesional desconcertado por el cambio social, se encierran en el denominado *malestar docente*. Con esta expresión, como dejara célebremente de manifiesto entre nosotros el profesor Esteve (1987), se quiere describir los efectos permanentes, negativos, que afectan a la personalidad del profesor, como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejercen la docencia, a causa del cambio social acelerado. Las tensiones acumuladas por los profesores para tratar de desarrollar su trabajo en condiciones verdaderamente difíciles inciden sobre su dimensión afectiva, sobre su campo emocional. Porque las relaciones que mantiene el profesor con la realidad escolar, así como las relaciones de la realidad-humana con el mundo, parafraseando a Sartre (1971), están impregnadas por la emoción, como hoy sabemos por las valiosas contribuciones neurocientíficas (Damasio, 2010). Una porción significativa de nuestro profesorado padece sin cuento, en los nuevos escenarios escolares, las consecuencias del cambio social. El cansancio emocional del profesorado se produce como consecuencia de unos continuados niveles de estrés que sobrepasan lo soportable. En los actuales sistemas de enseñanza, el agotamiento emocional del profesorado se ha convertido en un riesgo real para todos los docentes (De la Torre, 2007; García Carrasco, 2010; Marina, 2009). Afrontarlo correctamente es una de las necesidades más acuciantes que tenemos.

### **Las enfermedades profesionales de los docentes**

Si atendiésemos, con todas sus consecuencias, a la idea de salud como a algo más que al simple hecho de no estar enfermo, o sea, siguiendo lo establecido por la Organización Mundial de la Salud, si consideráramos la salud como un estado de bienestar completo<sup>3</sup>, físico, mental y social, lo que vendría a ser una reconsideración contemporánea de la célebre frase de Juvenal “mens

---

3 Ni la salud ni la enfermedad pueden describirse como fenómenos estáticos del ser humano, sino que constituyen procesos dinámicos, en incesante fluir. El individuo que goza de salud posee bienestar físico y mental, es capaz de optimizar de alguna manera su competencia general para desenvolverse individual y socialmente en su medio como ser humano. El deterioro de este estado de bienestar puede ir creciendo

sana in corpore sano”, la dimensión del problema del malestar docente muy probablemente se multiplicaría y agravaría colosalmente. Se atempera porque las administraciones públicas suelen barajar como criterio determinante el de las bajas laborales. Sin embargo, todo el malestar docente no se encierra en ellas. En nuestros sistemas escolares hay mucho más malestar, hay muchos profesores que sufren y padecen cada día cuando tratan de desempeñar sus tareas profesionales cotidianas. Todo este cúmulo de malestar se diluye en muchas estadísticas que no lo contemplan, entre otras razones porque plantea serios problemas metodológicos de indagación.

Progresivamente, se ha ido adquiriendo conciencia, por parte de los docentes, de la existencia de ciertas enfermedades profesionales, de ser una población sometida a ciertos riesgos laborales y no a otros. O lo que es lo mismo, el profesorado se ha ido aperciendo que sus prácticas profesionales conllevan ciertos problemas específicos de salud, determinados riesgos laborales<sup>4</sup>. No hay que buscar exclusivamente factores individuales en la comprensión de las enfermedades profesionales de los profesores, hay que entender que, cuando nos referimos a las enfermedades profesionales, muy posiblemente se trata de algún patrón particular de desgaste, relativo a un grupo laboral específico, dentro de un contexto social, cultural e histórico determinado.

Las dolencias psicológicas de los docentes se han ido mostrando cada vez con más claridad en el sistema educativo (Camacho y Padrón, 2005; Del Pozo, 2000; Morán-Suárez, Sanz-Vázquez y Gutiérrez-Santander, 2005). En la medida en que estos problemas se originan con los acontecimientos de la vida de las personas, y no obedecen a alteraciones conductuales o de la bioquímica del cerebro, con base genética, la asociación entre enfermedad mental y labor profesional se hace más sólida.

### **El Síndrome de Burnout. El profesor “quemado”**

El síndrome de Burnout, más popularmente conocido como “síndrome de estar quemado”, se da particularmente en organizaciones de servicios y suele afectar a profesionales que mantienen trato con clientes o usuarios<sup>5</sup>. Pro-

---

gradualmente hasta aproximarse a los extremos más radicales que podemos diagnosticar como enfermedades evidentes.

4 Desgraciadamente, el riesgo de sufrir daños aun físicos a causa de la violencia también se ha ido convirtiendo en algo más que una anécdota. La profesión docente, como otras asimismo expuestas al trato humano con los usuarios, directos o indirectos, está siendo zarandeada por la violencia y las agresiones, como hemos podido ir observando a través de los medios de comunicación en los últimos años.

5 Tanto los profesionales de la sanidad como los profesionales de la educación parecen ser colectivos especialmente damnificados.

ducido por el estrés laboral, el síndrome de *burnout*<sup>6</sup> representa la fase avanzada de dicho estrés. Una etapa en la que el sujeto queda en una situación de agotamiento de los propios recursos, perdiendo el interés por su trabajo, pareciéndole completamente inútil cualquier esfuerzo. Cansancio, fatiga, desilusión, sentimientos de desamparo y de desesperación, concurren para perfilar un cuadro sintomático que conocemos precisamente como *burnout*. Este síndrome, desde el enfoque psicosocial, puede considerarse de carácter predominantemente emocional, considerándose factores causantes y condicionantes tanto los laborales como los propiamente organizacionales. En este sentido, se contempla el síndrome de *burnout* como un síndrome tridimensional: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización profesional y personal.

Caracterizado por una sensación creciente de agotamiento laboral, una sensación de no poder dar más de sí mismo, el *agotamiento emocional* constituye el elemento central del síndrome, pudiéndose manifestar esta fatiga física y psíquicamente. Como consecuencia de este cansancio emocional, el sujeto trata de aislarse, de separarse de los demás, desarrollando una actitud distante, impersonal. Por la *despersonalización*, el individuo se aparta no sólo de los sujetos destinatarios de su quehacer profesional, sino de sus propios compañeros de trabajo, siendo relativamente fácil que muestre cinismo e irritabilidad, culpando frecuentemente a los usuarios de sus frustraciones y de su escaso rendimiento laboral. Estas actitudes de aislamiento, de marcado pesimismo, que el sujeto adopta no son más que intentos, por neuróticos que puedan ser, de aliviar las tensiones que le atormentan. Cuando el individuo siente que las demandas que se le hacen superan su capacidad para atenderlas eficazmente, surge el sentimiento de *falta de realización profesional y/o personal*, apareciendo cuadros de ansiedad que disminuyen la concentración y el rendimiento. Este sentimiento de bajo logro profesional y de escasa realización personal implica respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo. Se entra así en una fatal espiral alimentada por la baja autoestima, la incapacidad para soportar la presión, el bajo rendimiento profesional y la evitación de las relaciones personales.

---

6 Burn-out. La palabra es compuesta. El término "burn", en inglés, significa quemadura. Y el verbo "burn (to)" puede traducirse por arder, quemarse, abrasarse, también quemar y abrasar. El adverbio "out" significa fuera, afuera, hacia fuera. De modo que fácilmente puede interpretarse el síndrome de burnout como "síndrome del quemado". Pero, asimismo, de la conjunción de ambos términos originarios (burn-out) podríamos contemplar la posibilidad de entenderlo como "quemar completamente", quemar hacia fuera, esto es, "perder la energía", o sea, "síndrome de desgaste personal".

Se trata de un complejo sentimiento de inadecuación al desempeño profesional que conlleva la experimentación de sentimientos de fracaso personal –ya sea por falta de formación adecuada, ya sea por falta de energía para combatir los problemas–, la ausencia de expectativas laborales y una insatisfacción generalizada. Todas las variantes de absentismo y hasta el abandono de la profesión se encuentran al final de este camino. El sujeto “desgastado”, “quemado”, suele terminar negando las emociones y conductas propias del síndrome, sin hacer o no poder hacer nada para salir de su situación. Deteriorado, el individuo se ausenta del trabajo con cualquier pretexto, tiende a descomprometerse fácilmente de cualquier tarea que le implique personalmente y, en fin, termina ejerciendo deficientemente su labor profesional, causando baja laboral o buscando alguna fórmula que le permita el definitivo abandono de la profesión.

Una respuesta típica, para terminar con las tensiones producidas por la práctica docente, suele ser la inhibición. Ésta puede derivar en prácticas rutinarias o en diversos modos de absentismo laboral e incluso abandono de la profesión. Se trata, en definitiva, de eliminar la implicación personal en el quehacer docente, puesto que tal implicación acarrea tensiones. La conducta rutinaria del profesor no parece producirse desde el inicio de su ejercicio profesional, sino que más bien suele darse cuando el docente ya lleva un tiempo considerable ejerciendo, alrededor de los cinco años de experiencia profesional. Es decir, la rutina aparece como recurso adoptado por el profesor para evitar la tensión originada en la práctica docente.

Como han ido poniendo de manifiesto distintas investigaciones, la tensión y el estrés que acechan a la práctica profesional de la enseñanza empujan a muchos profesores hacia el absentismo (Rebolo, Nogueira y Soares, 2010). Se trata de hallar un descanso, aunque sea breve, que haga posible huir de una realidad laboral que el individuo percibe como amenazante para su salud. Así, no pocos profesores se ausentan durante algunos días sin llegar a la petición de baja oficial, mientras que otros solicitan las bajas laborales. El absentismo y las bajas mantienen una relación directamente proporcional con los ciclos de estrés que se producen a lo largo del curso escolar. Junto al estrés provocado por las cuestiones de organización al inicio del curso, suele haber un aumento gradual del estrés en cada trimestre, produciéndose tres picos continuados por la caída de las correspondientes vacaciones. Como bien ya expresaba Esteve (1987, 57): “Los profesores no se ponen enfermos por azar; o por lo menos no acuden a la Inspección médica a pedir sus bajas por enfermedad de la misma forma a lo largo del año”. Un modo diferente de absentismo se halla en ciertas peticiones de traslado que realiza el profesorado en busca de nuevos destinos, más cómodos, huyendo de centros especialmente conflictivos o de la existencia de malas relaciones humanas dentro de una determinada institución. Teniéndose presente que en este tipo de concursos suelen

elegir prioritariamente los docentes más antiguos, es fácil comprender por qué tan frecuentemente profesores noveles se encuentran debutando en zonas escolares especialmente difíciles, lo cual no parece el modo más adecuado de integración en la profesión. Realmente, en no pocos casos, el absentismo no parece más que encubrir un verdadero deseo de abandono real de la profesión, que si no se produce de hecho en muchas ocasiones, muy probablemente, se debe a la falta de efectivas alternativas laborales.

Las múltiples tensiones vividas por los profesores en las instituciones educativas a veces acaban repercutiendo negativamente sobre su salud. La exposición en la práctica profesional a un aumento de tensión –creciente a medida que se ha ido haciendo más compleja, intensa y extensa la función docente, mientras que las condiciones laborales y los medios necesarios se han mostrado insuficientes para el buen desarrollo del nuevo perfil del profesor– no acaba necesariamente en enfermedad. Naturalmente, el profesor trata de aliviar esas tensiones, pero no siempre lo hace desde un estado de pérdida de salud. Además, hay que tener presente que las repercusiones psicológicas sobre la salud de los docentes son cualitativamente variables y actúan de modo diverso dependiendo de distintos factores (estatus socioeconómico, tipo de institución en que enseña, experiencia profesional...). No hay una relación lineal y simple entre malestar docente y salud mental del profesor (García Carrasco y Bernal, 2008).

Frente al malestar docente, los enseñantes emplean diferentes mecanismos de defensa dirigidos a aliviar la angustia producida. Un mecanismo de defensa es desarrollar esquemas de inhibición, como igualmente lo es practicar el absentismo laboral. De hecho, cuantitativamente hablando, estos mecanismos de defensa son los más utilizados. El porcentaje de profesores con problemas verdaderos de salud mental es ciertamente reducido<sup>7</sup>. El doctor Esteve (1987, 70), cuando trató de enumerar las principales consecuencias psicológicas del malestar docente, distinguió gradualmente doce niveles<sup>8</sup>, reservando única-

---

7 Considerando diversas investigaciones realizadas al respecto (García Carrasco y Bernal, 2008), los profesores que padecen, de algún modo, ansiedad oscilan entre el 24% y el 29%. Sin embargo, los docentes que presentan algún tipo de enfermedad mental en sentido riguroso, sea declarada o no, posiblemente no pase del 3% o el 4%. Entre aquellos profesores que precisan tratamiento psiquiátrico, los diagnósticos más frecuentes son neurosis y depresiones, seguidos de caracteres patológicos y, en mucha menor medida, de psicosis y de esquizofrenias.

8 1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal de ésta que los profesores querrían realizar. 2. Desarrollo de esquemas de inhibición, como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza. 3. Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas. 4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia (realizado o no). 5. Absentismo laboral como mecanismo para cortar la tensión

mente los tres últimos escalones a los problemas claramente relacionados con la salud mental, que se corresponden asimismo con el menor número de docentes afectados.

Con todo, las alteraciones físicas<sup>9</sup> y conductuales que describen el síndrome de *burnout* parecen tener un origen primordialmente emocional. La despersonalización y la autoevaluación negativa constituyen componentes del síndrome derivadas de la principal: el agotamiento emocional del sujeto. Por lo demás, no se trata de un síndrome que aparezca súbitamente, sino que más bien va apareciendo de modo paulatino, velada y sinuosamente. Se entiende mejor el verdadero alcance del síndrome desde la consideración de su continuidad, es decir, de un proceso continuo en el que podemos hallar la presencia de sus componentes en niveles muy bajos o bajos hasta su manifestación más alta, intensa, grave. Algunos estudios reflejan que se produce un incremento del agotamiento y de la manifestación de actitudes cínicas, al tiempo que una disminución de los niveles de competencia profesional a medida que avanza el curso escolar (Martínez et al., 2003). Además, se trata de un proceso cíclico, esto es, que puede aparecer en diversos momentos biográficos, repitiéndose varias veces.

### Causas del síndrome de “estar quemado”

Las altas exigencias profesionales al mismo tiempo que la falta de recursos para afrontarlas, así como una serie de obstáculos que abarca desde aspectos relacionados con la propia vida cotidiana de las instituciones educativas hasta cuestiones vinculadas a la imagen social del profesorado y a los nuevos contextos sociales, tiene como consecuencia la aparición del malestar docente. Este malestar parece tener un componente emocional central. El incremento de los síntomas que conducen al síndrome de *burnout* no sólo termina por consolidar en no pocos casos el mencionado síndrome, sino que también puede producir ansiedad docente e incluso depresión (Schaufeli et al., 2002). Siguiendo a J.J. Blase (1982), José Manuel Esteve, al referirse a los indicadores del malestar docente, distinguió entre factores de primer orden<sup>10</sup>,

---

acumulada. 6. Agotamiento. Cansancio físico permanente. 7. Ansiedad como rasgo o ansiedad de expectación. 8. Estrés. 9. Depreciación del yo. Autoculpabilización ante la incapacidad para mejorar la enseñanza. 10. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental. 11. Neurosis reactivas. 12. Depresiones.

9 Hipertensión, dolores musculares, úlceras o desórdenes gastrointestinales, dolores de cabeza, insomnio, obesidad o pérdida de peso, cansancio crónico, etc.

10 Recursos materiales y condiciones de trabajo, violencia en las instituciones escolares y el agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor.

aquellos capaces de ocasionar tensiones ligadas a sentimientos y emociones negativas al incidir directamente sobre la acción del profesor en su clase, y factores de segundo orden<sup>11</sup>, relativos al contexto en que se desarrolla la profesión docente. El contexto laboral y social en el que los profesores han de desarrollar su profesión presenta una influencia inequívoca en el quehacer docente. Los grandes cambios sociales que se han venido sucediendo en nuestra época han terminado provocando, como no podía ser de otro modo, cambios relevantes en la función docente. Estas transformaciones están afectadas por la crisis misma que se produce en el campo de las transmisiones (Duch, 1997): crisis de las estructuras de acogida (escuela, familia, comunidad), o sea, de los espacios y tiempos de desarrollo biológico, cognitivo, social y afectivo; crisis de la tradición cultural, puesto que la cultura literaria tradicional (palabra, escritura, libros...) ha ido dando paso a una cultura audiovisual, donde las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación imponen nuevos lenguajes y nuevos modos de hacer.

Hay un cansancio emocional sobre el que se asientan los principales y más graves problemas de salud de los educadores profesionales. Este agotamiento emocional del profesorado proviene de diversas fuentes de malestar, vinculadas al cambio social y, consecuentemente, al cambio del sistema escolar.

### *Nuevas condiciones de trabajo*

Hoy se reclama socialmente un tipo de profesor capaz de reunir un intenso y extenso perfil profesional. Se quiere un profesor con ciertos rasgos personales, con sólidos conocimientos y competencias profesionales y con determinado grado de compromiso social y cultural. El rol del profesor ha cambiado notablemente, han aparecido nuevas exigencias solicitando claramente una nueva identidad profesional, incluyendo tareas más complejas y añadiéndose nuevas responsabilidades que suponen un mayor compromiso personal. En el contexto actual del cambio educativo, el rol docente está sufriendo inequívocos cambios (Butti, 2010). No todos los profesores han podido o querido adaptarse a estos cambios. Si pensamos en profesores concretos situados en contextos reales de enseñanza, no es difícil apercibirse de las dificultades que entraña alcanzar el perfil docente reclamado por las nuevas

---

11 Modificación en el rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización, contradicciones de la función docente y contestación a la misma, modificación del apoyo del contexto social, los objetivos del sistema de enseñanza y el avance de los conocimientos y la imagen del profesor. En modo alguno han de interpretarse como secundarios atendiendo a su importancia. Afirma Esteve (1987, 130), precisamente, que el contexto social en el que se ejerce la docencia y las condiciones de trabajo de los profesores constituyen claves del malestar docente.



exigencias profesionales. Las modificaciones del rol del profesor constituyen un importante foco de malestar docente.

La profesión docente se ha ido haciendo más compleja conforme se han ampliado e intensificado las exigencias para su ejercicio profesional. Se le pide al profesor más competencia profesional para poder atender, en y desde las relaciones educativas que ha de mantener en el aula, a la diversidad de sus alumnos, al tiempo que poder fomentar en ellos nuevas habilidades cognitivas y metacognitivas, sociales y personales, que les permitan contar con suficientes recursos para afrontar los desafíos de la nueva sociedad de la información y del conocimiento. Como ha señalado Gimeno (1999), la sustancia educativa requiere asentar la competencia pedagógica sobre la competencia cultural de los docentes, más que sobre su competencia simplemente disciplinar o didáctica. Este perfil profesional surge de un giro en el modo de considerar la acción educativa: ésta ha pasado a estar centrada en el aprendizaje plenamente educativo del alumno. Por tanto, ya no sólo importa la instrucción de contenidos, sino la educación –no sólo instrucción– del alumnado; no se solicita un instructor, sino un educador profesional. El tradicional carácter instructivo debe conciliarse con un claro talante formativo. Se solicita al profesor que atienda a la diversidad étnica, social o de cualquier otro tipo. En los procesos evaluativos de los escolares, al docente se le pide que enfatice la dimensión personal de la evaluación, cumpliendo especialmente una función de apoyo al aprendizaje de cada alumno. También se espera del profesor que sea un profesional reflexivo, investigador e innovador de sus teorías, prácticas y logros educativos. Igualmente, se le reclama que coadyuve activamente en la realización de los diversos proyectos de su institución.

Consecuentemente, el profesor debe pasar a implicarse mucho más desde un punto de vista personal. Enfatizar la dimensión humanizadora de la educación supone la necesidad de nuevas disposiciones, ya no sólo intelectuales sino también emocionales, por parte del profesorado (Hargreaves, 1996), para las que inveteradamente no ha sido preparado. En su ejercicio profesional, el docente está sujeto a determinadas contradicciones, de alguna manera referidas todas ellas a los problemas derivados de la antinomia pedagógica individuo/sociedad. Se pide al profesor que realice funciones de juez cultural, que haga tareas de selección entre sus alumnos, en virtud de su representación social dentro del sistema escolar; pero, al mismo tiempo, se le demanda que ayude a sus alumnos en su desarrollo personal, que sea capaz de relacionarse cálida y amigablemente con ellos. Se reclama que el profesor estimule y fortalezca el desarrollo autónomo de cada estudiante; pero, a la sazón, también se le exige que realice tareas pertinentes para su eficaz adaptación e integración social. Necesidades individuales y sociales se enfrentan, de este modo, en un conflicto abierto y sin tregua, generando desánimo y cansancio en el profesorado, cuando no desistimiento, indiferencia, mil formas de dimisión.

Las condiciones laborales y organizativas del quehacer docente se hallan muy distantes de las mencionadas exigencias de profesionalidad. El incontestable lenguaje de los hechos nos suele ofrecer un panorama distante de los discursos teóricos sobre la profesionalidad reclamada al profesorado. Se pide a los profesores que cambien su profesionalidad, que adopten nuevas tareas en su quehacer profesional en consonancia con una pretendida nueva cultura escolar; sin embargo, las condiciones organizativas del trabajo docente apenas se han modificado en la práctica. En los objetivos reformadores de la enseñanza se aprecia un notable contraste entre la atención prestada al diseño del currículum y la destinada a todo lo relativo a las condiciones organizativas y laborales en las que los profesores tienen que desarrollar su actividad. Las instituciones educativas, además de contar en no pocos casos con problemas relativos a los recursos tecnológicos, al material escolar o a las instalaciones, continúan con planteamientos organizativos radicados en el pasado: criterios de agrupamiento de los alumnos, estructura y secuencia de los contenidos, métodos evaluativos convencionales con sus diversas consecuencias, etc. (Bolívar, 1999). Las nuevas exigencias profesionales, verdaderamente innovadoras (atención a la diversidad, integración de las nuevas tecnologías en el desarrollo curricular, nuevos métodos de trabajo, enriquecimiento de los contextos de aprendizaje...), difícilmente pueden materializarse satisfactoriamente en medios tan poco adaptados a esas nuevas demandas<sup>12</sup>. Estos contrastes generan un malestar patente en buena parte del profesorado que, mermado en su vigor, fluctúa emocionalmente entre la desesperanza y diversas formas de deserción o fuga.

---

12 Ha habido una escasa implantación de las nuevas exigencias de profesionalidad docente en las estructuras y sistemas de formación y desarrollo profesional de los profesores. Todo hace indicar que las limitaciones que encuentra el profesor para desplegar los nuevos requerimientos de profesionalidad, exige, desde luego, una reconsideración de la dinámica interna de los sistemas escolares, de las condiciones organizativas y laborales del profesorado. Pero, dichas limitaciones llegan, asimismo, hasta las condiciones sociales y políticas que conforman los sistemas educativos y la propia profesionalización docente. No obstante, el lenguaje de las políticas educativas parece seguir zafándose de la realidad e insistiendo en provocar un mensaje confusamente revestido de utopía liberalizadora (Suñé, 2001). Este lenguaje no consigue más que provocar el desconcierto de los profesores, que mantienen una lucha interior entre la culpa y la rebeldía, debido a la lejanía de ese lenguaje pedagógico oficial e idealizado respecto de la realidad que viven día a día en sus centros educativos.

### ***Aspiración a la universalización de la educación, diversidad y conflicto en los centros educativos***

Todos estamos tentados a sobrevalorar lo conocido, lo instituido, lo tradicional o acostumbrado, y a infravalorar lo novedoso, cuando una actividad o experiencia actual no la podemos articular coherentemente con los significados ya integrados en el pensamiento y en la acción y se produce una ruptura en nuestra mente. Reestructurar nuestro sistema personal en y para la acción (criterios, hábitos, normas, costumbres, etc.) resulta, evidentemente, mucho más esforzado que considerar que las supuestas modificaciones de nuestros sistemas de significados ya poseídos no sólo son innecesarias, sino que empeoran claramente los patrones de comportamiento que ya conocemos y dominamos. Así, bajo el paraguas de que “cualquier tiempo pasado fue mejor”, muchos docentes no se encuentran precisamente en la mejor disposición de ánimo para afrontar los importantes cambios que se han producido en los sistemas escolares de la sociedad contemporánea. El modelo de escuela selectiva y segregadora, en la que una gran parte del profesorado se ha formado y ha enseñado, ha ido dando paso a la universalización de la educación y al incremento de la complejidad de los sistemas escolares. Como afirma Esteve (2003), nuestros sistemas educativos se plantean, por primera vez en la historia, ir más allá de la enseñanza para ofrecer educación. Pero no todo el profesorado ha podido o ha sabido digerir estos cambios.

Un actor recita solemnemente versos de *La vida es sueño*, encarnando a Segismundo, cuando, al llegar a la escena XIX, el decorado es cambiado súbitamente por un telón de fondo en color fucsia y azul fluorescente y, además, se introduce un maniquí vestido con minifalda de cuero negro y con el pelo teñido de naranja y verde, provocando perplejidad y desconcierto crecientes en el actor e hilaridad en el auditorio, mientras nuevos cambios de decorado seguían su curso impasiblemente para mayor confusión del actor. Tratando de cimbrar nuestro pensamiento acerca de qué papel debe representar el profesor en la época que nos ha tocado vivir, con esta historia, el profesor Esteve (1987) inició su conocida obra sobre el malestar docente, presentando una analogía patente con los cambios de decorado que también afectan a los docentes de nuestro tiempo, habituados a formas de actuación, como nuestro actor, que contrastan clamorosamente con los nuevos decorados, con los nuevos contextos escolares en los que aquéllos han de desenvolverse. Rememorando ese proverbial texto de Borges, *El jardín de senderos que se bifurcan*, nos decía Esteve que esta historia también podía tener varios finales, como análogamente pueden ser distintas las actitudes de los profesores ante el cambio de las circunstancias escolares.

Las profundas transformaciones de su labor profesional sitúan al profesor ante una crisis de identidad que reclama recursos para vencer los meca-

nismos de resistencia al cambio. Durante esta crisis hay un malestar evidente en el profesor y, a veces, este malestar no se extingue sino que se prolonga dramáticamente en el tiempo porque no se ha sabido, o no se ha querido, reconfigurar la identidad profesional conforme a las nuevas exigencias del cambio educativo. Funciones tradicionalmente asignadas a los docentes han dejado de ser adecuadas en la escuela de hoy. En el contexto actual, el profesor no es el transmisor único de los conocimientos, ni se le reconoce la autoridad por mera cuestión jerárquica, y aquellos enseñantes que, abierta o soterradamente, pretenden aferrarse a estas viejas funciones están abonados a un malestar incesante. La asunción de las nuevas funciones que demanda el contexto social implica el dominio de ciertas competencias que van mucho más allá de lo estrictamente cognitivo. Sin embargo, la selección del profesorado se sigue haciendo en gran parte por el criterio exclusivo de la capacidad de acumulación y retención de conocimientos; más tarde, la práctica profesional suele dictar su patética sentencia<sup>13</sup>. Como cualquier otro grupo profesional, el de los docentes se ve impelido a una permanente adaptación, pero, de modo diferente a la mayoría de ellos<sup>14</sup>, puede encastillarse en el saber y el saber-hacer ya adquiridos, en los métodos de costumbre, en su particular “librillo” (Fernández Enguita, 2003). Este paradójico panorama termina, a menudo, por producir sentimientos de auto-convicción en el profesor, que se encuentra emocionalmente atrapado entre sus deseos de realizar una enseñanza de calidad y la imposibilidad real de hacerlo según patrones metodológicos claramente inadecuados, aunque añorados, en la dinámica de los actuales sistemas educativos. Esta ruptura sentimental interior termina produciendo un malestar patente que, después de cierta duración e intensidad, acaba generando un agotamiento emocional del que resulta muy difícil salir.

---

13 Insiste Esteve: la profesión docente es un trabajo difícil que pone a prueba la capacidad de resistencia física y psicológica de quienes la ejercen. En la profesión docente hay circunstancias en las que “la personalidad de los profesores es puesta a prueba con numerosas situaciones límites que pueden conducir a desequilibrios de personalidad, a situaciones de estrés incontrolables e incluso a la reiteración de bajas por problemas de tipo psicológico” (Esteve, 2003, 236). De aquí que Esteve aconseje el empleo de mecanismos de selección de profesores basados en criterios de personalidad.

14 Mientras que en otros oficios y profesiones las señales de inadaptación son claras y emanan de la mera comparación entre el trabajo o producto propios y el del competidor o colega, y, si es que no se ve directamente, se hace ver a través del supervisor o del mercado, en el ámbito de la enseñanza las indicaciones resultan siempre confusas: “cualquiera puede permitirse tener y hacer saber su propia opinión sobre cómo se reparten las responsabilidades entre el profesor, el centro, el sistema (educativo), la familia, el entorno, la calle, las condiciones de vida, los medios de comunicación, el otro sistema (social), alguna crisis (de valores, de modelos, religiosa, económica...), etc.” (Fernández Enguita, 2003, 240).

Cuando se habla por parte del profesorado y de otros agentes sociales que el nivel educativo baja, se hace de una forma sesgada. Es decir, no se considera la totalidad de la población. Si se piensa a gran escala, lo cierto es que el nivel educativo sube, aunque no para todos ni siempre por igual, como pusieron de manifiesto en su conocida obra Baudelot y Establet (1990). La generalización de la educación, sobre todo media, ha conllevado un descenso del nivel de exigencia académica con relación al tiempo pasado, en que esta enseñanza era paladinamente minoritaria y selectiva. Pero, como contrapunto, se han ampliado las posibilidades de la población, se ha potenciado el capital humano general. Hubo un tiempo, cuando no había masificación en el sistema educativo, en que las instituciones escolares y la Universidad aseguraban el éxito social de los alumnos, que conseguían, al finalizar sus estudios, estatus social y económico. Ahora, el sistema de enseñanza ya no asegura el éxito, ni siquiera acceder a puestos de trabajo para los que el estudiante se ha preparado específicamente. Al comprobar que las circunstancias han cambiado radicalmente, muchos profesores padecen, sufren, al tratar de mantener unos objetivos que no se ajustan al nuevo marco social.

Por lo demás, el profesor ha de desarrollar su trabajo en un ámbito complejo, plural, heterogéneo y, a veces, hostil. Múltiples desigualdades –culturales, étnicas, sociales, lingüísticas– ponen de manifiesto las múltiples formas en que la diversidad desafía la competencia profesional del profesorado. Aumenta la diversidad en los centros escolares y la necesidad de atenderla, pero paralelamente no pocos docentes no han sido formados para afrontar esta nueva problemática pedagógica. Ante la falta de competencia profesional suficiente, muchos profesores emplean una gran cantidad de energías en tratar de resolver los complejos problemas de la diferenciación educacional, la cual no suele culminar en logros aceptables, y, entonces, se entra en un círculo vicioso en el que el profesor se deteriora emocionalmente porque halla un ambiente deteriorado, y el contexto se deteriora asimismo porque el profesor igualmente está afectivamente estragado, seriamente mermado en su capacidad para cambiar el curso de las cosas. Frecuentemente, el enseñante, desmoralizado, en lugar de interrogarse por los elementos que obstaculizan un adecuado desarrollo de la enseñanza dentro de la institución escolar, tiende a atribuir a los estudiantes la causa de su fracaso, inclinándose a pensar que la atención a todos los alumnos, el ofrecer oportunidades para que todos puedan aprender, no deja de ser un ideal inalcanzable. El malestar docente que aquí se crea se manifiesta, recurrentemente, mediante el seguimiento de las orientaciones puramente cognoscitivas que se generan en los contextos de práctica, tratando de justificar el fracaso educacional por las deficientes características del alumnado del centro o del aula, olvidando las raíces afectivas de todo hecho genuinamente educativo, observando con pesadumbre las

dificultades cotidianas, empeorando sus propias posibilidades de desarrollo profesional y de crecimiento personal.

La violencia en las instituciones escolares, pese a que pueda considerarse escasa o esporádica, supone un innegable impacto en el aumento de las tensiones psicológicas y sociales que acucian a determinados docentes. De hecho, aunque muchos profesores no hayan sufrido agresión alguna, los casos ya conocidos reúnen el suficiente peso específico como para crearles angustia e intranquilidad en sus puestos de trabajo, especialmente en instituciones grandes con un elevado número de estudiantes y donde las relaciones son más impersonales. Realmente, las relaciones entre profesores y alumnos han cambiado, tornándose a veces más conflictivas. En centros especialmente conflictivos, por razones de marginación social, económica, cultural, es fácil que los profesores se encuentren en las aulas con serios problemas que tienen sus raíces más allá de la escuela. No pocos problemas de disciplina y de convivencia tienen mucho que ver, en este sentido, con la construcción de “identidades de resistencia” por parte de los niños y jóvenes que padecen escaso reconocimiento a sus particularidades étnicas, sociales, que sufren tratos estereotipados, y que se perciben a sí mismos como desintegrados socialmente<sup>15</sup>, al margen de los bienes materiales que la sociedad crea y a los que sólo llegan imaginariamente a través de los grandes medios de comunicación social. Los profesores son vistos como miembros de los grupos de poder y sufren, de un modo u otro, los conflictos, el enfrentamiento cotidiano con sus alumnos, frecuentemente padeciendo los variados efectos de esa “resistencia” cultural a la “violencia simbólica” que supuestamente ejercen. Las actitudes rebeldes, indolentes, desinteresadas y aun violentas de muchos estudiantes no son más que manifestaciones diversas de ese conflicto identitario, modos de reclamar su participación personal, voces que tratan de hacerse oír aunque se elijan formas inapropiadas, versiones culturales posmodernas para apocalípticos *versus* integrados. Al reto permanente de un trabajo pedagógico extremadamente difícil, muchos profesores añaden el estrés provocado por una situación de desgaste personal progresiva. La aparición misma de agresiones a los profesores en los medios de comunicación daña su imagen pública. Todo ello afecta indudablemente al equilibrio emocional del docente, que en muchos casos termina quebrándose.

---

15 La desatención al sujeto, a su construcción como agencia personal, en los procesos formativos escolares, como nos advirtió Bruner (1996), conlleva la búsqueda de esa satisfacción natural por otros cauces, con las consecuencias sociales que ya conocemos.

## La imagen social del profesor

Por un lado, se habla de la gran relevancia que tiene el profesorado dentro de la sociedad, y, por otro, se pueden constatar múltiples hechos lamentables –algunos no carentes de brotes de violencia–, a la par que abundantes críticas a la labor misma del profesorado, a menudo asociadas a ciertos supuestos privilegios de la profesión docente. Incluso desde el ángulo administrativo, también se ha culpabilizado a los profesores del fracaso de las reformas educativas oficiales debido a sus resistencias al cambio, a cierta inercia conservadora del conocimiento y ejercicio profesionales. O sea, que se pide al profesorado que asuma una nueva cultura profesional; pero, una vez puesto en circulación el discurso sobre las nuevas formas del quehacer docente o puesta en marcha una determinada reforma, el profesorado parece abandonado a su suerte en contextos nada fáciles cuando no hostiles para su eficaz desempeño profesional (Smyth, 1995). Las políticas de profesorado tendrían que preocuparse por ajustarse, también en la práctica (respaldo permanente de la Administración, colaboración de las familias, condiciones laborales...), a las demandadas condiciones de profesionalidad de los docentes. Por lo demás, la sociedad reclama más que nunca la calidad de los servicios educativos, desde expectativas conformadas por la idealización de la figura del profesor, manifestando de distintos modos su decepción al comprobar que sus exigencias ideales distan mucho de la realidad. El profesor ha sufrido las consecuencias más negativas de los logros del sistema educativo en las últimas décadas, perdiendo el respeto y el apoyo social que suponían su principal retribución desde una perspectiva social (Esteve, Franco y Vera, 1995).

Entre los enfoques del profesor que transmiten los medios de comunicación social, se señala a la profesión docente como una profesión conflictiva<sup>16</sup>. Y por otra parte, se presenta una imagen idealizada<sup>17</sup> del profesor, como si la profesión docente fuese pura actividad idílica. El autoconcepto profesional de los enseñantes oscila entre estos dos polos opuestos. La imagen problemática de la profesión puede estar autoalimentándose, coadyuvando a la creación de cierta atmósfera de conflictividad. El estereotipo ideal, en cambio, ha sido tradicionalmente fomentado durante la formación inicial del profesorado, generalmente desde un enfoque normativo, sin preparar oportunamente para la

---

16 Suelen ser componentes típicas de la imagen conflictiva del profesor: la violencia escolar, los conflictos debidos a enfrentamientos ideológicos, las escasas retribuciones del profesorado, la falta de medios, etc.

17 En esta perspectiva idílica, el docente, se nos ofrece como un amigo y un consejero. Una imagen que se halla muy alejada de la realidad de los centros escolares, donde la docencia suele ejercerse en situaciones grupales conflictivas que poco tienen que ver con una actividad de relación individual prácticamente eclógica.

práctica de la enseñanza<sup>18</sup>. Los estereotipos sobre la imagen pública del profesor realmente ejercen una notoria influencia: en las expectativas de los padres y de los alumnos en su trato con los docentes, y en general en las expectativas de todas las demás personas en sus relaciones con el profesorado; en las expectativas de quienes acceden a la propia profesión docente, que suelen identificarse con esa imagen pública; en las expectativas de los docentes mismos en activo, ya sea para reafirmar su elección profesional, cuando se transmite una imagen pública positiva de la profesión, ya sea para reforzar el malestar y la insatisfacción, cuando se transmite una imagen pública plagada de estereotipos negativos. Investigaciones recientes insisten en el desgaste clamoroso de la imagen del profesor. La imagen social que se suele transmitir del profesorado, a través de la prensa, arroja, finalmente, una visión negativa del hecho educativo en general, afecta negativamente al proceso de enseñanza y al de aprendizaje de los estudiantes, pero, sobre todo, termina dañando la salud psíquica y física de los docentes (Civila, 2005). Las oscilaciones emocionales ligadas a una elaboración muy tensa del autoconcepto conducen, en no pocos casos, al agotamiento de los profesores.

La apreciación social de las profesiones hoy se vincula a menudo con su repercusión materialista. Desde esta perspectiva, no es difícil entender que, popularmente pueda pensarse que, si se puede ganar más dinero en otras actividades profesionales, y te dedicas pese a ello a la enseñanza, es que “no sirves para otra cosa”. Antaño, se apreciaba en la profesión de enseñar la vocación, la sabiduría que representaba el maestro; actualmente, las profesiones se miden frecuentemente por sus posibilidades de ingresar dinero. La remuneración económica del profesorado se convierte en un elemento más de la crisis de identidad profesional de la que ahora se habla con cierta familiaridad. Paralelamente a su desconsideración salarial, se ha producido el deterioro de la imagen del profesor. Admitiendo la primacía de la motivación del personal sobre la abundancia de medios materiales, muchos profesores piensan que si no se les promociona salarialmente y no se mejora su imagen

---

18 Cuando el profesor se encuentra con la práctica profesional de la enseñanza y se percibe de lo distante que resulta respecto del ideal recibido en su período de formación inicial, termina adoptando alguna de las siguientes reacciones, como señaló Ada Abraham (1987): predominio de sentimientos contradictorios, sin lograr resolver el conflicto entre ideales y realidad; negación de la realidad porque no es capaz de soportar la ansiedad, recurriendo a distintos mecanismos de evasión (inhibición, rutinización); predominio de la ansiedad, dándose cuenta el profesor de que no posee recursos adecuados para llevar a cabo las exigencias profesionales de los ideales docentes, lo que le puede conducir a la depresión, al hundimiento personal, culpabilizándose de su impotencia pedagógica; aceptación del conflicto y búsqueda de respuestas adecuadas en el contexto de una integración satisfactoria en el marco profesional.



social, las reformas escolares están condenadas al fracaso en manos de un profesorado desmoralizado.

### ***La problemática de los nuevos contextos sociales. Reducción o dimisión educadora de otras agencias de socialización***

No ha desaparecido, pero la función social de la institución escolar se ha alterado sustancialmente. Ya no es el lugar privilegiado y prácticamente único en el que se transmite la información, el saber. La sociedad de la información emplea múltiples canales de transmisión de la misma, ante los cuales la escuela ha ido perdiendo fuerza, progresivamente, en un combate desigual, como institución meramente pensada para la comunicación del saber. Obviamente, la función docente, clásicamente relativa a la transmisión de conocimientos, se ha visto afectada por esta nueva situación. Para no declararse “especie en vías de extinción”, el rol del profesor cambia. Ahora, está centrado en el aprendizaje como eje vertebrador de su construcción profesional. Pero no todo el profesorado, como hemos señalado más arriba, se ha adaptado a las nuevas exigencias del rol profesional. Muchos docentes han sabido integrar ventajosamente las nuevas posibilidades de tratamiento de la información, pero otros se han aferrado a las viejas costumbres y a los planteamientos profesionales clásicos. Para estos últimos el malestar está asegurado: su ejercicio profesional sencillamente está descontextualizado. El desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela implica que el papel del profesor como única fuente de transmisión oral de conocimientos, definitivamente, quedó atrás.

Los cambios en el rol docente se hallan estrechamente unidos a las transformaciones que también se han producido en los demás agentes socializadores. Así, por ejemplo, cada vez con más claridad, la familia y otros grupos sociales organizados han delegado responsabilidades educativas en los sistemas escolares. En efecto, la nueva dinámica social, la crecida incorporación de la mujer a la vida laboral y los notables cambios producidos en los propios grupos familiares han terminado incrementando la ya de por sí compleja tarea educadora de los centros escolares. “Cada vez más la escuela se verá en la necesidad de efectuar tareas de suplencia en muchos ámbitos que tradicionalmente han sido responsabilidad e iniciativa familiar” (Sarramona, 2000, 68). Y este incremento de exigencias ya no se realiza con el alivio de la aprobación general, del consenso social, propios de sociedades tradicionales, las actitudes y valores del profesor pueden ser puestos en entredicho por alumnos, padres, grupos sociales determinados, etc. Actualmente, asistimos a una socialización divergente, propia de una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales propugnan modelos educativos diferentes. La aceptación, por parte del profesor, de diversos modelos socializadores multiculturales y multilingües,

lleva a menudo al profesor, sobre todo al docente que tiene que desarrollar su labor en lugares particularmente difíciles, a situaciones de vacilación e indeterminación, cuando no de ostensible cansancio emocional.

Un cierto escepticismo social ante las supuestas posibilidades de progreso social y prosperidad general que encerraba el sistema escolar hace sólo unas décadas, aunque en estos últimos decenios los sistemas escolares no han hecho más que crecer en términos reales, ha determinado la modificación del apoyo social al sistema educativo y, por ende, a los propios profesores, que son vistos como responsables directos de la enseñanza, de sus defectos, fracasos y todo tipo de males. Nos dice Román Gubern (2004, 11) que “la censura icónica ha sido consecuencia de la eficacia emocional de las imágenes, de su capacidad turbadora”; análogamente, el profesor se convierte, para la sociedad, en blanco de críticas, tal vez por ser el elemento más directa y claramente visible del propio sistema escolar, acaso por ser aquel cuya imagen, en tanto que representativa de dicho sistema, presenta, desde el punto de vista emocional, un mayor potencial conmovedor. Por eso se ha hablado de “enseñantes perseguidos” (Ranjard, 1984), en el sentido de que los profesores se sienten agredidos y viven colectivamente un sentimiento de persecución. La valoración del quehacer docente suele hacerse exclusivamente con sentido negativo: si hay logros, la respuesta es el silencio; si hay fracaso, todas las voces se levantan acusadoramente contra el profesor. Esta ausencia de apoyo social incide negativamente en la salud emocional del docente que, aislado, trata titánicamente de realizar una tarea que rebasa con creces sus posibilidades de acción. Entre tanto, el desgaste emocional continúa estragando al profesorado.

### **La pista del “engagement”. La otra cara de la moneda, como alternativa**

Para evitar el malestar docente, se suele articular una serie de soluciones coherentes que hagan frente a las repercusiones negativas del ejercicio de la docencia sobre la personalidad de los profesores. Hace ya casi tres décadas, Esteve (1983, 226) propuso delimitar la prevención en dos frentes: “El hecho de que numerosos profesores se vean afectados por cuadros de ansiedad tras unos años de ejercicio profesional, supone la unión de carencias y errores de planteamiento en la formación inicial junto a las existentes en la formación permanente”. En su obra dedicada al malestar docente (Esteve, 1987), se insiste en ambos frentes. En el proceso de formación inicial se perfilan tres líneas de actuación: el establecimiento de mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión (deberían incluirse entre esos mecanismos las características de la personalidad y las motivaciones del aspirante a docente); la sustitución de los enfoques normativo-idílicos, ansiógenos, por enfoques de la formación inicial claramente descriptivos (mientras que en los enfoques normativos el profesor tiende a culpabilizarse porque se establece una rela-

ción directa entre su personalidad y el éxito en la enseñanza, en los enfoques descriptivos, en cambio, se cuestiona la actuación del profesor, no su persona); y, finalmente, la búsqueda de una mayor adecuación de los contenidos formativos a la realidad práctica de la enseñanza, lo que significa asumir el carácter multidimensional de la eficacia docente, situada en una dimensión relacional en el marco de un contexto general influido por variables situacionales, experienciales y comunicativas. Por otra parte, en el proceso de formación permanente, la autorrealización del profesor implica innovación educativa, y ésta supone comunicación con los colegas. Los canales comunicativos entre el profesorado, como parte integrante de su formación continua, evitan la acumulación de tensiones (la metodología de grupos de auto-aprendizaje puede ser eficaz) y ofrecen la posibilidad de contrastar respuestas al problema del malestar docente. Pero, dado que este problema es colectivo, se encuentra vinculado al contexto social mismo en que se ejerce la docencia. Para contrarrestar el malestar docente hay que intervenir sobre las condiciones de trabajo y sobre el apoyo social que recibe el profesorado.

Cualquier planteamiento preventivo, para evitar el malestar docente, en el nivel de la formación inicial será seguramente más importante que en el de la formación permanente. Pero, ya sea porque las medidas preventivas en el período de formación inicial no se han puesto adecuadamente en práctica, o, sencillamente, porque son deficientes, o inexistentes, lo cierto es que nos encontramos con la urgente necesidad de combatir el malestar que sufren muchos profesores en ejercicio.

Frente al desgaste emocional que padece el profesorado, últimamente viene ofreciéndose, como contrapunto, el fenómeno denominado “work engagement”<sup>19</sup> (vinculación psicológica con el trabajo) (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli et al., 2002). El *engagement* representa un estado en el que quien trabaja se siente pleno de energía, de vigor, se encuentra muy implicado con lo que hace, con su trabajo, y, debido a esta concentración y dedicación, tiene la sensación que el tiempo transcurre muy rápidamente. Todo lo contrario, pues, al sujeto estresado, y no digamos al que presenta el síndrome de *burnout*. El *engagement* puede entenderse como bienestar psicológico del sujeto. Al igual que sucede con el profesor “quemado”, que en su versión más sufriente representa un porcentaje respecto del total que anda muy lejos de afectar a la mayoría del profesorado, tampoco el *engagement* se da en la mayoría de los docentes. Muchos no se encuentran definitivamente “quemados”, pero, desde luego, tampoco, están entusiasmados. Según se desprende de los diversos estudios realizados, la presencia de

---

19 El término “engagement” puede traducirse por compromiso, cita, ajuste, encuentro..., por lo que la expresión “work engagement” viene a significar compromiso, ajuste, etc., con el trabajo (“work”).

elementos facilitadores<sup>20</sup> en los centros escolares, así como que se cuente con suficientes recursos personales, incrementa los niveles de *engagement* en los docentes.

El nivel de *engagement* crece cuando nos sentimos mejor respecto de nuestro quehacer profesional, cuando tenemos un satisfactorio grado de control sobre aquellas tareas que hemos de desplegar en nuestro trabajo (Salanova, Grau, Cifre y Llorens, 2000). Sobre la *autoeficacia* como recurso personal, podemos afirmar que nos inclinamos a realizar aquellas cosas que dominamos y solemos evitar aquellas otras que creemos que no podemos resolver (Bandura, 1997). La agencia humana está afectada por la autoeficacia en el modo de pensar y de actuar, y también de sentir.

Percibirse como competente es fundamental para considerar una determinada situación como un desafío o como una amenaza. Es decir, las creencias sobre la autoeficacia son importantes para afrontar los distintos contextos de práctica<sup>21</sup>. Los estados emocionales del sujeto<sup>22</sup> determinan su propia percepción, al mismo tiempo que la contrastación positiva o negativa de la autoeficacia confirma aquellos estados afectivos (Prieto y Bermejo, 2005). El cansancio emocional del profesor parece conducirle a una creencia negativa sobre su propia competencia, con todas las consecuencias que podemos imaginar, entrándose de este modo en un bucle de desesperación entre el agotamiento

---

20 Se consideran factores que facilitan o mejoran el trabajo del profesor: fácil acceso a la información y a los recursos, gestión eficaz de las reuniones, la participación efectiva de los miembros de la organización, relaciones personales cordiales...

21 Por ejemplo, en la deseada integración de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a las aulas, cuánta resistencia por parte del profesorado no se debe a un sentimiento de autoeficacia negativa, de falta de competencia para el manejo de los nuevos recursos informacionales (Salanova et al., 2001). Cuando la percepción de la autoeficacia ha cambiado, con la adquisición de nuevas competencias, la actitud profesional del docente normalmente también lo ha hecho (De Pablos, Colás y González, 2011).

22 Se denomina *coping* (afrontamiento) a ese conjunto de esfuerzos psíquicos y de acción para conducir las exigencias internas y ambientales, así como los conflictos que sobrepasan los recursos del sujeto. El afrontamiento depende de la valoración que el individuo hace de la situación. Esta valoración se basa en sus creencias. Este proceso evaluador tiene una componente primaria claramente cognitiva (es importante o irrelevante, es positivo o negativo, qué consecuencias se derivan, etc.) y una componente secundaria, donde el sujeto se autoevalúa, valora su capacidad para afrontar esa situación. Después, selecciona su conducta. Pero hay una evaluación automática, incluso anterior a la cognitiva, de índole manifiestamente afectiva: hay peligro, existe amenaza... Hay estilos de *coping* distintos, como hay características personales diferentes entre unos sujetos y otros. Dos personas determinadas no reaccionan igualmente a situaciones semejantes.

emocional, la creencia negativa sobre sus posibilidades de afrontamiento de la realidad y, de nuevo, el cansancio emocional. El profesor que percibe más dificultades para la realización de su labor profesional muestra mayores niveles de *burnout*, así como menores niveles de autoeficacia. Contrariamente, el enseñante que percibe menos obstáculos, o más facilitadores, en el ejercicio de la docencia, presenta mayores niveles de *engagement* y también de autoeficacia. En este caso, la espiral es de índole positiva, puesto que, cuando aumenta la autoeficacia, el docente tiende a observar menos dificultades para su desempeño profesional y, consiguientemente, se incrementan sus niveles de *engagement*.

Admitiendo que la salud constituye un extenso y complejo continuo con la enfermedad, donde a veces la diferencia es una línea muy delgada, sería muy interesante conocer con rigor qué mecanismos median entre el malestar y el bienestar, en nuestro caso, como polos opuestos, entre el *burnout* y el *engagement*. La imaginaria brújula de la investigación, en este punto, apunta hacia una dirección: cómo encaminarse hacia el bienestar desde el malestar (Grasso, 2006). Frente a las condiciones del estrés, el afrontamiento que realiza el docente es sin duda una conducta adaptativa, pero no se trata de una mera respuesta automatizada. Sus posibilidades de afrontar exitosamente una situación concreta aumentan cuando dispone de más y de mejores recursos personales, con los deseables efectos ya mencionados anteriormente. De este modo, tradicionalmente, se ha propuesto una serie de medidas dirigidas al entrenamiento en destrezas específicas y en la adquisición de competencias, tratando de combatir los niveles perjudiciales de estrés (Esteve, 1986, 1989; Neves y Esteve, 2000; Prados, 1999; Sureda, 2002; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). Todas estas medidas, dirigidas al afrontamiento del estrés de los profesores, forman parte de las estrategias preventivas y terapéuticas que suelen adoptarse para la eliminación del problema.

El tiempo es la sustancia de la que estamos hechos, por recordar a Borges. Y la experiencia personal de aquellos docentes que han padecido, primero, y han llegado a lograr ciertos niveles de satisfacción profesional, alcanzando incluso el bienestar, el goce, tal vez constituya para nosotros un camino de exploración muy sugerente para una mejor comprensión del problema, susceptible de encerrar posibilidades de mejora de la práctica docente. Al fenómeno por el cual un sujeto, a pesar de encontrarse en una situación de riesgo o claramente desfavorable, desarrolla y manifiesta competencias de afrontamiento, lo conocemos como *resiliencia*<sup>23</sup>. Las acciones que permiten al sujeto superar

---

23 La *resiliencia* (en el ámbito de las ciencias humanas y sociales) se refiere a los sujetos que, aun naciendo y viviendo en situaciones de riesgo, se desarrollan sin embargo psicológicamente sanos. Como si la naturaleza humana, de alguna manera, llevase en sí misma la capacidad de salir adelante.

una determinada situación presentan, sin duda, componentes diversos (temperamento, habilidades cognitivas, habilidades relacionales...); pero probablemente el principal resorte reactivo sea de índole emocional (Cyrulnik, 2005). La capacidad de resistencia, de mostrarse invulnerable ante la hostilidad ambiental, constituye un modo de afrontar la adversidad, el riesgo que se experimenta. ¿Cómo han reorientado sus vidas profesionales estos docentes?, ¿qué resignificación de su trayectoria laboral realizan? Son preguntas cuyas respuestas pueden arrojar luz sobre cómo fueron afectados, acerca de cómo se relacionaron con las condiciones que les tocaron vivir, pueden orientarnos sobre el alcance de la vulnerabilidad de los docentes, pero, sobre todo, pueden iluminarnos sobre los mecanismos, particularmente emocionales, que tornaron esa vulnerabilidad en *resiliencia*.

Todos convenimos que, en las sociedades modernas, el trabajo es un signo en tanto que proporciona valor al sujeto que trabaja, lo convierte en trabajador, en alguien que realiza una determinada labor (Zapata, 2007). Sin embargo, signo no implica necesariamente sentido. El valor de un determinado trabajo puede carecer de sentido para el trabajador. Posiblemente, la ausencia de sentido del propio trabajo se halla en la génesis de no poco sufrimiento. Cuando el individuo observa que su trabajo es valorado y reconocido por otros, aumenta su autoestima. En la sociedad actual, encontrar sentido al trabajo que realizamos es fundamental porque el trabajo suscita en el sujeto la necesidad de sentirse útil y creativo para su propio bienestar. Cualquier fracaso, en el ámbito que sea, se vive como un fracaso en la intimidad, y se vive como una frustración, lo que, en última instancia, es una frustración en el proyecto de identidad.

Hallar sentido a la profesión docente depende de la capacidad de cada profesor para hacerlo en su particular medio (Corvalán, 2005), dentro de sus trayectorias vitales; pero ese posible hallazgo puede ser facilitado u obstaculizado por la comunidad, por la sociedad misma. Al amparo de la exigencia de perfeccionamiento –intrínseco a la educación–, se pueden exigir perfecciones hasta el infinito, siempre habrá algo por conquistar, siempre faltará algo por conseguir. Precisamente, la sociedad actual parece detenerse más en todo aquello que falta por lograr que en lo que ya se ha conseguido, con lo cual se tiende a considerar el sistema educativo como un gigantesco fracaso colectivo, cuando en realidad nunca se habían obtenido tantos éxitos. El exagerado uso del componente utópico “perfección” lastra la imagen de los profesores y del propio sistema escolar. Si se pierde el sentido de las metas que razonablemente cabe esperar de nuestros docentes, siempre tendremos elementos para criticar su trabajo. El malestar docente, en este sentido, es un fenómeno social, básicamente relacionado con las expectativas de la sociedad sobre el sistema escolar y con el apoyo social que se proporciona al profesorado (García Coorea, 2011).

Se precisa renovar las metas del sistema educativo, encontrar nuevos ideales, adaptados a sus actuales niveles de desarrollo y a las demandas de un proteico contexto social. Precisamos reivindicar ciertas dosis de optimismo, para hacer frente al malestar docente (Hué, 2009, 2012). Esta reivindicación del optimismo no se apoya exclusivamente en que, bien entendido, se trata de algo intrínseco a la propia tarea de educar, sino también en la gratificación que supone trabajar con personas y hacerlo en colaboración, advertidos ya de que el perfeccionismo no existe cuando los interlocutores no son máquinas (Santos, 2004). Nos encontramos en momentos de cambios de las instituciones que comportan considerables desafíos al profesorado, sustancia para el cambio de identidad profesional (Elmore, 1995). Los cambios organizativos de las escuelas se hacen precisos igualmente en el combate colectivo, institucional, contra el malestar. Las escuelas habrán de optar por ser organizaciones que aprenden (comunidades de aprendizaje) u organizaciones que enferman.

Pilar del mantenimiento de la civilización y de la democracia, se necesita recuperar el orgullo de la función docente, como servicio a la comunidad. Los profesores necesitan recuperar y transmitir el valor de la sabiduría, el vigor del ser frente al mero tener, ayudar a la nueva generación a entenderse a sí misma y a comprender el mundo que le rodea. La recuperación de ese orgullo profesional, también cívico, habrá de pasar indefectiblemente por la reconstrucción de las ideas y de los sentimientos sobre la enseñanza (Camps, 2008).

En un mundo interminablemente multicolor, donde nos mostramos, gracias a la hermenéutica y al reconocimiento de la heteroglosia, enormemente más cautos respecto de los lenguajes únicos de verdad y de categorías fijas, valoramos mucho más la narración como modo de conocimiento (Bruner, 2001) y su conexión con la construcción de la identidad, así como también estimamos más la importancia de dar forma a nuestras historias personales, abriéndonos igualmente a otras en toda su diversidad y niveles distintos de elocuencia. La conciencia de la importancia de la historia y el relato, y de la comprensión por encima de la simple conceptualización, abre el horizonte hacia lo imaginario<sup>24</sup> (Greene, 2005). No sobra reivindicar el valor de lo imaginario, advertidos del peligro de los excesos vinculados al referente utópico, como elemento coadyuvante a la forja del sentido humanista de la tarea de educar. Lejos de considerarse una perspectiva ingenua, alejada de la realidad,

---

24 En el pensamiento occidental lo imaginario, como capacidad liberadora, ha sufrido una secular devaluación cultural. La necesidad de otorgar a la razón cartesiana una centralidad, con ciertos tintes autoritarios, no ha encajado bien con tal enfoque de lo imaginario. Gilbert Durand (2005) ha señalado recientemente que, más allá de ciertos esquemas explicativos lineales, proporcionados desde la psicología, la sociología o la semiología, precisamos una antropología de lo imaginario capaz de hacernos comprender su verdadera dimensión.

de la "dura realidad", como suele argumentarse por los adalides del escepticismo más paralizante, poner en valor la propia imaginación en el desempeño profesional puede resultar necesario para el bienestar del docente.

A última hora, la salud y la calidad de vida del grupo ocupacional constituido por los profesores están en juego. Hay ya un considerable cúmulo de estudios y de trabajos sobre los riesgos laborales que afectan al profesorado, donde ciertos problemas psicológicos ligados a la actividad profesional, en el orden relativo a las enfermedades, ocupan lugares destacados. Así, pues, se precisa con premura, además de las pertinentes terapias, la extensión y consolidación de una cultura preventiva específica para el colectivo profesional de los docentes. A la construcción de dicha cultura está convocada la propia sociedad civil.

## Referencias

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baudelot, CH. y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata.
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration quarterly*, 18, 4, 93-113.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Butti, F. (2010). De las teorías pedagógicas a las prácticas y condiciones socio-institucionales del trabajo docente. *Kairos. Revista de temas sociales*, 25.
- Camacho, H.M. y padrón, m. (2005). Validación del cuestionario autoevaluativo del malestar docente (CAMD-profesorado y CAMD-alumnado). *PsiCnosis: Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 10. 41-56.
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- Civila, A.C. (2005). La imagen social del profesorado en la prensa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 17, 227-254.
- Corvalán, M.I. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Enfoques educativos*, 7 (1), 69-79.
- Cyrułnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.



- De la Torre, C. (2007). El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32 (17), 301-325.
- De Pablos, J., COLÁS, P. y GONZÁLEZ, T. (2011). Bienestar docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación, *Revista de Investigación Educativa. RIE*, 29 (1), 59-81.
- Del Pozo, A. (2000). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 11 (1), 85-103.
- Del Pozo, A. (2000). Repercusiones de la depresión en los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 11 (1), 85-103.
- Duch, LL. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Durand, G. (2005). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: FCE.
- Elmore, R. (1995). Teaching, learning and school organization: Principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31 (3), 355-374.
- Esteve, J.M. (1986). Inoculation against stress: a technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 9 (3), 261-269.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J.M. (1989). Teacher burnout and teacher stress, pp. 4-25, en M. Cole y S. Walker (comps.): *Teaching and stress*, Milton Keynes: Open University Press.
- Esteve, J.M. (2000). Culture in the school: Assessment and the content of education. *European Journal of Teacher Education*, 23 (1), 5-18.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. et al. (1983). *Profesores en conflicto: repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Fernández Enguita, M. (2003). *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide.
- García Carrasco, J. (2010). Malestar y riesgos en el escenario educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 406, 56-58.
- García Carrasco, J. y Bernal, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI (241), 405-424.
- García Correa, M. (2011). Educación e institución educativa: una mirada a sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5).

- Jimeno Sacristán, J. (1999). El profesorado y la sustancia de la educación: la reivindicación de la competencia cultural. *KiKiriKi*, 52, 25-30.
- Grasso, L. (2006). Insatisfacción laboral y compromiso con la docencia. *Diálogos pedagógicos*, 4 (7), 10-23.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Gubern, R. (2004). *Patologías de la imagen*. Barcelona: Anagrama.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hué, C. (2009). Razones para el bienestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 390, 88-91.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 12, 47-68.
- Marina, J.A. (2009). El malestar docente. *Educadores*, 231, 62-63.
- Martínez, I., Salanova, M., Llorens, S., García, M., Grau, R. y Cifre, E. (Eds.) (2003). *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón: Colección Psyque.
- Morán-Suárez, S., Sanz-Vázquez, I. y Gutiérrez-Santander, P. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1).
- Neves, S. y Esteve, J.M. (2000). Programa de formación para la prevención de malestar docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 5 (4), 43-54.
- Prados, A. (1999). Estrés laboral en docentes. *Aula de Encuentro*, 3, 91-100.
- Prieto, M. y Bermejo, L. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (222), 493-510.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris: Jauze.
- Rebolo, F., Nogueira, E.J. y Soares, M.L. (2010). As entrelinhas da relação professor-aluno: notas para se pensar o bem-estar e o mal-estar docente na contemporaneidade. *Série estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, 29, 109-120.
- Salanova, M., Grau, R., Cifre, E. y Llorens, S. (2000). Computer training, frequency of use and burnout: the moderating role of computer self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 16 (6), 575-590.
- Salanova, M., Grau, R., Llorens, S. y Schaufeli, W.B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol modulador de la autoeficacia relacionada con la tecnología. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, 69-90.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiró, J.M. y Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.

- Santos Guerra, M.A. (2004). Invitación al optimismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 334, 86-90.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sartre, J.P. (1971). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Smyth, J. (Ed.) (1995). *Critical discourse on teacher development*. London, Cassel.
- Suñé, G. (2001). El lenguaje de las políticas educativas: ¿utopía o autoengaño? *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 229-252.
- Sureda, I. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 83-97.
- Vera, J. y Esteve, J.M. (Coords.) (2001). *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona: Octaedro.
- Zapata, M. (2007). La profesión docente en la sociedad de la información, nuevas dimensiones: la ética del trabajo. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 18.