



## En torno al profesorado

**Joaquín García Carrasco y Antonio Bernal Guerrero**

Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente.

**Bernardo Gargallo López**

Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes.

**E. Pesquero Franco, M<sup>a</sup> E. Sánchez Martín, M. González Ballesteros, R. Martín del Pozo, S. Guardia González, J. Cervelló Collazos, P. Fernández Lozano, M. Martínez Aznar y P. Varela Nieto**

Las competencias profesionales de los maestros de primaria.

**María Teresa Padilla Carmona y Javier Gil Flores**

Evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior:  
Condiciones y estrategias para su aplicación a la Docencia Universitaria.



# Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente

por Joaquín GARCÍA CARRASCO

Universidad de Salamanca

y Antonio BERNAL GUERRERO

Universidad de Sevilla

## 1. Malestar y decepción en las instituciones docentes

Desde hace más de veinte años se han multiplicado los estudios sobre el “malestar docente”. A la difusión de esta preocupación en España contribuyó el conocimiento de los trabajos realizados por Ada Abraham (1987) en la década de los años ochenta del pasado siglo, la extinguida A.I.R.P.E (Asociación Internacional para la Investigación de la Personalidad de los Docentes), así como las investigaciones de Esteve (1987). Aquellos estudios recalcan el papel que juega en las situaciones educativas la gestión del sistema emocional y los riesgos a los que en tales contextos se somete. En la actualidad, incluso los sindicatos asumen el malestar psicossomático como uno de los riesgos profesionales que afronta la función docente. Todos comprenden que la práctica de la formación instituye un entorno de acción con fuertes implicaciones personales, tanto por parte de los alumnos como por parte de los profesores.

En las conversaciones entre docentes se encuentra extendida la referencia a *la decepción profesional*, por múltiples causas. Ya se trate de un verdadero trastorno psicossomático o de una decepción emocional, el resultado final es que son muchos los que, no obstante una acreditada formación intelectual, incluso una evidente competencia pedagógica, no se reconocen, desde el interior, emocionalmente, *enriqueciéndose* personalmente en esa práctica profesional. Todo ello es patente, cuando el sondeo a los profesores y estudiantes se hace, como lo llevó a cabo Latir (2004) y lo han realizado muchos otros, mediante historias y entrevistas en profundidad. En esos casos, aparece al observador el malestar en todo su alcance. Se afirma que el cansancio emocional del profesorado se produce como consecuencia de unos continuados niveles de estrés que sobrepasan lo soportable. El agotamiento emocional del profesorado se ha convertido en un riesgo real para todos

los docentes. A partir de los estudios actuales, puede confirmarse que enfermedades psiquiátricas como el estrés, la ansiedad o la depresión son la principal causa de baja entre el profesorado, especialmente en la Educación Secundaria. Más de la mitad de los docentes reconoce que sus problemas de salud están directamente relacionados con el ejercicio de su trabajo (Esteve, Franco y Vera, 1995).

La Fundación Encuentro (2005), en su informe “España-2005”, denuncia la “violencia en el ámbito escolar” como fenómeno frecuente; 4 de cada 10 alumnos reconocen agresiones de otros alumnos (*bullying, mobbing-escolar*), y el 10% de los profesores, también. Más recientemente, los investigadores advierten de que el fenómeno innegable del acoso sufrido en la escuela persigue a sus víctimas, pasados incluso muchos años (Piñuel y Oñate, 2007). La dramática de esta situación ya fue expuesta en 1906 en la novela de Robert Musil (1989) sobre las tribulaciones del estudiante Törless.

Estos son, brevemente enunciados, los datos del problema. La magnitud de estas cifras muestra cómo el desarreglo emocional, generado en la práctica profesional, produce una interferencia insalubre sobre el trabajo docente. Las instituciones de formación son escenarios de competencia relacional en los que se encuentra profundamente implicado el sistema emocional, pero en los que la competencia en la gestión emocional no se encuentra institucionalmente inscrita en su proyecto educativo, ni explícitamente se entiende, a veces, que ha de formar parte del compromiso personal de sus actores.

Creemos que lo más preocupante de la situación no está tanto en los riesgos que se atribuyen a la profesión docente –todas las instituciones sociales los contienen–, sino en el crecimiento del *estado de decepción*, porque oculta las fuentes desde las que la institución docente puede alimentar la ilusión y constituirse en el espacio para la realización personal de los profesionales.

## 2. Comprensión e innovación

En paralelo con la decepción, se va extendiendo en el profesorado la convicción de que la solvencia para beneficiarse de las instituciones educativas requiere de cierta *cultura mínima* y exige alguna *idoneidad básica* de la que todos han de disponer antes de sobrepasar sus umbrales. De ahí que a algunos les entren dudas sobre la convicción democrática que establece el derecho de la educación para todos y otros opinen que la mera idoneidad cognitiva no proporcione garantía suficiente para la profesionalidad docente. Cualquiera de los dos asuntos sitúa la profesión docente en una situación desconcertante, si en primer lugar hay que cambiar el mundo.

Tal vez, en las buenas prácticas de muchos profesores se esconda un principio preventivo para el malestar docente y un principio activo que incide, directamente, sobre la motivación haciendo aflorar todo el poder realizativo de la profesión y todo el potencial desde el que inciden sobre las situaciones problemáticas que, de hecho, se presentan en las instituciones. Como botón de muestra, señalemos dos que tenemos a mano. En uno,

profesores de literatura, situaban como ingrediente de su proyecto docente innovador buscar “el placer” de estudiar determinados temas literarios y la “iniciativa” de los estudiantes al proponer los temas para indagar, aproximando el estudio de la literatura al propio trabajo de componer una novela (Pennac, 1992). El otro ejemplo lo presenta un profesor de filosofía, en un instituto ubicado en un barrio “*non prestigieux*”; situaba en el punto de partida para cada tema de su programa, vivencias próximas de los estudiantes y el contenido de ejercicios *libres* de redacción (Defrance, 1997). Son infinidad las buenas prácticas profesionales en situaciones análogas a aquellas de las que se obtienen los datos y cifras del malestar docente. Pero, estas prácticas, personales o institucionales, no proporcionan noticias. Es común a las buenas prácticas plantear la motivación no como problema psicológico, ni como idoneidad de acceso, ni como cultura mínima previa, sino como reto pedagógico. No decimos esto como una prueba de ingenuidad o como una manera de no asumir la importancia del problema que demuestran las cifras, sino por entender que la fatalidad es la mejor manera de añadir leña al fuego y de dilapidar el rico capital humano de que dispone el Sistema de Enseñanza. La actitud de fatalidad termina por asumir el punto de vista de Bauman (2001), el sentimiento de que “el mundo está agotado”. Este es, tal vez, el mejor caldo para la disfuncionalidad emocional de los profesores, si cualquiera de ellos se hunde en su charco, al tiempo que se ve encadenado a la profesión de educador: de este alimento comen las *decepciones*, en esa yesca pren-

de el *estrés* y, en su fase avanzada, aparece el síndrome del educador *burnout*: cansancio existencial, fatiga, desilusión, sentimientos de desamparo aprendidos, desesperanza.

Hay textos que, frente a la desmotivación de los alumnos, piden con nitidez más autoridad y más esfuerzo, dos cualidades imprescindibles. Incluso los hay que atribuyen, precisamente, al criterio pedagógico del placer y la iniciativa la fuente del “virus”, con el que la educación se encuentra infectada. Muchos profesores innovadores muestran en sus prácticas que la autoridad, el esfuerzo, el placer y la iniciativa no son incompatibles: entre muchos otros, sirva de ejemplo la obra antropológica de Bermúdez (2004), capaz de conciliar una narrativa placentera con la información rigurosa. Cuando leemos los informes de buenas prácticas de los profesores, suelen argumentar sus autores la validez de sus propuestas mediante el éxito notable que alcanzaron respecto a las metas que se propusieron. La meta más frecuente suele mostrarse en datos de éxito para los estudiantes o en beneficios para la dinámica de la institución; suele quedar invisible la satisfacción profesional personal que obtuvieron.

Todo ello muestra que, entre los objetivos actuales de la supervisión institucional, hay uno perentorio: el de hacer visibles y difundir las buenas prácticas de los profesores y las iniciativas innovadoras de las instituciones: el de promoverlas, el de facilitarlas, el de estimularlas, al menos, en la misma medida en que las situaciones problemáticas estimulan el

malestar de los docentes. Creemos que la impotencia para la innovación alienta en mayor medida la decepción de los profesores que las situaciones problemáticas que se ven abocados a afrontar. Disponer de infraestructura emocional es tan importante como disponer de infraestructura material, ambas han de formar parte de las responsabilidades de gestión institucional.

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

Este síndrome, también popularmente conocido como “síndrome de desgaste personal” o “síndrome del quemado”, se da particularmente en organizaciones que promueven servicios, y suele afectar a profesionales que mantienen trato con clientes o usuarios. Como consecuencia del estrés laboral, el síndrome de *burnout* representa la fase avanzada de dicho estrés. Una etapa en la que el sujeto queda en un sentimiento y sensación de agotamiento de los propios recursos, perdiendo paulatinamente el interés por su trabajo, creciendo la percepción de impotencia ante cualquier requerimiento de esfuerzo. Cansancio, fatiga, desilusión, sentimientos de desamparo y de desesperanza, vienen a dibujar un cuadro sintomático que calificamos precisamente como “*estar quemado*”. En este sentido, se contempla el síndrome desde tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización en la actividad y percepción de falta de realización profesional y personal.

El agotamiento *emocional* constituye el elemento central del síndrome, pudiéndose manifestar esta fatiga, tanto física

como psíquicamente. Como consecuencia de este cansancio motivacional-emocional, el sujeto se hace proclive a la desconexión participativa con los demás, ve crecer la percepción impersonal de su actividad. La pérdida paulatina del sentimiento de implicación personal se torna en el instrumento más a mano para aliviar las tensiones que atormentan. La situación se torna en un círculo agobiante, surge el sentimiento de *falta de realización profesional y personal*, apareciendo cuadros de ansiedad que disminuyen la concentración y el rendimiento. Este sentimiento de bajo logro profesional y de escasa realización personal alimenta actitudes 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 y la conciencia de bajo rendimiento profesional. La peor de las actitudes frente a este *padecimiento real* o ante el riesgo potencial de la profesión es la de ocultarlo o la de no tomarlo en consideración, la de quitarle importancia o la de minimizar la incidencia.

No obstante lo dicho, no se puede confirmar una relación lineal y simple entre malestar docente y salud mental del profesor, equivaldría a afirmar que todo problema laboral pone la salud del colectivo en riesgo (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). El porcentaje de profesores con problemas verdaderamente serios de salud mental es ciertamente reducido. Esteve (1987, 70), cuando trató de enumerar las principales consecuencias psicológicas del malestar docente, distinguió gradualmente doce niveles,

restringiendo sólo a los tres últimos escalones los referidos abiertamente a la salud mental, que se corresponden con el menor número de profesores afectados.

En cualquier caso, las alteraciones físicas (insomnio, cansancio crónico, hipertensión, úlceras o desórdenes gastrointestinales, etc.) y comportamentales que describen el síndrome de *burnout* parecen tener un origen primordial en el estado de cosas del sistema emocional; estado que puede verse alterado por la incidencia de situaciones ajenas a la actividad propiamente docente (Martínez, Salanova, Llorens, García, Grau y Cifre, 2003).

#### 4. ¿Por qué hay profesores “quemados”?

El contexto laboral y el contexto social en el que los profesores han de desplegar su actividad profesional, presentan una influencia inequívoca en el quehacer docente (Blase, 1982). Los grandes cambios culturales y sociales contemporáneos han inducido importantes transformaciones en la función docente. Estos cambios ponen en crisis las instituciones fundamentales de la sociedad (Duch, 1997): crisis en las instituciones de acogida (escuela, familia, comunidad), que son los espacios del desarrollo biológico, cognitivo, social y afectivo; crisis de las formas de la cultura, puesto que la cultura literaria tradicional (palabra, escritura, libros...) ha ido dando paso a una cultura audiovisual y de las tecnologías de la información, modificando profundamente los espacios de actividad y provocando brechas generacionales y contextos de incomprensión.

#### 4.1. Nuevas exigencias profesionales, nuevas condiciones laborales y organizativas

Las modificaciones del rol del profesor, ampliándose sus responsabilidades profesionales y exigiéndose un mayor compromiso personal, constituyen un importante foco de malestar docente, de inquietud profesional, porque todo cambio importante siempre se encuentra asociado a la controversia y al conflicto vital.

Es el propio contexto de actividad el que postula, *de facto*, modificación en las competencias profesionales, el contexto presiona más que las leyes que reforman el sistema. Es el contexto el que expande la varianza en la diversidad de sus alumnos, y no sólo en variables cognitivas, sino también en las actitudinales y en las culturales. La competencia pedagógica del profesor, que demanda el momento actual, debe ser ejercitada en un contexto cultural que se le presenta conflictivo. Un conflicto cultural del que se ve rodeada la profesión y del que no puede zafarse; conflicto que no sólo afecta a las actitudes ante el conocimiento, sino a las actitudes de socialización, los modos de ser social, que muchas veces se presentan problemáticos. Son estas actitudes sociales las que especialmente erosionan o alteran el perfil profesional con el que solemos identificarnos los docentes. Frente a la alteración del contexto de socialización, el otro componente de la controversia –la demanda de centrarse en el aprendizaje del alumno, que reclama cambio en las prácticas de enseñanza– presenta, en las conversaciones de los profesores, un nivel de importancia menor. La

suma del compromiso con la socialización problemática y la exigencia de compromiso con la modificación de las prácticas de enseñanza, da una resultante de presión sobre el perfil profesional asumido. Se pide al profesor que atienda a la diversidad, ya sea ésta de orden étnico, social o de cualquier otro tipo. En los procesos valorativos de los estudiantes al profesor se le reclama que acentúe la dimensión personal de la evaluación. Se demanda al profesor que sea un profesional reflexivo, investigador e innovador. Al tiempo, se le reclama que coadyuve activamente en la realización de los diversos proyectos de su centro escolar, en permanente estado de cambio institucional. Paralelamente, el tiempo de dedicación a la actividad suele computarse, generalmente, por la ocupación visible (horas de clase); cuando los cambios que en su perfil profesional se demandan requieren de dedicación invisible (preparación de clases, innovación tecnológica, reciclamiento profesional). Los profesores declaran que ésta es también una fuente de presión, si ha de mantenerse la identificación con los compromisos profesionales.

Humanizar la profesión (Hargreaves, 1996) nos compromete a todos, no sólo en lo que atañe al cambio en el perfil del profesor y a la actualización de sus competencias, o a la actualización de la cultura docente, sino también con las exigencias de la salubridad en el ejercicio profesional. Es decir, el problema del bienestar en la práctica profesional constituye un elemento esencial de los proyectos institucionales, de los valores y metas a conseguir por las instituciones: se ha convertido en un elemento clave del diseño de las insti-

tuciones y de las políticas educativas. Sin embargo, este tema parece todavía tratarse en voz baja. En los propósitos reformadores de la enseñanza suele contrastar, comúnmente, la atención prestada al diseño del currículum y la que se concede a todo lo relativo a las condiciones organizativas y laborales en las que los profesores tienen que desarrollar su actividad. Este aspecto es tanto más a tener en cuenta, cuanto es generalizada y permanente la demanda de las reformas en la práctica institucional (Bolívar, 1999).

Las exigencias profesionales actuales, constituyen demandas de innovación razonables: atención a la diversidad, integración de las nuevas tecnologías en el desarrollo curricular, nuevos métodos de trabajo, enriquecimiento de los contextos de aprendizaje... Pero, si aumenta la presión, asociada a la decepción, termina por expandirse la confrontación entre los profesionales y la dinámica del Sistema de Enseñanza en el que son actores fundamentales. Del conflicto local, provocado por minoritarias situaciones problemáticas, se puede pasar a un estado de controversia global, a una vivencia conflictiva, no por el conflicto real, sino por el presentimiento de conflicto generalizado. Este es el camino, cuyas roderas llevan de la decepción al profesor quemado (Suñé, 2001).

#### *4.2. La universalización de la educación, la diversificación del alumnado y el incremento de la violencia en los centros educativos*

Tendemos a organizar los significados de los momentos sucesivos de una experiencia dentro de una estructura biográfi-



ca ordenada. Ese orden, no es un orden meramente lógico, aunque está jerarquizado en una estructura de dependencias y de coherencias. Da cuenta de uno de los poderes de la mente. Solemos aglutinar esos poderes sólo a partir de lo que Bruner denomina la *mente paradigmática* –conjunto de funciones y operaciones mentales que giran en torno al concepto de “cociente intelectual”–. Pero, hay otro conjunto de funciones y operaciones mentales, mediante las cuales gestionamos las intenciones, las relaciones personales, los estados emocionales, propios y ajenos, y la comunicación interpersonal: la mente mediante la cual tratamos de otorgar sentido a la experiencia en el mundo e intercambiarla y compartirla comunicativamente con otras personas. A esta modalidad de la mente la califica Bruner (1988) de *mente narrativa*. La denomina así, por la importancia que en ella toman las formas narrativas del lenguaje coloquial y literario, frente al informe científico y al discurso causal regido por la lógica. La mente narrativa, que trabaja con la coherencia comprensiva que el sujeto construye sobre su experiencia, se corrobora no con el experimento, sino con el consenso negociado del significado en la acción comunicativa. La mente paradigmática trata de descubrir la estructura del mundo, la mente narrativa trata de encontrarle sentido al mundo; es otra manera de “hacerlo” (Goodman, 1990). Creemos que es en el ámbito de la mente narrativa donde el sujeto se juega el sentirse enriquecido o sentirse quemado.

La mente paradigmática, siguiendo a Popper (1991), es una mente que valora el

discurso (el informe sobre la realidad) en la medida en que se presenta como falsable, anda a la búsqueda de la corroboración de teorías y de hechos en contrario, para construir refutaciones. Dentro del trabajo con la mente narrativa, todos andamos tentados de sobrevalorar lo conocido, lo instituido, lo tradicional o acostumbrado, por necesidad de vivir en la seguridad del sentido –es imposible vivir sin él–, y a infravalorar lo novedoso, porque introduce inseguridad en la experiencia; porque, en cierta medida, la novedad invalida los patrones de comportamiento que ya conocemos y dominamos. Como afirma Esteve (2003), se generaliza en todos los sistemas educativos la propuesta, por primera vez en la historia de la narrativa pedagógica, de ir más allá de la enseñanza en las acciones de la educación. Para la mente narrativa esta propuesta introduce necesariamente controversia dentro de las formas habituales de discurso, porque se produce una bifurcación y confrontación con las narrativas de la experiencia que teníamos asumidas.

En este contexto de profundas transformaciones de su labor profesional, todo profesor afronta una crisis de identidad, ve removida la seguridad de su experiencia y tenemos dificultad para ver con claridad los motivos por los que se nos urge el cambio. Como cualquier otro grupo profesional, el de los docentes se ve impelido a una permanente adaptación, pero de modo diferente a la mayoría de aquellos. La propuesta de cambio, aquí, suele implicar con su discurso un juicio de valor sobre el “librillo” en el que cada quien tiene narrada la justificación del proceder

en su práctica (Fernández Enguita, 2003). El profesor, ante esta paradójica situación, se encuentra emocionalmente atrapado entre sus deseos de realizar una enseñanza de calidad y las dificultades reales de hacerlo según los patrones metodológicos planteados por los actuales sistemas educativos. Los cambios en las propuestas metodológicas, si no es el propio sujeto quien las promueve, siempre llevan, al menos transitoriamente, a una cierta ruptura interior, que predispone al malestar; especialmente, cuando el cambio no se propone desde un discurso que parte del valor de la práctica, sino que se construye en un discurso elaborado, por principio, desde una ruptura con ella, desde la crítica por sistema. Esta ruptura suele, a veces, caracterizar al denominado discurso progresista o sociocrítico. El discurso de la innovación, como consecuencia de los cambios sociales, debe hacer justicia con la práctica, porque efectivamente se trata de una propuesta contingente, dentro de la vigencia de una historia de práctica docente; siempre se trata de contingencia dentro de una vigencia, así es siempre el cambio sistémico, el cambio evolutivo en los sistemas complejos.

La práctica en otros sistemas sociales se construye dentro de una dialéctica de demanda real o inducida y de una oferta que regula la producción y el mercado. La práctica en el sistema de enseñanza se regula desde un principio de derecho a oportunidad para todos y para una población infantil y adolescente en la que, la conciencia de necesidad que configura la demanda, constituye uno de los objetivos

a promover desde la experiencia formativa. Este es el meollo de lo que pedagógicamente se denomina objetivo de motivación. La dificultad que presenta ese objetivo brota desde las múltiples diferencias y desigualdades de acceso –culturales, étnicas, sociales, lingüísticas–, las cuales ponen de manifiesto las múltiples formas en que la diversidad reta a la competencia profesional de los docentes. “El proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar en el ámbito de la cultura, la lengua y las costumbres, ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente, que obliga a una diversificación de la actividad del profesor para atender así a la diversidad de sus alumnos” (Esteve, 2003, 198). Se incrementa la diversidad en los centros educativos y su necesidad de atención, pero paralelamente muchos profesores no han sido preparados para afrontar tan complejo problema pedagógico.

El discurso crítico sobre la educación debe precaverse de que, en estas circunstancias, los juicios de hecho –por ejemplo, sobre el fracaso educacional–, pueden ser recibidos como juicios de valor que recaen sobre los agentes de la práctica educativa. El juicio de valor siempre es invalidante. La atribución de culpabilidad, consecuente al juicio de valor, genera desmoralización y, en contrapartida, una propuesta reactiva de intensificar, respecto a los alumnos, el juicio de valor que los clasifica en válidos y mediocres. Creemos que la controversia así planteada es caldo de cultivo para la decepción, en vez de incentivar la motivación del profesorado para

contrarrestar el efecto de las circunstancias con iniciativas de innovación.

A menudo, el docente, desmoralizado, en lugar de interrogar los hechos e indagar sobre las circunstancias que obstaculizan un adecuado desarrollo de la enseñanza, propende a atribuir a los estudiantes la causa del fracaso del sistema, rebotando hacia ellos la culpabilidad. Ya se encargan muchos padres de que rebote, de nuevo, la atribución. Si los hechos se reciben como juicios de valor, se asumen como una declaración de incompetencia. Por aquí, aboca la situación al malestar docente. No vemos otra salida al círculo vicioso que romperlo, primero, por el cambio en el procedimiento. Este contexto de círculo vicioso, alimentado por los juicios de valor, una imprudencia grave del discurso crítico, creemos que es lo que ha llevado en la controversia, al otro juicio de valor por el que la insistencia en la innovación se atribuye a una “secta pedagógica” (Ruiz Paz, 2003) o se interpreta el discurso pedagógico como la narrativa de una colosal mentira y al pedagogo, a todo defensor del discurso de la innovación, como si fuese un “comisario político”. La alternativa, dentro de la controversia sobre el fracaso de la enseñanza, algunas veces, se presenta como el tratado o la teoría de la defensa de la mediocridad en el escenario formativo (Salvador, 2004). En la controversia construida con juicios de valor, verdaderamente andamos destrozándonos unos a otros, sin que por ello mejore la comprensión de los hechos.

Aunque sea un problema, de hecho, minoritario o institucionalmente esporá-

dico, la violencia real en las instituciones escolares, no la percepción de situaciones violentadas, supone un impacto inequívoco en el incremento de las tensiones psicológicas y sociales que padece una parte del profesorado. Ciertamente, las relaciones entre profesores y alumnos globalmente han cambiado, volviéndose conflictivas en ocasiones. Existen centros en los que, por razones de marginación social de algunos alumnos, o por diferencias culturales, es posible que los profesores se encuentren en las aulas con serios problemas, que ahondan sus raíces fuera de la institución escolar. Los problemas de disciplina y de convivencia allí originados tienen mucho que ver con la construcción de “identidades de resistencia” por parte de los niños y los adolescentes. Los profesores son vistos por ellos como miembros de los grupos de poder a los que resisten y confrontan. El profesorado padece los variados efectos de esa “resistencia” cultural a la “violencia simbólica” que supuestamente ejercen, la cual se convirtió en teoría del sistema de enseñanza por los años setenta del siglo pasado (Bourdieu, 1977), cuya tesis era que toda acción pedagógica suponía un ejercicio de violencia simbólica, porque pretendía inculcar una arbitrariedad cultural.

Desde otra perspectiva, las actitudes rebeldes, indolentes, desinteresadas y aun violentas de muchos estudiantes, pueden interpretarse como manifestaciones diversas de un conflicto identitario, modos poco solventes de reclamar participación personal, voces que tratan de hacerse oír, aunque se elijan formas inapropiadas de expresión, versiones cultu-

rales contradictorias. La diferencia entre una y otra perspectiva estriba en que en la primera queda invalidada la práctica social y los agentes sociales de esa práctica; desde la segunda, quedan márgenes de acción posible y se encuentran razones para continuar profesionalmente en la práctica formativa que, además de consistir en una acción profesional, no puede dejar de ser una acción humanitaria.

El hecho de que la violencia sea la que constituya la noticia del sistema de enseñanza daña la imagen pública de la institución. Es difícil encontrar en los medios de comunicación noticias o comentarios sobre experiencias ejemplares de la actividad en el sistema de enseñanza, aunque sí se encuentren informaciones sobre las innovaciones en el sistema científico tecnológico. De ahí que creamos que, entre las responsabilidades de la gestión del sistema de enseñanza, debe estar la de crear instrumentos que hagan visibles las innovaciones de los profesores. Se podría hablar de la invisibilidad del *esfuerzo ejemplar de los profesores*. Esta situación no juega precisamente a favor de la prevención del malestar docente, ni a favor del valor real que se concede al fomento de la innovación desde la gestión del sistema.

### 4.3. La imagen pública del profesor

La valoración social de la profesión docente oscila entre el elogio y la desacreditación. Por un lado, se habla de la capital importancia que tiene el profesorado dentro del engranaje social, y, por otro, se magnifican sucesos realmente lamentables. Es frecuente en las conversaciones del profesorado el sentimiento de abando-

no en contextos no sólo difíciles, sino a veces de cierta hostilidad (Smyth, 1995). La sociedad ha definido la exigencia de un alto nivel de calidad para los servicios educativos. El profesor ha sufrido frecuentemente la atribución de los fracasos del sistema de educación.

Dos líneas contrapuestas pueden observarse en las imágenes que del profesor transmiten los medios de comunicación social y la literatura de acompañamiento a las reformas del sistema de enseñanza: de un lado, se señala a la profesión docente como una profesión problemática; de otro, se presenta una imagen idealizada del profesor, como si la profesión docente fuese la más digna de las profesiones y la de exigencia social más imperiosa. La imagen conflictiva de la profesión se alimenta en la controversia social sobre la educación y en las noticias sobre la violencia en las aulas. El estereotipo ideal ha sido tradicionalmente fomentado en la etapa de formación inicial del profesorado, adoptando un enfoque normativo, planteando el ejercicio práctico futuro desde el reconocimiento de sus objetivos y metas finales, sin precaver con profesionales experimentados ante las dificultades reales que la práctica de la enseñanza, más tarde o más temprano, en una u otra situación, sin duda presentará.

Investigaciones recientes insisten en el deterioro importante de la imagen pública del profesor. La imagen social que parece instalarse en la opinión propone una visión negativa del hecho educativo en general. Bastaría un análisis somero

de la imagen que, sobre el escenario de la actividad de enseñanza, han resaltado los medios de comunicación (Civila, 2005). Las oscilaciones emocionales ligadas a una elaboración muy tensa del autoconcepto contribuyen, en algunos casos, a la sensación de agotamiento de los docentes.

En la sociedad actual, la apreciación social de las profesiones presenta un signo claramente materialista, proclamándose triunfante el adagio popular “tanto tienes, tanto vales”. Desde esta concepción de las profesiones es fácil deducir que, para gran parte de la población, si se puede ganar más dinero en otras actividades profesionales, y te dedicas, pese a ello, a la enseñanza, se trata de una decisión incomprensible. Otra sentencia popular lo expresa paladinamente: “el que vale (sabe), vale (sabe), y el que no, a enseñar”. Hace tiempo, la sociedad apreciaba en los docentes su saber, su abnegación y su vocación; ahora, las profesiones se valoran directamente por el nivel de ingresos. El saber, la abnegación y la vocación no se estiman como antaño. El poder adquisitivo de los profesores se convierte, por esta vía, en un elemento más de la crisis de identidad que algunos pueden padecer.

#### 4.4. La soledad de la función docente

En la sociedad informatizada, la escuela, en cierto modo, también padece de una crisis de identidad, las funciones que la definen como proyecto colectivo que toma cuerpo social, se ven alteradas por las formas de actividad por las que presionan las tecnologías informáticas. Ya no es el lugar privilegiado y práctica-

mente único en el que se transmite la información; con las tecnologías, el rol del profesor se modifica. Y en este sentido se habla de profesional que ha de enseñar el “oficio de aprender”. Pero no todo el profesorado se encuentra a este lado de la brecha generacional que han abierto las tecnologías de la información y de la comunicación. Hoy, a muchos profesores se les presenta el reto de cómo gestionar una *relación asimétrica* invertida respecto al empleo de las tecnologías digitales. Los alumnos son los expertos en el manejo de las máquinas y el profesor el que tiene que proponer el sentido de su empleo. Esta asimetría la expresaba Negroponte, un gurú de las tecnologías, de otra manera: cuando un grupo de adultos discute sobre informática, es que tienen en sus casas niños que andan manejando computadoras. Muchos docentes y muchas instituciones están integrando ventajosamente las nuevas posibilidades de trato con las tecnologías de la información; la dinámica de los tiempos indica que quienes pretendan sostener un modelo de formación construido únicamente sobre habilidades de actividad presencial, desde el punto de vista del contexto de práctica social que viene llegando a toda prisa, participan en una batalla perdida.

Tradicionales agencias socializadoras, como la familia y los grupos sociales organizados, delegan sus responsabilidades educativas, según rezan sus discursos, en los sistemas escolares; a veces se percibe, por diferentes razones, un cierto proceso de inhibición, reducción y aun dimisión de otros agentes de socializa-

ción (Sarramona, 2000, 68). Pero, además, esta ampliación de las exigencias hacia los centros educativos no se realiza en una hipotética situación de sinergia absoluta entre todas las partes, como era propio de sociedades más tradicionales o de ciertas sociedades contemporáneas en las que el consenso social es muy elevado. No es difícil imaginar que estas transformaciones sociales han provocado desconcierto, a menudo perplejidad y, frecuentemente, acusado malestar. Esta es la problemática típica que deben superar muchos Consejos Escolares.

Todo ello constituye motivo para que el profesor piense que, en definitiva, se encuentra solo, frente a la rápida dinámica de cambio social y al catálogo de responsabilidades crecientes. Sus éxitos profesionales permanecen invisibles o arrojados en el silencio social, los fracasos institucionales, en ocasiones, le toman como diana. Algún autor ha recogido el sentimiento que en voz baja comentan en algunos corrillos los profesores: el de “enseñantes perseguidos” (Ranjard, 1984). Algunos profesores se sienten ofendidos y viven en grupo un sentimiento de persecución; ocultarlo, no favorece ni la verdad ni la regeneración de sus sentimientos. El sentimiento de soledad profesional es un buen alimento para el estrés o para la decepción.

## 5. En busca de respuestas para un malestar en flujo constante

Pretender dar satisfacción a esta problemática excede de nuestras posibilidades. Pero renunciar a proponer estrategias

es claudicar y dar por perdido un quehacer profesional en el que, como lo demás profesores, estamos comprometidos.

Cuando se trata de plantear estrategias para prevenir o reciclar el malestar docente, estamos hablando de proponer vías de actividad que protejan de las repercusiones negativas del ejercicio profesional. La más directa e inmediata de las estrategias es tomar con la suficiente seriedad el planteamiento de la formación inicial de los profesores. Parece de sentido común que han de tomarse en consideración tres líneas de planteamiento de esa formación inicial. La primera, el establecimiento de mecanismos de selección para el acceso a la profesión, entre los que deben contarse, sin duda, los conocimientos disponibles; porque, es difícil negar que, también, se requieran características de personalidad y cierta solidez en las motivaciones del aspirante. La segunda, un acercamiento real al horizonte cognitivo en el que han de desempeñar su actividad, el cual no se corresponde, al menos en la enseñanza secundaria, con el de la especialización que adquirieron los aspirantes en la Universidad; la formación inicial requiere de un reciclamiento en una mayor interdisciplinariedad del conocimiento disponible y en un acercamiento actitudinal y cognitivo a los planteamientos de transversalidad que, en todos los documentos que declaran las metas del Sistema de Enseñanza, se proponen. Si la Universidad ha de jugar un papel en este capítulo debe favorecer el compromiso con esta perspectiva. La tercera línea tiene que ver, sin duda, con que se ofrezca a los aspirantes a profesor un escenario de

experiencias en las que puedan comprobar la relevancia de los procedimientos en la consecución de los objetivos de formación; entre esos procedimientos deben mostrarse, en la propia organización de la formación inicial, las virtualidades de la tecnología en la práctica. Para esta formación inicial no tenemos amplia cultura disponible, tenemos gran variación de planes. Estimamos que convendría dejar iniciativa a las Universidades para crear planes experimentales de formación inicial y, a partir de ahí, crear una cultura de buenas prácticas. Incluso se ha de ensayar la responsabilidad compartida entre profesores universitarios y profesores de los diferentes niveles de enseñanza. No deben las competencias diferentes limitar una planificación compartida, que se ve, a todas luces, razonable. Incluso, parece lógico, que la “formación inicial” del profesorado debe presentar dos etapas: una antes de, y otra, inmediatamente posterior a la inserción en el sistema.

Desde la óptica de este trabajo, cualquier planteamiento preventivo, para evitar el malestar docente, en el nivel de la formación inicial, será seguramente más importante que las iniciativas posteriores de formación permanente (Lopes y otros, 2007).

Tanto para la prevención del desgaste emocional, como para su reparación, viene proponiéndose, desde la investigación sobre el tema (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000) un marco de actividad denominado “work engagement” (vinculación psicológica con el trabajo). Lo único extraño de la propuesta es

el nombre, su entraña consiste en un consejo de sabiduría experimentada: debemos buscar el remedio en el mismo espacio donde se genera el malestar, para no caer en las formas explícitas o implícitas de huida, a las que aludía Freud (1975) en su libro de 1920 *El malestar de la cultura*: todas las formas de narcosis (la magia del medicamento), la huida a la fantasía (el contraste entre entornos destruidos y entornos paradisiacos), el aislamiento... El *engagement* (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002) da cuenta del fomento de una actitud de vinculación y compromiso realizativos con la práctica, su consecuencia lleva a un estado en el que la modalidad de implicación es, al mismo tiempo, el venero de la energía, del vigor. De esa modalidad de vínculo con la actividad dan buena muestra las madres de hijos problemáticos, los cuidadores de enfermos crónicos, o quienes persisten en la investigación aunque el objetivo indagado se resiste a aparecer; es la modalidad de implicación en el trabajo la que alimenta y sostiene la resistencia a la fatiga, la que alimenta el autoconcepto que vigoriza la decisión de permanecer en la búsqueda, la que mantiene abierta la compuerta de la gratificación interna, por más áspero o riguroso que sea el contexto de actividad. De ese compromiso dan buena prueba los profesores implicados, persistentemente, en proyectos de innovación. No se trata en ningún caso de un compromiso contractual, ni siquiera de un compromiso profesional, ya que dentro de él se generó el malestar. Es un vínculo con la práctica que sostiene la concentración en ella y la dedicación a ella, aunque las circunstancias de hecho sean

penosas y la expectativa de éxito lejana; los tiempos de la actividad transcurren con rapidez, la demora con la que transcurre la actividad no se enlentece, se tiene la sensación de que el tiempo de la práctica transcurre fluida y satisfactoriamente. Todo lo contrario, pues, de lo que sucede al sujeto estresado, y a la persona “quemada”. Todos, en una u otra familia de actividad, tenemos experiencia de esta modalidad de compromiso práctico. De él suelen ser buenos ejemplos los profesores que exhiben entusiastas sus trabajosas innovaciones, sus “buenas prácticas”.

Al estudiar esos contextos de actividad se comprueba la presencia de elementos facilitadores; entre ellos, la percepción de tener alcance a recursos institucionales suficientes, así como poseer condiciones personales adecuadas, incrementan los niveles de *engagement*.

Cuando el profesor experimenta que posee un nivel de autonomía profesional satisfactorio, cuando tiene el suficiente grado de control sobre las tareas que ha de realizar, tiende a sentirse mejor con relación a su actividad profesional, es decir, aumenta su nivel de *engagement*. En la mayoría de investigaciones realizadas en esta línea, el recurso personal más estudiado es la autoeficacia, o sea, la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción exigidos para manejar situaciones futuras (Bandura, 1997). Tendemos a realizar aquellas actividades que dominamos y tratamos de evitar aquellas otras que pensamos que sobrepasan nuestras capacidades. El compromiso humano con la

actividad, la autoeficacia, afecta el modo de pensar, el de actuar, y también el de sentir. La autoeficacia positiva se asocia con la persistencia, con la dedicación y la satisfacción en aquello que realizamos; la autoeficacia negativa se vincula al malestar y a la insatisfacción, al desamparo y al *burnout*, a la ansiedad y a la depresión (Salanova, Grau, Cifre y Llorens, 2000).

Es decir, las creencias sobre la propia eficacia adquieren particular relevancia para afrontar los distintos contextos de práctica, como un desafío o como una amenaza. La convicción de competencia ayuda al profesor para afrontar animosamente sus relaciones con los colegas en el centro, los diversos problemas organizativos, materiales y funcionales de la institución, las dificultades de las distintas tareas cotidianas en el aula, etc. (Salanova y otros, 2001). Percibirse como competente no es una cuestión meramente cognitiva o instrumental, sino también y fundamentalmente afectiva. Los estados emocionales del sujeto determinan la suerte final de la percepción de su propia percepción de eficacia. El agotamiento emocional del profesor fomenta la creencia negativa sobre su propia competencia, y su escasa o nula eficacia para afrontar los múltiples problemas que se le presentan, no hace sino alimentar dramáticamente su cansancio emocional. Se entra así en una espiral de negatividad que daña continuamente la imagen profesional interiorizada y puede perjudicar la salud psíquica del docente. El profesor que percibe más dificultades para la realización de su labor profesional, no es el realista que juzga una situación comple-



ja, sino el que se encuentra más próximo a la situación de “quemado”. No estamos confrontando el realismo a la ingenuidad, sino la capacidad de resistencia a la dificultad real y el agotamiento de las posibilidades de salida, porque no se encuentra margen de acción posible. No proponemos que la medida a fomentar sea únicamente la de pagar la dificultad real del contexto de actividad aportando únicamente la moneda de la fortaleza psíquica del profesorado. Más bien proponemos mantener las energías para la crítica del sistema, donde lo merezca, precisamente alimentándolas y sosteniéndolas desde parámetros de promoción de la autoeficacia. En el profesor quemado no queda energía ni siquiera para la crítica consistente, él es la encarnación de la condición crítica de la situación: la padece, no participa en ella.

Es muy importante la investigación sobre los mecanismos que median la situación de quemado y la del críticamente comprometido, que todavía encuentra hueco para una práctica personalmente realizadora. Uno y otro profesor participan de contextos equivalentes ¿Cómo salir de un estado para encaminarse hacia otro?, ¿cómo convertir una *disfuncionalidad* en una *funcionalidad*?, en definitiva, ¿cómo hacer surgir el bienestar del profesor donde hay malestar? Contar con una gama suficiente de recursos personales es, como hemos dicho anteriormente, terreno abonado para una adecuada disposición emocional para afrontar la dificultad. Por eso, se han propuesto medidas destinadas al desarrollo de entrenamientos específicos, de habilidades individuales y sociales,

de competencias afectivas y emocionales, que ayudan a combatir los niveles perniciosos de estrés en el sujeto (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Neves y Esteve, 2000; Prados, 1999; Sureda, 2002).

Estamos seguros de que un camino de exploración muy sugerente es el que trazan aquellos profesores que han pasado de padecer, de sufrir con su trabajo, a adoptar actitudes favorables hacia la enseñanza, pudiendo incluso llegar al disfrute personal, a alcanzar notables niveles de entusiasmo y a implicarse en prácticas innovadoras. Cuando las personas creen afrontar situaciones estresantes, ciertos mecanismos deben ponerse en acción para que se activen los correspondientes factores protectores. La enseñanza no es realmente un contexto de práctica desamparada. Cuando un sujeto, a pesar de encontrarse en una situación estresante o claramente desfavorable, desarrolla y manifiesta competencias de afrontamiento, se dice que dispone de *resiliencia*, o sea, de la capacidad de evolucionar de una manera psicológicamente sana en situaciones de riesgo o de conflicto, afrontándolas y actuando con iniciativa. Entre las aptitudes que permiten al sujeto afrontar y superar un estado situacional problemático –las relacionadas con el temperamento, con habilidades cognitivas, con habilidades relacionales...–, las que proporcionan el principal resorte reactivo son de índole emocional (Cyrylnik, 2005).

Tal vez la lección más interesante, que se obtiene de quienes mantienen prácti-

cas innovadoras afrontando contextos realmente problemáticos, sea la de cómo sostienen y argumentan la posibilidad de construir una vida significativa, positiva, creadora, a pesar de las condiciones adversas. No se trata de proponer la búsqueda de un tranquilizante, un opio frente a la realidad problemática e injustificable. No por sostenerse en la práctica difícil se hacen más ciegos e inadvertidos respecto a la situación inaceptable. No son más débiles, ni menos rigurosos, ni menos lúcidos, ni menos valientes, ni menos críticos, ni más blandos; tal vez siguen defendiéndose de la decepción porque son más compasivos.

Como afirma Castilla del Pino, el “lugar” del desequilibrio y el del bienestar psíquico “está en la intimidad”, comparten la geografía interior (Caballé, 2005). El fracaso de la práctica, en el ámbito que sea, lo percibe el actor como un fracaso en la intimidad, lo vive como una frustración, lo que, en última instancia, es una frustración en el proyecto de identidad. La decepción de los profesores debe ser tomada como una situación preocupante. El malestar docente, debe asumirse como 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.

Hoy, cuando se resalta el conflicto, es razonable la reivindicación del optimismo. No para cancelar o domar la crítica, sino para, sin rebajarla, fomentar la gratificación posible al trabajar con otras personas y hacerlo en colaboración (Santos Guerra, 2004). De modo explícito

o implícito, asistimos a momentos de cambios de los escenarios escolares que, a no dudarlo, están suponiendo y van a suponer grandes retos al profesorado, una prueba para su identidad profesional (Elmore, 1995). El mantenimiento o la recuperación del orgullo profesional, habrá de pasar indefectiblemente por la reconstrucción de las convicciones y de los sentimientos sobre la enseñanza. Podríamos, tal vez, sostener razonablemente que analizar el bienestar-malestar docente, consiste en buena medida en un análisis de la filiación de las creencias y de las convicciones. En ellas nos construimos o nos debilitamos. Tal vez sea esta convicción en el poder de la creencia lo que refleja brillantemente Jorge Luis Borges (2005, 30) en sus meditaciones sobre *Cervantes y Don Quijote*: “... ¿qué significa creer en Don Quijote? Supongo que significa creer en la realidad de su personaje, de su mente. Porque una cosa es creer en un personaje, y otra muy diferente es creer en la realidad de las cosas que le ocurrieron”. Sin desconocer los múltiples obstáculos que se presentan, sin que la ilusión se convierta en ceguera o en estupidez, tener ilusiones, poner en juego la propia imaginación, en el desempeño profesional, es absolutamente necesario para el bienestar del profesor, y consecuentemente para quienes le rodean en su labor, poniéndonos todos más allá de la monótona realidad, de la “verdadera realidad”. Imaginar, a fin de cuentas, es atreverse a pensar que las cosas pueden ser y para conseguir estar de otra manera. El pensamiento con fantasía, la brega sostenida con realidades en construcción, es un capital insustituible para regenerar el

bienestar en un profesorado sometido a un constante flujo de malestar.

**Dirección de los autores:** Joaquín García Carrasco, Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Paseo de Canalejas 169, 37008 Salamanca. Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, C/ Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.II.2008.

### Bibliografía

- ABRAHAM, A. (1987) *El mundo interior de los enseñantes* (Barcelona, Gedisa).
- BANDURA, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control* (New York, Freeman).
- BAUMAN, Z. (2001) *La postmodernidad y sus descontentos* (Madrid, Akal).
- BERMÚDEZ DE CASTRO, J. M. (2004) *Hijos de un tiempo perdido. La búsqueda de nuestros orígenes* (Barcelona, Ares y Mares).
- BLASE, J. J. (1982) A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout, *Educational Administration Quarterly*, 18:4, pp. 93-113.
- BOLÍVAR, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos* (Madrid, Síntesis).
- BORGES, J. L. (2005) *Cervantes y Don Quijote* (Medellín, Colombia, Editorial π, edición limitada).
- BOURDIEU, P. (1977) *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona, Laia).
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (Barcelona, Gedisa).
- CABALLÉ, A. (2005) *Carlos Castilla del Pino* (Barcelona, Península).
- CIVILA, A. C. (2005) La imagen social del profesorado en la prensa, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 227-254.
- CYRULNIK, B. (2005) *El amor que nos cura* (Barcelona, Gedisa).
- DEFRANCE, B. (1977) *Le plaisir d'enseigner* (Paris, Syros).
- DUCH, LL. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona, Paidós).
- ELMORE, R. (1995) Teaching, learning and school organization: Principles of practice and the regularities of schooling, *Educational Administration Quarterly*, 31:3, pp. 355-374.
- ESTEVE, J. M. (1987) *El malestar docente* (Barcelona, Laia).
- ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento* (Barcelona, Paidós).
- 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, pp. 260-265.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003) *La escuela a examen* (Madrid, Pirámide).
- FREUD, S. (1975) *El malestar de la cultura y otros ensayos* (Madrid, Alianza).
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2005) *Informe España-2005. Una interpretación de su realidad social* (Madrid, Fundación Encuentro).
- GOODMAN, N. (1990) *Maneras de hacer mundos* (Madrid, Visor).
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (Madrid, Morata).
- LATIR, F. (2004) *Les enseignants ont aussi des émotions* (Paris, Anthropos).
- LOPES, A.; PEREIRA, F.; SOUSA, C.; CAROLINO, A. M. y TORMENTA, R. (2007) Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional, *revista española de pedagogía*, 236, pp. 139-155.
- 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).

- MUSIL, R. (1989) *Los extraviados del colegio Törless* (Barcelona, Círculo de Lectores).
- 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, pp. 43-54.
- PENNAC, D. (1992) *Comme un roman* (Paris, Gallimard).
- PIÑUEL, I. y OÑATE, A. (2007) *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños* (Barcelona, Ceac).
- POPPER, K. R. (1991) *Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico* (Barcelona, Paidós).
- PRADOS, A. (1999) Estrés laboral en docentes, *Aula de Encuentro*, 3, pp. 91-100.
- RANJARD, P. (1984) *Les enseignants persécutés* (Paris, Jauze).
- RUIZ PAZ, M. (2003) *La secta pedagógica* (Madrid, Grupo Unisón Editores).
- 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 Behaviour*, 16:6, pp. 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, pp. 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, pp. 117-134.
- SALVADOR, G. (2004) *El destroz educativo* (Madrid, Grupo Unisón Editores).
- SANTOS GUERRA, M. A. (2004) Invitación al optimismo, *Cuadernos de Pedagogía*, 334, pp. 86-90.
- SARRAMONA, J. (2000) *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica* (Barcelona, Ariel).
- 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, pp. 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, pp. 229-252.
- SUREDA, I. (2002) Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema, *revista española de pedagogía*, 221, pp. 83-97.

## Resumen: Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente

El desajuste emocional, generado en la práctica docente, produce una interferencia insalubre sobre la actividad profesional. En este trabajo, argumentamos que lo más preocupante de la situación no está tanto en los riesgos que se atribuyen a la profesión docente, sino en el crecimiento del estado de decepción del profesorado, dado que oculta las fuentes desde las que la institución docente puede alimentar la ilusión y constituirse en espacio para la realización personal.

En las buenas prácticas de muchos profesores quizá haya un principio preventivo para el malestar docente y un principio activo que incide sobre la motivación. Sin desconocer los múltiples obstáculos que se presentan en la realidad, la ilusión en el desempeño profesional, desde una práctica innovadora y crítica, por sus virtualidades para la construcción de una vida significativa y creadora a pesar de las adversidades, puede ser el mejor antídoto contra el agotamiento emocional del profesorado.

**Descriptor:** Decepción profesional, malestar docente, instituciones escolares, bienestar del profesorado, vinculación personal al trabajo, teoría de la educación.

**Summary:**

**Institution and disappointment.**

**Institutional health and the teaching profession**

Emotional imbalance, generated in teaching practice, produces an unhealthy interference on professional activity. In this work, we argue that the most worrying aspect of this situation lies not so much in the risks attributed to the teaching profession, but in the growth of the state of disappointment among teachers, as this conceals the sources from which the teaching institution can foster enthusiasm and become a space for personal realisation.

In the good practices of many teachers there may be a preventive principle for teaching malaise and an active principle that influences motivation. Whilst recognising the many obstacles occurring in reality, enthusiasm in professional performance, by means of innovation and critical thinking, has the potential to build a meaningful and creative life despite adversities. This may be the best antidote to the emotional exhaustion existing among teachers.

**Key Words:** Professional disappointment, teaching malaise, school institutions, teachers' wellbeing, work engagement, theory of education.

