

Bienestar y salud **DOCENTE**

José M. Esteve

Español. Catedrático Universidad de Málaga, España.

LA AMBIVALENCIA DE LA PROFESIÓN DOCENTE: malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza

La profesión docente es siempre una actividad ambivalente. Nos presenta, como en el mito de Jano –el de las dos caras–, una puerta abierta por la que podemos entrar o salir. Por una parte, la enseñanza puede vivirse con optimismo, y convertirse en una forma de autorrealización profesional, ya que en ella podemos darle sentido a toda una vida. No es mala cosa repasar las páginas de nuestra pequeña historia personal y decirnos que hemos quemado los años enseñando a vivir a los miles de chicos con los que, en nuestras aulas, hemos compartido la curiosidad para descubrir el mundo: ese juego fascinante de inquietudes y preguntas con las que les hemos iniciado en el conocimiento de los mejores descubrimientos y los peores errores acumulados en 30 siglos de cultura.

Sin embargo, no es posible esconder la otra cara de la profesión docente: una profesión exigente, a veces físicamente agotadora, sujeta siempre al juicio de un público que con sus preguntas nos pone a prueba, no sólo en nuestros conocimientos, sino también en nuestra propia coherencia personal. Una profesión que exige paciencia y, sobre todo, humildad; en realidad, ser profesor es estar siempre al servicio del aprendizaje de nuestros alumnos, y no es fácil aceptar que cada año se parte de cero, que tú vas cumpliendo cuarenta, cincuenta, sesenta años... y que ellos tienen siempre la misma edad, se equivocan en el mismo concepto y te hacen siempre las mismas preguntas.

A veces te asalta la impresión de que no estamos haciendo nada; que las tareas se repiten, como en el mito de Sísifo, y que todos tus esfuerzos son inútiles. Para ilustrar esta cara amarga de la profesión docente contaré una anécdota: a principios de este curso, pedí a mis alumnos universitarios que levantaran la mano quienes habían visto alguna vez a un profesor o a una profesora salir llorando de clase. Levantaron la mano 72 alumnos de un grupo de 110.

Sin embargo, aunque tenga dos caras, la moneda es la misma; para ver la cara amable no hay más que darle la vuelta y dejar oculta la cara amarga. Hablar de *malestar docente* no es más que un ejercicio para esclarecer lo que hay que dejar abajo para que reluzca la cara del bienestar. Cuando utilicé en 1985 la expresión *malestar docente* para dar título a un libro que aún hoy se sigue editando ¹, quería expresar desde la portada la primera causa que nos aleja de la cara amable de la profesión docente: la falta de reflexión sobre el sentido de nuestra profesión, y en consecuencia, el deseo de jugar papeles imposibles que nos conducen irremisiblemente a la autodestrucción personal.

En efecto, si lo pensamos, nos daremos cuenta de que la palabra *malestar* implica un componente semántico de indeterminación. Cuando alguien dice que está enfermo, nos quiere decir que tiene fiebre, le duele la cabeza y la garganta, y no tiene más opción que guardar cama. Sin embargo, cuando alguien nos dice que tiene *malestar*, quiere decirnos que sabe que no está bien; pero que, al mismo tiempo, no acaba de identificar por qué no está bien. Y, en verdad, esto es lo que les ocurre a la mayor parte de los profesores que sufren en la profesión docente. Saben que no están bien, pero no son capaces de hacer un diagnóstico certero de qué deben curar para acabar con su *malestar* y mejorar su situación. La primera política de enfrentamiento con el *malestar docente* está en los enfoques de la formación inicial del profesorado. En muchas ocasiones, ésta se fundamenta en una visión idílica de la profesión docente que no prepara a los futuros profesores para hacer frente a las dificultades reales con las que habrán de encontrarse en su trabajo cotidiano en las aulas. La construcción del bienestar docente pasa necesariamente por un período de formación inicial que permita al futuro profesor hacer frente a los problemas que se describen en los seis epígrafes siguientes.

© UNESCO/Dominique Roger



Evitar distorsiones en la definición del rol del profesor

El primer problema a solucionar por cualquier persona que comienza en una profesión –en la docencia o en cualquier otra– es la dificultad de definir el propio papel profesional; o mejor, definir la propia *identidad profesional*. Es decir, para tener éxito como profesor, lo primero que uno necesita es encontrar una respuesta personal y coherente a esas cuestiones básicas que orientan toda actuación posterior: ¿quiénes somos?, ¿para qué vamos a clase?, ¿cuáles son nuestros objetivos?, ¿qué sentido tiene lo que hacemos? Una respuesta clara a estas cuestiones es fundamental: en mis más de treinta años como profesor he visto a demasiados colegas jugar papeles imposibles, enfocar su trabajo de profesores desde planteamientos tan carentes de sentido que, desde que los he visto, he pensado que lo iban a pasar muy mal en la enseñanza, y lamentablemente, pocas veces me he equivocado. Y lo peor de estos errores de identidad profesional es que no sólo hacen daño a los alumnos, sino que, a la larga, el profesor que los vive se hace mucho daño a sí mismo.

¹ Esteve, J.M. (2004). *El malestar docente*. Barcelona, Paidós. Traducción brasileña (1999): *O mal-estar docente*. São Paulo, Editora E.D.U.S.C.

Los papeles inadecuados que pueden jugar los profesores son infinitos

Los papeles inadecuados que pueden jugar los profesores son infinitos. Tantos, que necesitaría otro artículo para desarrollarlos; pero a modo de muestra hablaré de los más frecuentes. El primero, sin duda, es el de los que piensan que para ser un buen profesor lo único realmente necesario es conocer profundamente el contenido de la materia que van a impartir. Es el caso ese, tan repetido, en el que oímos a los alumnos hablar de que alguien sabe su materia pero es un pésimo profesor. Además de conocer la materia que se enseña, un profesor tiene que dominar una serie de destrezas sociales básicas que son las que nos permiten dirigir la dinámica de trabajo de un grupo social en el espacio del aula.

Hasta mediados del siglo XX se pensaba que estas destrezas eran una característica personal del candidato a profesor: unos dones propios de determinadas personalidades naturalmente dotadas para el liderazgo y, por tanto, especialmente dotadas para la profesión docente. Quienes no las poseían debían aprenderlas, superando el miedo inicial, por el método bárbaro del ensayo y error (a eso se le llamaba, con una frase tomada del teatro,

tener tablas). Ahora, en los inicios del siglo XXI, hay disponible suficiente bibliografía y métodos específicos para desarrollar en la práctica dichas destrezas sociales; de tal forma que podemos afirmar que se puede enseñar a los principiantes que dominan una materia de enseñanza a ser unos buenos profesores, sin exponerlos a una acumulación de errores que les hagan comenzar su trabajo en la enseñanza desde un sentimiento de fracaso que puede marcarlos para siempre ². El profesor que domina su materia pero no domina la dinámica de la clase, apenas tiene opciones para vivir la cara amable de la profesión docente: los problemas cotidianos de indisciplina son especialmente destructivos del equilibrio personal del profesor.

El segundo papel inadecuado que más frecuentemente encontramos entre nuestros profesores es el del selector social. Profesores que se creen delegados por alguna divinidad vengativa para examinar a los alumnos decidiendo quiénes son o no dignos de obtener un grado escolar. Para ellos, la evaluación, y no la enseñanza, es el elemento que hace grande su trabajo: el momento en el que pueden disfrutar del mísero poder que la sociedad les otorga. El modelo abunda entre los profesores de secundaria, y mucho más en la Universidad. En este grupo se encuadra el desgraciado –es un caso real– que recibe a los alumnos de primer curso con el saludo de: “Espero que tengan ustedes mucho interés por estudiar esta carrera, que ya me encargaré yo de quitárselo”. Desde este modelo se dedican a poner trampas semánticas en los enunciados de los problemas; a buscar la variante más

retorcida de una aplicación, imposible de encontrar en la vida real, para hundir al mayor número de alumnos en los exámenes; y a explicar en clase desde el supuesto de que quienes no son capaces de estar a su altura son indignos de seguir los estudios y, por tanto, no merecen mucha explicación complementaria.

El resultado es que, en las materias que ellos imparten, los alumnos tienen que buscar alguna ayuda externa, en sus padres o en otros profesores, para poder continuar su vida escolar. En lugar de ayudar a sus alumnos a aprender, se convierten en selectores darwinianos encargados de hundir a los más débiles. Resulta socialmente inaceptable que le entreguemos a un profesor a un grupo de alumnos que hasta ese momento ha ido bien, y que el profesor nos diga que sólo dos o tres son dignos de continuar estudiando. ¿Qué pretenden hacernos creer? ¿Que unos chicos y chicas que han mantenido una excelente calificación media en los años anteriores se han vuelto todos ellos vagos y tontos de repente? ¿Cuánto tiempo nuestra sociedad les concederá el derecho de hundir a nuestros jóvenes sin hacer nada por ayudarles? Este papel sólo puede jugarse por un tiempo limitado; la violencia encubierta y la injusticia que estos profesores generan les acaba explotando en la cara antes o después.

² Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.

Completaré mi galería de retratos con un tercer papel inadecuado: el del académico extraterrestre. Se trata de una especie profesoral menos dañina para el alumno que las anteriormente descritas, pero que a la larga suele hacer daño al mismo profesor que decide jugar este papel. Me refiero a esos profesores que reniegan de serlo, basando su identidad en el papel de erudito centrado en el permanente estudio de los más exquisitos detalles de su especialidad. El problema suele ser que olvidan cualquier contacto con la realidad, perdiendo las vías de comunicación con unos alumnos que no viven en su mundo. Es muy importante estudiar, pero, después de todo, la sociedad nos paga por enseñar a las nuevas generaciones; es decir, nuestra acumulación de saber cobra su auténtico sentido en la comunicación a los alumnos. No podemos recluinos en un mundo de legajos y bibliotecas que nos haga perder el contacto con la realidad. Nuestro papel es el de actuar como intermediarios entre el saber acumulado en una especialidad científica y los jóvenes que se acercan a aprenderla.

Sin embargo, desde este papel de erudito, algunos profesores se refugian en el mundo de los libros hasta acabar perdiendo el contacto con los alumnos; o peor aún, con el resto de los compañeros y con la misma realidad. Siempre he defendido que la enseñanza debe tener como primer referente a un profesor que domine profundamente la materia que explica, ya que ha de ofrecer a sus alumnos una síntesis de lo mejor que ha estudiado, de lo mejor que se ha publicado en su materia y de su propia experiencia personal; pero esto no puede hacernos olvidar que acumulamos el saber para comunicarlo. Por tanto, muchas de nuestras horas de estudio sólo cobran su auténtico sentido cuando las ofrecemos a nuestros alumnos para ayudarles en su aprendizaje, orientando su estudio y su forma de ver la materia que enseñamos desde las claves que nosotros hemos tardado años en descubrir. Para ser profesor, tan importante como descubrir esas claves resulta el deseo y la pasión por comunicarlas.

Definir los objetivos de nuestro rol docente

Para ayudar a los futuros profesores a perfilar su propia identidad profesional, evitando el malestar docente, no se me ocurre mejor camino que recurrir a mi propia experiencia personal. Ya me referí a ella en un artículo anterior³, pero no encuentro otra forma mejor de explicar los elementos que hay que integrar en la construcción de una identidad profesional que nos permita vivir con alegría nuestra profesión.

Como casi todos los profesores de mi generación, yo me inicié en la enseñanza con altas dosis de ansiedad; quizás porque, hasta hace pocos años, nadie nos enseñaba a ser profesores y teníamos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error. Aún me acuerdo con vergüenza de la inseguridad de mi primer año como profesor. Aún me acuerdo de mi miedo a que se me acabara la materia que había preparado para cada clase, a que un alumno me hiciera preguntas comprometidas, a perder un folio de mis apuntes y no poder seguir la clase... Aún me acuerdo de la tensión diaria para aparentar un serio academicismo, para aparentar que todo estaba bajo control, para aparentar una sabiduría que estaba lejos de poseer...

Luego, con el paso del tiempo, corrigiendo errores y apuntalando lo positivo, pude abandonar las apariencias y me gané la libertad de ser profesor: la libertad de estar en clase con seguridad en mí mismo, con un buen conocimiento de lo que se puede y lo que no se puede hacer en una clase; la libertad de decir lo que pienso, de ensayar nuevas técnicas para explicar un tema, de cambiar formas y modificar contenidos. Y con la libertad llegó la alegría: la alegría de sentirme útil a los demás, la alegría de una alta valoración de mi trabajo, la alegría por haber escapado a la rutina convirtiendo cada clase en una aventura y en un reto intelectual.

Los objetivos de mi identidad profesional los tomé prestados de Unamuno, el viejo rector de la Universidad de Salamanca, autor de una necrológica de Giner de los Ríos, leída por azar en el boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Unamuno recordaba el magisterio de Giner con estas palabras:

“Era *tan hombre y tan maestro*, y tan poco profesor –el que profesa algo–, que su pensamiento estaba en continua y constante marcha, mejor aun, conocimiento... y es que no escribía lo ya pensado, sino que pensaba escribiendo como pensaba hablando, pensaba viviendo, que *era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir*”⁴.

³ Esteve, J.M. (1998). “La aventura de ser un maestro”. *Cuadernos de Pedagogía*. 266, febrero, pp. 46-52.

⁴ Unamuno, Miguel. (1917). Comentario. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, p. 60.

“Era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir”...

Miguel de Unamuno y su preocupación por enlazar pensamiento y sentimiento... Nunca encontré una mejor definición del trabajo del profesor: dedicar la propia vida a pensar y sentir, y a hacer pensar y sentir; ambas cosas juntas. Muchos colegas, en las distintas etapas de la enseñanza, coinciden en este punto. M^a Carmen Díez, desde la escuela primaria, expresa así su visión actual de la enseñanza: “Ahora entiendo la escuela como un sitio adonde vamos a aprender, donde compartimos el tiempo, el espacio y el afecto con los demás; donde siempre habrá alguien para sorprenderte, para emocionarte, para decirte al oído algún secreto magnífico” ⁵.

Fernando Corbalán, desde la enseñanza de las matemáticas en secundaria, tras hablarnos de que en clase tenemos que divertirnos, buscar el ansia de saber y propiciar una atmósfera de investigación, concluye: “Y no se piense que sólo se abre la mente a los alumnos. También la del profesor se expande y se llena de nuevos matices y perspectivas más amplias, y funciona la relación enriquecedora en los dos sentidos. Mi experiencia, al menos, me dice que algunos de los juegos y problemas con los que he disfrutado, y que sigo utilizando, han tenido su origen en la dinámica de la clase... Y cuando se crea esa atmósfera mágica en clase, con los fluidos intelectuales en movimiento, pocas actividades hay más placenteras” ⁶.

Hace tiempo, descubrí que el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudar a nuestros alumnos a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su vida y su profesión en el contexto del mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento. Todas las ciencias tienen en su origen a un hombre o una mujer preocupados por desentrañar la estructura de la realidad. Alguien, alguna vez, elaboró los conocimientos de cada tema de la materia que enseñas como respuesta a una preocupación vital. Alguien, sumido en la duda, inquieto por una nueva pregunta, elaboró los conocimientos del tema que mañana te toca explicar.

⁵ Díez, M.C. (1998). Número monográfico. *Cuadernos de Pedagogía*. 266, febrero.

⁶ Corbalán, F. (1998). Número monográfico. *Cuadernos de Pedagogía*. 266, febrero.

El objetivo último de
un profesor es ser
maestro de humanidad



© UNESCO/Dominique Roger

Y ahora, para hacer que tus alumnos aprendan la respuesta, no tienes otro camino más que rescatar la pregunta original. No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora figuran en nuestros libros. La primera tarea es crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que se elaboraron las respuestas. Para ello hay que abandonar las profesiones de fe en las respuestas ordenadas de los libros, hay que volver las miradas de nuestros estudiantes hacia el mundo que nos rodea y rescatar las preguntas iniciales obligándoles a pensar.

Cada día, antes de explicar un tema, necesito preguntarme qué sentido tiene el que yo me ponga ante un grupo de alumnos para hablar de esos contenidos, y me pregunto qué les voy a aportar, qué espero conseguir. Y luego, cómo enganchar lo que ellos saben, su experiencia, lo que han vivido, lo que les puede preocupar, con los nuevos contenidos que voy a introducir. Por último me lanzo un reto: me tengo que divertir explicándolo, y esto es imposible si cada año repito la explicación del tema como una salmodia, con la misma gracia en el mismo sitio y los mismos ejemplos; llevo 32 años como profesor oyéndome explicar los temas; en algunas ocasiones, repitiéndolos dos o tres veces en distintos grupos; he calculado que me jubilo el año 2021 y estoy seguro de que moriré de aburrimiento si me oigo año tras año repitiendo lo mismo, con mis papeles cada vez más amarillos y con los rebordes carcomidos.

La renovación pedagógica, para mí, es una forma de egoísmo: con independencia del deseo de mejorar el aprendizaje de mis alumnos, la necesito como una forma de encontrarme vivo en la enseñanza, como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunicación, nuevos caminos para hacer pensar a mis alumnos... “pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir...”. Desde esta perspectiva, la enseñanza recupera cada día el sentido de una aventura que te rescata del tedio y del aburrimiento, y entonces encuentras la libertad de expresar en clase algo que te es muy querido. Inmediatamente recibes la respuesta: tus alumnos pican el anzuelo de tu palabra y ya puedes dejar correr el sedal, modulas el ritmo de tu explicación a la frecuencia que ellos emiten con sus gestos y sus preguntas, y la hora se pasa en un suspiro –también para ellos–. Y entonces descubres la alegría: ese momento de magia te recompensa las horas de estudio y te hace sentirte útil en la enseñanza.

No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos

No hay mejor regalo de los dioses que encontrar un maestro. A veces tenemos la fortuna de encontrar a alguien cuya palabra nos abre horizontes antes insospechados, nos enfrenta con nosotros mismos rompiendo las barreras de nuestras limitaciones; su discurso rescata pensamientos presentidos que no nos atrevíamos a formular, e inquietudes latentes que estallan con una nueva luz. Y, curiosamente, no nos sentimos humillados por seguir el curso de un pensamiento ajeno; por el contrario, el discurso del maestro nos libera y nos ensancha creando en nosotros un juicio paralelo con el que reestructuramos nuestra forma de ver la realidad; y luego, extinguida la palabra, aún encontramos los ecos que rebotan en nuestro interior obligándonos a ir más allá, a pensar por nuestra cuenta, a extraer nuevas conclusiones que no estaban en el discurso original. Este es el objetivo: ser maestros de humanidad. A través de las materias que enseñamos, o quizás, a pesar de las materias que enseñamos, hemos de recuperar y transmitir el sentido de la sabiduría; rescatar para nuestros alumnos, de entre la maraña de la ciencia y la cultura, el sentido de lo fundamental, permitiéndoles entenderse a sí mismos y explicar el mundo que les rodea.

He hablado de mis precarios inicios en la enseñanza, y de mi visión actual tras más de 30 años de recorrido profesional; pero, para ayudar a otros a recorrer el mismo camino, tengo ahora que hablar del proceso intermedio, e, inevitablemente, de las dificultades a sortear. Veamos los problemas fundamentales que debemos solucionar.

Perfilar la propia identidad profesional

El primer problema, como hemos visto, consiste en elaborar tu propia identidad profesional. Esto implica cambiar la mentalidad del profesor debutante, desde la posición del alumno que siempre ha sido, hasta descubrir en qué consiste ser profesor. Y aquí aparecen los primeros problemas, porque hay personas que no aceptan el trabajo de ser profesor. Las dificultades suelen ser distintas para unos u otros profesores.

Para algunos, el peor problema es la idealización: se enfrentan a la enseñanza con una imagen idealizada en la que predominan las ideas sobre lo que el buen profesor “debe hacer”, lo que “debe pensar” y lo que “debe evitar”; pero sin aclarar en términos prácticos cómo actuar, cómo enfocar los problemas de forma positiva y cómo eludir las dificultades más comunes. Han aprendido, mejor o peor, los contenidos de enseñanza a transmitir, pero no saben cómo organizar una clase, ni cómo ganarse el derecho a ser oído. Así, han aceptado en su interior, como dogma de fe, la importancia de la motivación para el aprendizaje significativo: “El buen profesor debe motivar a sus alumnos”; pero nadie se ha preocupado de que aprendieran de forma práctica diez técnicas específicas de motivación. Por estos caminos, al llegar al trabajo práctico en la enseñanza, el profesor novato se encuentra con que tiene claro el modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo realidad. Tiene claro lo que debería hacer en clase, pero no sabe cómo hacerlo. “El choque con la realidad” dura dos o tres años; en ellos, el profesor novato tiene que solucionar los problemas prácticos que implica entrar en una clase, cerrar la puerta y quedarse a solas con un grupo de alumnos. En este aprendizaje por ensayo y error, uno de los peores caminos es el de querer responder al retrato robot del “profesor ideal”; quienes lo intentan, descubren la ansiedad de comparar, cada día, las limitaciones de una persona de carne y hueso con el fantasma etéreo de un estereotipo ideal. Desde esta perspectiva, si las cosas salen mal es por que *yo no valgo, por que yo no soy capaz* de dominar la clase; y, de esta forma, los profesores novatos se ponen a sí mismos en cuestión, y, a veces,

cortan los canales de comunicación con los compañeros que podrían ayudarles: ¿cómo reconocer ante otros que yo tengo problemas en la enseñanza, si el “buen profesor” no “debe” tener problemas en clase? Como señala Fernández Cruz ⁷, la identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un período de especialización, en el que el profesor novato tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico y no del estudiante universitario.

Para otros profesores, el problema de la identidad profesional es mucho más grave. Como señala Fernando Corbalán, “la inmensa mayoría de los profesores nunca tuvimos una vocación clara de enseñantes... Estudiamos una carrera para otra cosa (matemático profesional, químico, físico,...)” ⁸. En efecto, nuestros profesores de secundaria se forman en unas facultades universitarias que, en muchos casos, no pretenden formar profesores. En ellas, frecuentemente, predomina el modelo del investigador especialista. Como resultado de este modelo, el profesor que comienza a dar clase tiene que reorganizar los conocimientos especializados en los que se ha formado en la Universidad, pensando en enseñarlos. Y, en este punto, en muchas ocasiones, se da por supuesto que no se necesita un aprendizaje específico, ya que se presupone que el simple dominio de una materia permite obtener éxito enseñándola.

Al parecer, nadie se ha puesto a pensar en el problema de identidad que sobreviene a nuestro profesor novato cuando sale de la Universidad y se enfrenta a una clase repleta de estudiantes que están bastante lejos de sentir entusiasmo por la materia que uno

debe explicar. El sentimiento de error y de autoconmiseración se apodera de algunos de nuestros profesores y, a veces, perdura hasta el final de su vida profesional. Él es un investigador, un especialista, un titulado universitario que ha pasado dos veranos en un archivo preparando su tesis entre documentos originales que pocos son capaces de descifrar... ¿Por qué le obligan ahora a enseñar historia general? Y, además, descubre horrorizado que los alumnos no tienen el menor interés por la materia que debe enseñar, y que temas claves de su especialidad –como el apasionante tema de su tesis– se despachan con dos párrafos en la mayor parte de los libros escolares. Para colmo, nuestro futuro profesor se da cuenta de que no sabe cómo organizar una clase, cómo lograr un mínimo orden que permita el trabajo y cómo ganarse la atención de los alumnos. Aquí, el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos. ¡Qué duro resulta comprender esto a la mayor parte de nuestros profesores! Ellos son investigadores, especialistas, químicos inorgánicos o físicos nucleares, medievalistas o arqueólogos, ¿por qué van ellos a rebajar sus niveles de conocimientos a la mentalidad de un grupo de adolescentes bárbaros? ¡Hay que mantener el nivel! –gritan exaltados–, y ello significa, en la práctica, que dan clase para dos o tres privilegiados, mientras el resto de los alumnos van quedando descolgados. Y

⁷ Fernández Cruz, M. (1995). Los ciclos vitales de los profesores. Granada, FORCE.

⁸ Corbalán, F. *Ibíd.*

Un profesor es un comunicador, un intermediario entre la ciencia y los alumnos

además, hasta el fin de sus días, vivirán la enseñanza rumiando la afrenta de que la sociedad les obligue a abandonar el Olimpo de la Universidad para enseñar a un grupo de adolescentes.

Por contra, otros profesores consiguen estar a gusto en su trabajo, y descubren que esto pasa, necesariamente, por una actitud de servicio hacia los alumnos, por el reconocimiento de la ignorancia como el estado inicial previsible, por aceptar que la primera tarea es encender el deseo de saber, por aceptar que el trabajo consiste en reconvertir lo que sabes para hacerlo accesible a un grupo de adolescentes... Mi viejo maestro universitario, en mis primeros años de trabajo en la Universidad de Madrid, me decía que enseñar al que no sabe está catalogado, oficialmente, entre las obras de misericordia; y, en efecto, hace falta un cierto sentido de la humildad para aceptar que tu trabajo consiste en estar a su servicio, en responder a sus preguntas sin humillarlos, en esperar algunas horas en tu despacho por si alguno quiere una explicación extra, en buscar materiales que les hagan asequible lo esencial, y en recuperar lagunas de años anteriores para permitirles acceder a los nuevos conocimientos.

Lo único verdaderamente importante son los alumnos... Esa enorme empresa que es un sistema educativo no tiene como fin nuestro lucimiento personal; nosotros estamos allí para transmitir la ciencia y la cultura a las nuevas generaciones, para transmitir los valores y las certezas que la humanidad ha ido recopilando con el paso del tiempo, y advertir a las nuevas generaciones del alcance de nuestros grandes fracasos colectivos. Esa es la tarea con la que hemos de llegar a identificarnos.

Dominar las técnicas de interacción y comunicación en el aula

El segundo problema a solucionar para ganarse la libertad de estar a gusto en clase hace referencia a nuestro papel de interlocutor. Un profesor es un comunicador, un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación. Además, en la mayor parte de los casos, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un ámbito grupal, exigiendo de los profesores un dominio de las técnicas de comunicación grupal. Por tanto, ese proceso de aprendizaje inicial, que ahora se hace por ensayo y error, tiene que mejorarse llevando al profesor debutante a entender que una clase funciona como un sistema de comunicación e

interacción. Una buena parte de las ansiedades y los problemas de los profesores debutantes se centra en este ámbito formal de lo que se puede y lo que no se puede decir o hacer en una clase. El profesor novato descubre enseguida que, además de los contenidos de enseñanza, necesita encontrar unas formas adecuadas de expresión, en las que los silencios son tan importantes como las palabras, en las que el uso de una expresión castiza puede ser simpática o hundirnos en el más espantoso de los ridículos.

El problema no consiste sólo en presentar correctamente nuestros contenidos, sino también en saber escuchar, en saber preguntar y en distinguir claramente el momento en que debemos abandonar la escena. Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales y audiovisuales; hay que saber distinguir los distintos climas que crean en el grupo de clase los distintos tonos de voz que el profesor puede usar: un tono grave y pausado induce al grupo a la reflexión, mientras que si queremos animar un debate debemos subir algo el tono de voz, etc. Los profesores experimentados saben qué lugar físico deben ocupar en una clase, dependiendo de lo que ocurra en ella; saben interpretar las señales gestuales que emiten los alumnos para regular nuestro ritmo de clase, y el dominio de estas y otras habilidades de comunicación requiere entrenamiento, reflexión y una constante actitud de autocrítica para depurar nuestro propio estilo docente⁹. Al final, conseguimos ser dueños de nuestra forma de estar en clase, conseguimos comunicar lo que exactamente queremos decir, y logramos mantener una corriente de empatía con nuestros alumnos.

⁹ Para el estudio de los códigos de comunicación e interacción en el aula puede encontrarse una buena síntesis en: Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel. Las metodologías de *Inoculación de estrés y de Aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas* nos ofrecen soluciones prácticas y fiables para afrontar estas tareas en el proceso de formación inicial de profesores. La descripción de dichas técnicas ha sido traducida a varios idiomas. Vid.: Esteve, J.M. (1989). "Training teachers to tackle stress". En: Cole, M. & Walker, S. *Teaching and stress*. Londres, Open University Press. Esteve, J.M. (1988). "Strategies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: L'induction du stress et la désensibilisation systématique". *Education (Belgica)*. 213, décembre, pp. 9-17. Igualmente, se publicó un video en el que se describen estas técnicas y que puede solicitarse en: Servicio de Tecnología de la Imagen. Parque Tecnológico. Universidad de Málaga. 29071 Málaga, España.

Capacidad de organizar el aula con un orden productivo

Otro obstáculo serio a superar, quizás el que genera en los novatos la mayor ansiedad, es el problema de la disciplina. En realidad, es un problema muy unido a nuestros sentimientos de seguridad y a nuestra propia identidad como profesores. En este tema he visto de todo: desde colegas que entran el primer día en clase pisando fuerte, con aires de matón de barrio, porque alguien les ha dado el viejo consejo de que no pueden sonreír hasta Navidad, hasta colegas desprotegidos e indefensos incapaces de soportar el más

mínimo conflicto personal. Entre esos dos extremos que van desde la indefensión hasta las respuestas agresivas, el profesor tiene que encontrar una forma de organizar a la clase para que trabaje con un orden productivo. Y, en cuanto comienza a hacerlo, descubre que esto tampoco se lo han enseñado.

El elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos

Se supone que el “buen profesor” debe saber organizar la clase, pero en pocas ocasiones se le ha contado al futuro profesor dónde está la clave para que el grupo funcione sin conflictos. El viejo supuesto, según el cual, “para enseñar una asignatura lo único realmente importante es dominar su contenido”, encuentra en este campo su negación más radical. Entonces, el profesor descubre que debe atender otras tareas distintas a la de enseñar: tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades, discutir y negociar los sistemas de trabajo y de evaluación, hasta conseguir que el grupo trabaje como tal. Y esto requiere una atención especial a la que también hay que dedicar un cierto tiempo. El razonamiento y el diálogo son las mejores armas, junto con el convencimiento de que los alumnos no son enemigos de quienes tienes que defenderte. Mi experiencia me dice que los alumnos son seres esencialmente razonables; es posible que, si te dejas, intenten ablandarte y bajar algo tus niveles de exigencia, pero si la razón te asiste y en ella fundas tu propia seguridad, los alumnos saben descubrir muy bien cuáles son los límites.

Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos

Por último, nos queda el problema de adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos. El profesor novato tiene que entender que está al servicio de los alumnos, tiene que desprenderse de los estilos académicos de la Universidad o de la Escuela de Magisterio, y adecuar su enfoque de los conocimientos para hacerlos asequibles a su grupo de clase. Yo también protesto por el bajo nivel con el que llegan mis alumnos; pero protestar no sirve de nada; tienes los alumnos que tienes, y con ellos no hay más que una alternativa: o los enganchas en el deseo de saber, o los vas dejando tirados conforme avanzas en tus explicaciones. Hay quien, en salvaguarda del nivel de enseñanza, adopta la segunda opción; pero a mí siempre me ha parecido el reconocimiento implícito de un fracaso; quizás porque, como dije antes, hace tiempo que descubrí que en cualquier asignatura, lo único importante es ser maestro de humanidad. Aprender a diversificar nuestros niveles de enseñanza es el último desafío en el que se basa la eficacia de un profesor que puede estar feliz y orgulloso de su trabajo ¹⁰.

SALUD docente

Cuando la formación inicial de nuestros profesores no consigue preparar al futuro profesor para responder a los problemas reales de las situaciones de enseñanza a las que habrá de enfrentarse; cuando no consigue enseñarle a analizar correctamente las fuerzas que mueven a un grupo de alumnos como grupo social; cuando no consigue formar reacciones adecuadas a los distintos climas por los que transita una clase a lo largo del tiempo, el profesor comienza a acumular inseguridad y a percibir su inadecuación para responder a las exigencias de la profesión que ha elegido.

Si, además, se da el caso de que en el proceso de formación inicial le han hecho interiorizar un modelo de “profesor ideal” al que no puede responder, es frecuente que el profesor debutante no pueda reconocer ante sus colegas que tiene problemas en las aulas, ya que “el

buen profesor no tiene problemas en las aulas”. Se recurre entonces a una labor de ocultación y de negación de los problemas profesionales que acaba cortando los canales de comunicación con compañeros más experimentados que le podrían proporcionar ayuda. Si se sigue este mecanismo psicológico, fundamentado en el conflicto narcisista de quien tiene problemas pero no puede comunicarlos para no reconocer ante los demás que no es un “buen profesor”, el novato añade a sus problemas reales una nueva fuente de ansiedad: el miedo a ser desenmascarado, el miedo a que los demás descubran que tiene problemas en sus clases. Por esta vía, el profesor debutante se corta a sí mismo los caminos para recibir ayuda y para solucionar unos problemas que no van a hacer más que acumularse hasta acabar poniendo en peligro su propio equilibrio personal.

Sin embargo, no podemos pensar, sin más, que de las situaciones de malestar docente se desprenden situaciones de desequilibrio personal que afectan a la salud del profesor. Antes de llegar a este último extremo, el profesor utiliza una amplia gama de mecanismos de defensa que pueden ofrecerle un somero equilibrio durante bastante tiempo. El primer mecanismo de defensa, utilizado según nuestras investigaciones en España por nada menos que un 22% del profesorado, es el enfoque de la profesión docente desde una postura de inhibición en la que se

¹⁰ Sobre la diversificación del trabajo docente y los nuevos desafíos de nuestra profesión ante los cambios sociales de la nueva sociedad del conocimiento puede consultarse: Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós. Traducción brasileña: *A terceira revolução educacional*. São Paulo. Editora Moderna.

corta cualquier implicación personal con la enseñanza. En efecto, el primer mecanismo de defensa consiste en recurrir a la rutina en el trabajo, y decidir que nada de lo que ocurra en el aula o en el centro de enseñanza va a afectarles. De esta forma, la actividad se reduce al mínimo: sólo se trata de sobrevivir cada día hasta que suene la campana, y de sobrevivir cada trimestre hasta que lleguen las vacaciones. Al igual que los boxeadores que ya saben que no van a ganar el combate, se refugian en su rincón, levantan la guardia, intentan evitar los golpes y esperan que suene la campana. Evidentemente, la calidad de su trabajo es mínima; pero si se corta la implicación se corta también la preocupación, y durante algún tiempo se consigue mantener el equilibrio personal negando los problemas y recurriendo a los mecanismos de inhibición. Sin embargo, este mecanismo de defensa es difícil que funcione a medio o largo plazo. Según los estudios de nuestra Universidad, acaba afectando seriamente al equilibrio personal de los profesores; de hecho, un 4,5% de los profesores que lo empleaban estaban seriamente afectados en su salud mental.

Cuando ya comienza a tambalearse el mecanismo de inhibición y se acrecienta el miedo a ser desenmascarado, los profesores recurren a toda una serie de mecanismos adicionales que se incluyen en ese concepto de *malestar docente o síndrome de burnout*¹¹ y que permiten mantener equilibrios cada vez más inestables antes de verse afectados por un problema real que afecte a su salud. Entre las manifestaciones de *burnout* más frecuentes podemos citar: las peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas, el deseo manifiesto de abandonar la docencia

(aunque no pueda realizarse), el absentismo laboral reiterado como mecanismo para aliviar la tensión acumulada, el agotamiento físico permanente, la ansiedad de expectación (el profesor espera tener problemas aunque realmente no los tenga), estrés, depreciación del yo (sentimientos de culpabilidad ante la incapacidad de dominar la enseñanza)... Una vez que el profesor ha recorrido estas etapas, finalmente nos encontramos con situaciones de desequilibrio personal que ya afectan claramente a la salud del profesor: ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental; neurosis reactivas y depresiones.

Hablar de la salud de los profesores requiere establecer varios matices previos. La salud de los profesores depende de las condiciones de trabajo de los mismos; por tanto, conforme cambian las condiciones de trabajo, es previsible esperar cambios en los indicadores de salud docente. Las tendencias que se enumeran a continuación están elaboradas a partir del trabajo de investigación sobre salud docente elaborado en la Universidad de Málaga con todos los profesores de primaria y secundaria de la provincia de Málaga, en total 8.312 profesores, durante un período de siete años¹².

¹¹ La palabra inglesa *burnout* podría traducirse literalmente por "salir quemado". El síndrome del profesor quemado tiene tales referencias en la bibliografía con el término *burnout* que he preferido mantener la palabra inglesa sin traducirla.

¹² Esteve, J.M.; Franco, S., y Vera, J. (1991). "La salud de los profesores". *Cuadernos de Pedagogía*. 192, mayo, pp. 61-67.

Incidencia de los problemas de salud por nivel escolar

A lo largo de los siete años estudiados hemos visto afianzarse la diferencia entre los profesores de enseñanza primaria y los de enseñanzas secundaria, observándose una mayor incidencia de las bajas por enfermedad entre los profesores de enseñanza primaria.

Efectivamente, a lo largo de los siete años estudiados, el porcentaje de profesores de primaria, sobre el total de su grupo, que van a sufrir bajas por enfermedad se dispara desde un 6,77% hasta el 21,31%; es decir, registra un aumento porcentual de 14,54 puntos, con diferencias claramente significativas sobre los profesores de secundaria, que, en el mismo período, sólo van a registrar un aumento porcentual de 4,17 puntos, pasando de una incidencia de las bajas del 5,36%, a un 9,53%. En definitiva, puede concluirse que los profesores de enseñanza primaria se ven más afectados en las bajas por enfermedad que los de enseñanza secundaria; si bien cabe considerar la posibilidad de que el diferente sistema de control de las ausencias en la enseñanza secundaria esté encubriendo un cierto porcentaje de bajas, que no quedan registradas o son cubiertas por los compañeros sin que quede constancia de ellas. Otro elemento diferenciador entre ambos niveles escolares es la mayor presencia de mujeres en la enseñanza primaria frente a la secundaria, existiendo una mayor incidencia de las bajas en el grupo de mujeres, como veremos en el apartado siguiente. Esta diferencia se justifica por una tendencia que se repite en cualquier otro grupo profesional: si se comparan dos grupos profesionales, siempre hay un mayor deterioro de la salud en el grupo que tiene peores condiciones laborales y salariales.

Incidencia de las bajas por sexos

Las mujeres aparecen significativamente más afectadas en las bajas por enfermedad a lo largo de los siete años estudiados. Al inicio de nuestro estudio se registraba un porcentaje de bajas del 7,86% entre las mujeres frente a un 4,92% entre el grupo de hombres, y a lo largo del período estudiado estas diferencias no hacen sino acentuarse, creciendo las bajas en el grupo de mujeres 13,04 puntos frente a un crecimiento de sólo 6,05 puntos en el grupo de hombres. Para evitar sesgos en las comparaciones no se han incluido en las estadísticas los datos correspondientes a los permisos por alumbramiento.

Estudiando las diferencias por sexos en cada uno de los diagnósticos en que se registran las bajas, observamos que esta tendencia se mantiene en las distintas causas de baja, exceptuando las causadas por enfermedades digestivas y cardiovasculares, en las que encontramos una mayor incidencia porcentual en el grupo de hombres. Esta tendencia podría tener relación con los diferentes hábitos alimentarios de ambos sexos, ya que el consumo frecuente de alcohol es superior en hombres que en mujeres.

Edad media de los profesores en baja

La edad media de los profesores en baja apenas si registra variaciones a lo largo de los siete años estudiados. Se situaba en los 40 años al inicio de nuestro estudio, y tras una ligera bajada acaba en los 39,8 años al final de la investigación, sólo 0,2 puntos por debajo de los datos obtenidos siete años antes. Nuestro estudio no ha considerado la edad distribuyendo a la población en grupos diferenciales para el estudio de esta variable.

Las mujeres aparecen significativamente más afectadas en las bajas por enfermedad



Duración media de las bajas de los profesores

La duración media de las bajas evoluciona en sentido descendente a lo largo de los siete años estudiados. Al inicio de nuestro estudio, las bajas registradas tenían una duración media de 41 días; tras ascender a los 44 días de media en el curso siguiente, la tendencia es de descenso en los años siguientes, situándose al final en los 26,45 días de duración media, siendo este el valor más bajo registrado en los siete años estudiados.

Sobre esta cuestión cabría hacer el comentario de que, al parecer, el aumento del control sobre las bajas de los profesores, con una progresiva intervención de la inspección médica, puede ser uno de los elementos decisivos en el descenso de la duración media de las bajas. En efecto, la inspección de las bajas lleva a que se haga siempre una petición oficial de la baja médica en enfermedades de corta duración, en las que, anteriormente, se solía recurrir a una simple llamada telefónica al centro avisando de que no se iba a asistir, cubriendo la docencia por un arreglo entre compañeros. Este mismo fenómeno puede estar introduciendo algunos sesgos en el aumento de las cifras de bajas por enfermedad que estamos comentando en todos los apartados anteriores. Particularmente, en el aumento del número de profesores en baja y en el de los días perdidos en bajas por enfermedad, los fuertes aumentos registrados en los siete años controlados en este estudio incluyen un cierto sesgo producido por el aumento de control sobre las bajas de los profesores, ya que hay que tener en cuenta que en las estadísticas de los primeros años apenas se incluían bajas producidas por enfermedades de corta duración.

Diagnósticos más frecuentes en las bajas por enfermedad

A la hora de considerar los cuadros patológicos más frecuentes entre los profesores hay que tener en cuenta el problema médico de la clasificación de los diagnósticos. Comparando los datos obtenidos por nosotros en la Inspección Médica de Málaga con otros estudios publicados, se observan inmediatamente no sólo diferencias en la clasificación de los diagnósticos, sino también respecto a los criterios de control de las bajas y a la clasificación de las mismas en uno u otro apartado.

Sin embargo, a la hora de sacar conclusiones éstas son coincidentes entre los estudios disponibles. Utilizando el criterio del número total de días perdidos por las bajas registradas en

cada diagnóstico, las más importantes son las bajas traumatológicas, las otorrinolaringológicas y las psiquiátricas, por este orden. Estos datos aparecen casi en el mismo orden en los siete años estudiados, si bien las bajas ginecológicas no asociadas a los permisos por alumbramiento aparecen en algunos cursos en tercer o segundo lugar, siempre muy cerca de las tres primeras y a notable diferencia del resto de los diagnósticos.

Los esguinces de tobillo, las laringitis y las depresiones aparecen como los diagnósticos más frecuentes en sus respectivos apartados.

Los ciclos de estrés y su relación con las bajas por enfermedad

En *El malestar docente* (1994) ya se consideró la hipótesis de la influencia del aumento de la tensión psicológica sobre las bajas de los profesores. A partir de los trabajos canadienses de Hembling y Gilliland¹³ (1981), en los que parecían identificarse unos ciclos de estrés a lo largo del curso escolar, se observó la distribución mensual de las bajas de los profesores en gráficos de tres picos, que reproducían la estructura de los trimestres y en los que el número de bajas iba ascendiendo conforme avanzaban los trimestres, para descender en los períodos de vacaciones.

El hecho de que las bajas descendían en los períodos de vacaciones trimestrales podría deberse a la existencia de un cierto sesgo, producido porque en los períodos de vacaciones muchos profesores no solicitan la baja, al no tener que asistir al centro de trabajo. El ritmo normal de las altas sumado a este fenómeno podría producir el descenso, claramente visible en los gráficos, correspondiente a los períodos de vacaciones.

El estudio de estos gráficos a lo largo de siete años reproduce, en términos generales, estas figuras de tres picos, si bien observamos que la presencia de cualquier detención del ritmo normal de las clases, como una huelga, o la presencia de una semana extra de vacaciones, producen alteraciones en la configuración de los gráficos, cortando la tendencia de aumento de las bajas de los profesores a lo largo del trimestre.

Sin embargo, el hecho más significativo a considerar para avalar la hipótesis de la relación entre los ciclos de estrés a lo largo del curso escolar y la distribución mensual de las bajas sería el aumento de las mismas en los comienzos del trimestre, hasta que un período de vacaciones viene a romper el ritmo de acumulación de la tensión y, consecuentemente, el aumento del número de bajas.

Para rechazar la hipótesis habría que explicar por qué en el mes de noviembre hay más bajas que en el mes de octubre en los siete años estudiados. Por qué en marzo hay más bajas que en febrero si no interfieren, por medio, las vacaciones de Semana Santa. Y por qué hay más bajas en el mes de mayo que en el de abril cuando se eliminan las interferencias de las vacaciones. Al ser las vacaciones de Semana Santa fiestas móviles en los distintos años, se hacen difíciles las comparaciones de los segundos y terceros trimestres de los diferentes años estudiados. Sin embargo, en los primeros trimestres, que se desarrollan con la misma estructura todos los años, el aumento de las bajas corre paralelo con el desarrollo del calendario escolar todos los años. El estudio realizado por García Calleja con los datos del Ministerio de Educación y Ciencia también reproduce la misma estructura de aumento de las bajas conforme avanzan los trimestres escolares.

El fenómeno es complejo como para hacer afirmaciones tajantes, pero la hipótesis de la relación entre el aumento de la tensión en los períodos de trabajo y las bajas por enfermedad quedaría igualmente avalada por los estudios realizados en Málaga sobre el absentismo por ausencias cortas en el que se reproducía la figura de tres picos, siendo mayores las ausencias de noviembre sobre las de octubre, las de marzo sobre las de febrero y las de mayo sobre las de abril.

Conclusiones Principales tendencias en los estudios sobre salud docente

El estudio pormenorizado de las series estadísticas obtenidas puede llevarnos a muy variados comentarios sobre la evolución de la salud de los profesores, permitiéndonos elaborar algunas recomendaciones. Veamos las más evidentes:

1. Es preciso coordinar y unificar los criterios de actuación con que operan las distintas inspecciones médicas en cada circunscripción, de tal forma que se haga posible la comparación de datos entre diferentes estudios y se mejore el conocimiento de la salud de los profesores y su evolución. Cualquier medida coherente que vaya a adoptarse debe partir de la mejora de las condiciones de trabajo y de los sistemas estadísticos con que operan las inspecciones médicas.

2. Se observa un aumento extraordinariamente significativo de las enfermedades otorrinolaringológicas, que llegan a afectar a 477 profesores al final de nuestro estudio, sobre un total de 8.312; frente a los 45 profesores en baja por este diagnóstico que se registraron al inicio sobre una población de 6.483. Esto significa que con un aumento en la población de profesores del 28,2%, el incremento de las enfermedades otorrinolaringológicas es del 960%.

¹³ Hembling, D.W., y Gilliland, B. (1981). "Is there an identifiable stress cycle in the school year?". *The Alberta Journal of Educational Research*. 27, 4, pp. 324-330.

3. Se constata igualmente un fuerte aumento de las enfermedades mentales de los profesores. Al concluir nuestro estudio se registraron un total de 105 profesores en baja por enfermedades neuropsiquiátricas –fundamentalmente depresiones–. Estas bajas tienen una duración media de 41 días por sujeto, lo cual supuso una pérdida de 4.328 días de trabajo por este concepto.

Si se comparan los datos de los cursos estudiados para determinar las tendencias dominantes, se observa un aumento considerable de estas enfermedades en los años estudiados. Así, en el primer año de nuestro estudio se registraron 50 bajas neuropsiquiátricas, mientras que siete años más tarde se fueron 105 las bajas de larga duración en este diagnóstico. Esto significa que con un aumento de la población de profesores del 28,2%, el incremento de la enfermedades neuropsiquiátricas fue del 110%. Sin embargo, conviene salir al paso de las informaciones alarmistas publicadas en algunos medios de comunicación. Sobre el total de profesores, estos datos suponen una incidencia de las enfermedades psiquiátricas que ha aumentado desde el 0,77% al inicio del estudio hasta el 1,26% al finalizar nuestra investigación. Aun contando con la existencia de casos no registrados, los datos reales de incidencia de las enfermedades mentales en los enseñantes están en torno al 1,5% o, todo lo más, al 2% de los profesores, muy lejos del sensacionalismo de los datos de algunos medios, que cifran las depresiones entre los docentes en el 25%.

4. El deterioro de la salud de los profesores se hace patente al estudiar la evolución de las bajas durante un período de siete años como el que consideró nuestra investigación. Parece imprescindible adoptar, por tanto, medidas preventivas que frenen ese proceso de deterioro, desarrollando algunas estructuras de ayuda para los profesores afectados por bajas de larga duración en el ejercicio de la docencia. La intervención más evidente debe centrarse en los procesos de rehabilitación posteriores a las bajas, evitando que éstas se hagan crónicas, particularmente en las producidas por diagnósticos de psiquiatría y otorrinolaringología. En efecto, en el momento actual las bajas sólo suponen un período de recuperación durante el cual el profesor sigue un tratamiento médico, pero debido a la inexistencia de una política de prevención, al reintegrarse el profesor a la misma situación laboral, con los mismos problemas, las bajas se reproducen y acaban por hacerse crónicas.

Entre las medidas preventivas más evidentes, organizar cursos de ortofonía para los profesores en baja por problemas laríngeos y establecer estructuras de ayuda y rehabilitación para los profesores en bajas psiquiátricas, o, en su caso, considerar la posibilidad de su reclasificación en puestos no docentes, son medidas que, incluso desde el punto de vista económico, pueden resultar rentables por el descenso del absentismo y la eliminación de muchas situaciones de baja crónica, en las que la Administración está continuamente pagando dos sueldos para cubrir una única plaza de profesor. Asimismo, desde una perspectiva de tipo humano, no supone una atención de gran calidad el

reconocer la necesidad de unas bajas de 40 días de duración para volver luego a enviar al profesor a enfrentarse a la misma situación en la que ha perdido la garganta o sus facultades psíquicas, sin un seguimiento de su caso concreto en el que se evalúe si realmente está preparado de nuevo para enfrentarse a la enseñanza; o si, por el contrario, va a volver a verse afectado por una situación en la que las bajas van a volver a presentarse hasta hacerse crónicas.

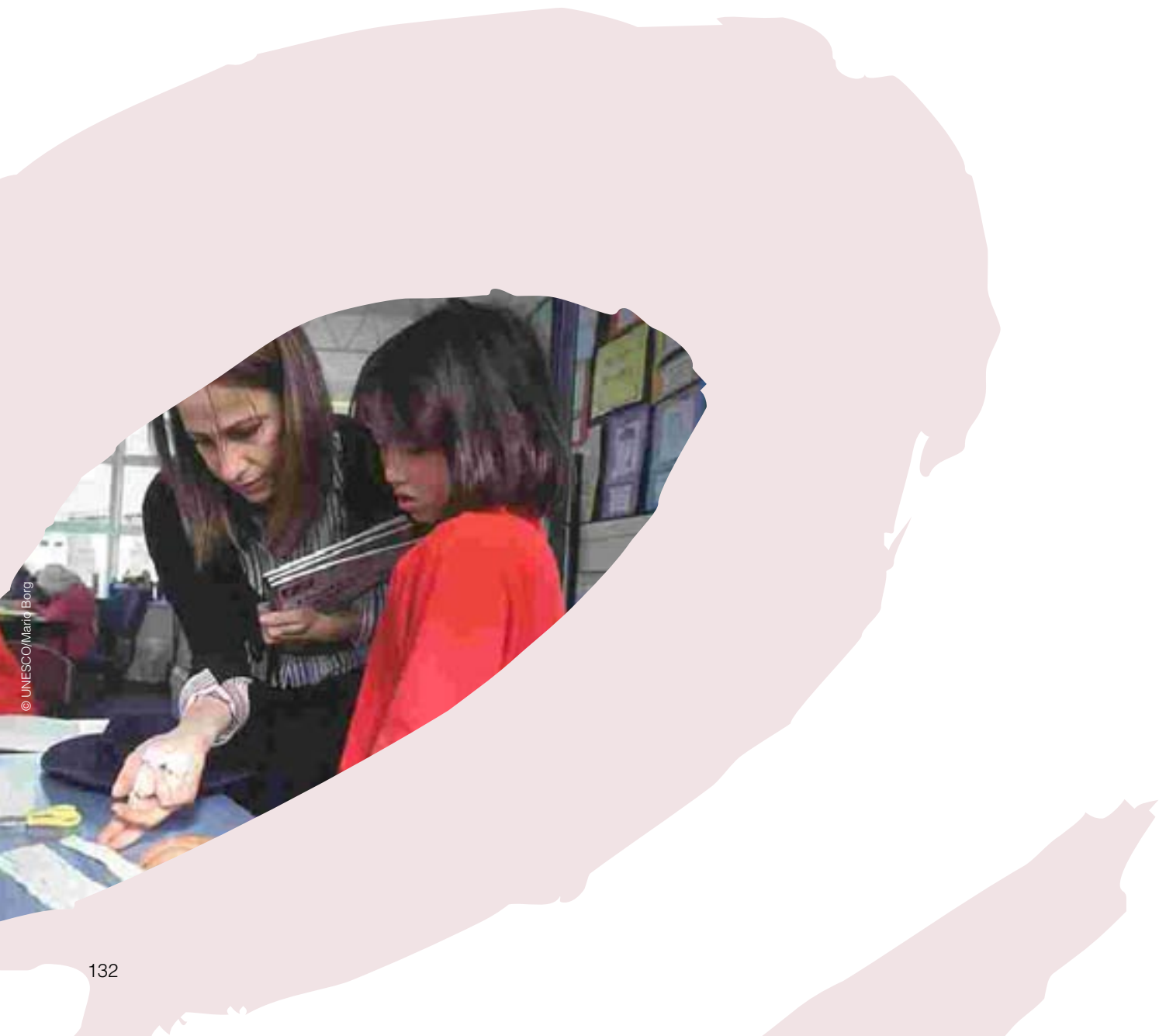
5. Por último conviene establecer programas preventivos en el período de formación inicial de los profesores, estableciendo sistemas de prácticas en su formación inicial, tales como el Programa de Inoculación de Estrés o el Programa de Aprendizaje de Destrezas Sociales, en los que se prepare al futuro profesor para afrontar las situaciones potencialmente conflictivas a las que habrá de enfrentarse en la práctica real de la enseñanza.

La primera llave que conduce a la autorrealización en el ejercicio profesional de la docencia está en la formación inicial

epílogo:
EL ORGULLO de ser profesor

Necesariamente voy a concluir como comencé: malestar y bienestar docente son dos caras de la misma moneda.

Desde el bienestar docente conozco profesores que anteponen la atención a sus alumnos a su propia salud; y así, no dejan de asistir a clase por tener fiebre, y aguantan la enfermedad sin guardar cama porque no quieren fallarles a unos alumnos con los que se sienten comprometidos. Las tareas que han programado les motivan a asistir, y lo hacen sin pensar que estén haciendo nada extraordinario.



© UNESCO/María Borg

Desde el malestar conozco a profesores que utilizan cualquier excusa para faltar a clase el mayor tiempo posible. La más mínima inconveniencia es esgrimida como argumento para guardar cama o ausentarse del colegio. Mendigan a los médicos un parte de baja utilizando como argumento la inaguantable presión psicológica a la que dicen estar sometidos; exigen períodos de rehabilitación alimentados sólo por sus quejas, y no sienten la menor responsabilidad por fallarles a sus alumnos y a los compañeros que tienen que cubrir sus ausencias.

No es posible generalizar sobre las posturas de los profesores ante el malestar docente ni ante la enfermedad. Los profesores son tan diferentes entre sí como cualquier otro grupo profesional. La primera llave que conduce a la autorrealización en el ejercicio profesional de la docencia está en la formación inicial. Allá hay que solucionar los seis problemas básicos que anteriormente he enumerado. Después, también juega la mentalidad del profesor y su motivación para enseñar. Hay profesores que odian a los chicos y trabajan en la enseñanza porque no fueron capaces de encontrar nada mejor. Cualquier estrategia de prevención fallará con este grupo, que difícilmente acabará encontrándose a gusto en la enseñanza. Por el contrario, hay profesores capaces de entusiasmar a un grupo de alumnos dando clases en un granero con goteras. El calor de su palabra llena de sentido el trabajo del grupo, y ni siquiera se sienten mal por no trabajar en un lugar más digno.

Una de las mejores lecciones sobre lo que significa la enseñanza me la dieron las maestras rurales de las pequeñas escuelas de la quebrada de Humauca, en el estado de Jujuy, allá por Tilcara, antes de llegar a la frontera de la Quiaca, entre Argentina y Bolivia. Por un sueldo mensual menor a lo que cuesta una comida en un restaurante de Europa, ellas hacían de maestras con los niños, de asistentes sociales con los padres, de gerentes de la sanidad pública en las aldeas y, además, guardaban una parte de su pequeño salario para ayudar a los niños más desvalidos de sus escuelas. Y lo hacían sin darle importancia, convencidas de que era su deber y de que así contribuían a abrir el camino de un futuro mejor. Ellas tenían la conciencia de ser el único instrumento de cultura y de progreso con el que aquellas gentes podrían un día aspirar a algo mejor. El trabajo de asistencia técnica que yo debía cumplir allá fue igualmente ambivalente. Yo no pude enseñarles mucho; me guardé de explicar nada de mi estúpida tecnología del primer mundo, pero aprendí mucho de ellas; en silencio, estudiando aquel precioso ejemplo de lo que significa compartir el saber y ser maestros de humanidad en una escuela rural.

Es posible que mucha gente piense que ser profesor no es algo socialmente relevante, pues nuestra sociedad sólo valora el poder y el dinero; pero mi vida tiene sentido porque valoro el desafío del saber y la pasión por comunicarlo. Me siento heredero de 30 siglos de cultura, y responsable de que mis alumnos asimilen nuestros mejores logros y extraigan consecuencias de nuestros peores fracasos. Y, junto a mí, veo a un nutrido grupo de colegas que desde las escuelas de primaria de las zonas rurales más apartadas, y desde los secundarios de los barrios más conflictivos, están orgullosos de ser profesores, trabajando día a día por mantener en nuestra sociedad los valores de la cultura y el progreso. Entre ellos hay valiosos maestros de humanidad: hombres y mujeres empeñados en acompañar a sus alumnos en las dudas que les surgen conforme van descubriendo el mundo; hombres y mujeres dispuestos a enseñar a sus alumnos a enfrentarse consigo mismos, hasta encontrar respuesta a esas preguntas fundamentales que le dan calidad a la vida humana.

El último consejo que puedo darles para vivir la profesión docente desde un sentimiento de bienestar es que se sientan orgullosos de ser profesores; que al margen de la ética del poder y del dinero, crean en la ética del esfuerzo; pues, aunque nadie lo aprecie desde fuera, lo mejor de nuestro trabajo se queda en el espíritu de nuestros discípulos, y el mejor de los pagos de nuestra profesión es permanecer en el recuerdo de aquellos a los que supimos ayudar. **e**