

PREVENIR LOS RIESGOS DE ENSEÑAR ES QUEHACER DE TODOS: LA ENSEÑANZA PUEDE SER UNA TAREA MÁS DELICADA DE LO ESPERADO

Prof. Dr. Vicente Manuel Ortiz Oria
Miguel David Guevara Espinar
Universidad de Salamanca.

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.510>

Fecha de Recepción: 4 Febrero 2014
Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

The educational task is inscribed in the vital change, but the sudden behavior of its members can alter the daily educational dynamics. In this paper we review the educational problems of teaching discomfort, distress and burn-out and we pretend solutions in the instructional – interactive educational frame based on positive psychotherapeutic strategies and classroom dynamics with the active participation of its instructional agent.

Objective: To review the problem of teacher distress, and promote solution strategies.

Keywords: Teaching discomfort, distress, burn-out, relaxation

RESUMEN

La tarea educativa está inscrita en el cambio, pero con comportamiento súbitos por parte de sus integrantes que puede alterar la dinámica educativa cotidiana, en este trabajo revisamos la problemática educativa del malestar docente, distrés y burn-out y pretendemos soluciones en el marco educativo de la interacción instructiva basada, en estrategias psicoterapéuticas positivas, en y desde la dinámica del aula con la participación activa de sus agente instructivos.

Objetivo: Revisar el problema del malestar docente, y promover estrategias de solución

Palabras claves: Malestar docente, distrés, burn-out, relajación,

EL MALESTAR DOCENTE PRECISA PERSPECTIVA POSITIVA Y RESILIENCIA CREATIVA

INTRODUCCIÓN.

La crisis económica reciente es una crisis de valores que deben enderezar el camino de la afectividad empática humana y tiene repercusiones psicológicas negativas, que afectan seriamente a todos los ámbitos sociales en el desarrollo vital y la educación no es una excepción. El deterioro sufrido ataca los derechos fundamentales de justicia, sanidad y educación universal.

PREVENIR LOS RIESGOS DE ENSEÑAR ES QUEHACER DE TODOS: LA ENSEÑANZA PUEDE SER UNA TAREA MÁS DELICADA DE LO ESPERADO

Antes de la crisis económica no era rentable prorrogar tiempo al estudio, desde la instalación de la misma parece de nuevo una oportunidad, sin embargo los estudios ya no garantizan sistemáticamente un puesto de trabajo al graduado lo que ha hecho perder interés por estudio recurrentemente sin darnos cuenta de que no hay un avance posibles sin este habitual reconocimiento. Dicha falta de encadenamiento no indica que la tarea formativa haya perdido su razón de ser, aunque pueda parecer paradójicamente lo contrario. La necesidad de estudiar y especializarse se revela en estos momentos más que nunca como la salida al estado de confusión que se vive en el ámbito formativo social, lo cual no justifica el desánimo ambiental que ha calado en el ánimo de la comunidad educativa.

La falta recursos, los continuos recortes y despidos laborales han mermado la *motivación* que viene siendo un inconveniente habitual añadido en la relación educativa, este ambiente también influye desde las épocas anteriores al *bachillerato*, en el que los alumnos empiezan a sentirse perdidos en el quehacer formativo por las dificultades en el estudio y la difícil perspectiva laboral.

Por otro lado, no es tan sorprendente el hecho de que los estudiantes tengan que seguir estudiando si consideramos la tarea del estudio como la tarea más noble a la que se pueda dedicar la persona durante un espacio importante de la vida, ya de una manera o de otra será el caballo de batalla que implique una constante formación en las diferentes formaciones. Sin embargo, se constata un aumento de conflictos aumentando drásticamente la dificultad con objetivos desproporcionados, influyendo negativamente en el panorama de la idealidad de los alumnos y generando desilusión anticipada. Ciertamente, estudiar puede ser la tarea más grata y operativa que uno pueda realizar una vez nos que situamos con perspectiva creativa y con una visión de medio y largo plazo, que nos permita dimensionar adecuadamente nuestro futuro desempeño profesional.

La dinámica educativa no debe enturbiarse con la exigencia poco armónica de docencia, investigación y gestión invasiva que genera malestar, dicho proceso viene cotejándose desde antes de la mitad del siglo xx. A estas dificultades interactivas del contexto educativo, se le ha denominado *malestar docente*, que se ha tipificado como un conjunto de vivencias, *desajustes* y síntomas de mayor o menor gravedad, que ataca la intimidad de los agentes educativos desde hace tiempo, pero es desde hace ya unas décadas, que se ha tomado en consideración su confrontación observando el *desgaste laboral* y nos enfrentamos a una renovada presencia en la manifestación de sus síntomas.

El discurso de la *satisfacción-insatisfacción* laboral y de la problemática educativa, enmarcada de un contexto relacional ha sido reconocido con diferentes acepciones: malestar docente; ansiedad y estrés docente, insatisfacción laboral, distrés, burn-out.

Encaramos esta reflexión sobre la problemática docente, para mejorar la práctica de la acción educativa, en un contexto humanista, crítico y creativo, persiguiendo el objetivo de que la enseñanza y la enseñanza creativa sean una opción posible y un derecho universal sostenido por todas las culturas.

Pero observamos que no somos conscientes todavía de esta potencialidad, despistados en inquietudes, intereses y carencias que alteran el desarrollo educativo desde la infancia. Sin embargo, en toda la cultura occidental nos encontramos con que a los profesores paradójicamente se les carga con una multiplicidad de roles en el desempeño pedagógico que nos despista del interés principal, nos referimos a la tarea educativa de enseñar a enseñar y la proyección del conocimiento.

Las manifestaciones de disgusto, cansancio, insatisfacción, agotamiento, irritabilidad, insomnio, tensiones y contracturas..., conectan en somatizaciones diversas, que la propia psico-somática nos describe como derivaciones de la falta de armonía y pueden volverse peligrosas, en la medida que desarrollan bloqueos, ansiedades o angustia desestabilizantes que determinan el papel del profesorado en todos los estamentos y esferas desarrollando el conocido malestar docente. (Esteve

1987; Ortiz, 1995; Moriana, E. J. y Herruzo, C. J. 2004; Ortiz, Jenaro, González, 2013; De la Torre, 2013).

La ansiedad negativa, el distrés y la angustia, son conceptos que presentan escasa delimitación conceptual en la representación clínica, que incrementa grados de vivencia subjetiva diferente, y que cada persona *puntualiza* en una productividad diferencial, a la que los clínicos designan de una o de otra forma, pero subyaciendo un mismo entramado *psico-físico* influyendo en la vivencia psicopatológico una forma concreta de inaugurar el malestar. Freud, utilizaba el concepto de angustia (Angustus) angosto, estrecho, que constriñe la vivencia de la realidad y se relaciona con el distrés y la escasez que oprime, vivencia en el que se sumerge el docente también, y cuando presenta un componente orgánico lo designamos angustia. Nosotros aceptamos una gradación de menor a mayor importancia en la forma de recrear los síntomas que nos conducen a la inhabilitación y en ocasiones la enfermedad.

Es cierto que hay profesores que la tarea les acaba marcando no pudiendo ya permanecer en las aulas. La ansiedad negativa es un estado de inquietud y agitación anímica, que se caracteriza por un no poder con la emoción de la incertidumbre y la consecuente falta de control, ha sido utilizada por todos los modelos comprensivos y se ha dado una productividad en la aceptación de la designación inglesa "anxiety". En dichas conceptualizaciones consideramos a la angustia como la más severa caracterizada con la presencia de *presión en el globo epigástrico* característico, pero es habitual vivir intranquilidad y sufrimiento ante una circunstancia de peligro, el umbral de tolerancia al mismo como la experiencia de dolor de nuevo es particular y se desencadena la pérdida de control de forma subjetiva, pero por ello no podemos caer en la devaluación del *dolor* al no darse un correlato de causalidad orgánica concreta.

La psicósomática nos enseña la relación que existe en estos entramados de las emociones y sus correlatos orgánicos. Los dolores psíquicos son en ocasiones muy intensos y producen lesiones en los órganos de carácter fulminante.

Los profesores como no podía ser menos, al transcurrir su tarea profesional presentan conductas de agotamiento, despersonalización, baja realización personal y "burn-out". Así, la forma en el que docente se instala en relación con los discentes en el aula, genera una relación peculiar llena de *emociones encontradas*, que acaban configurando una vivencia del momento estresante, que con el tiempo puede cronificarse la vida psíquica de sus integrantes. Quizás, alguno no admita el problema de los desajustes, la agresividad o el factor existencial del desgaste instructivo en las implicaciones evolutivas del transitar académico, pero la vivencia de tiempo no deja impasible a nadie y el docente no es una excepción. Por ello el docente no es el mismo en las primeras décadas laborales, que en las últimas cercanas a su jubilación.

Los estudiantes han sido los activadores del humor en las clases *alegrando* la vida educativa con sus *conductas llamativas en clase* como parte relacional inexcusable del ejercicio educativo, aunque asimismo observábamos las *conductas llamativas* de algunos de nuestros profesores que resultaban peripatéticas o incluso inverosímiles, también sufríamos de ansiedad ante la evaluación y los exámenes duros, tensados a veces hasta la frustración del sin sentido, observando como algunos estudiantes no podían incluso terminar la carrera arrastrando el desencanto de no poder realizar una tarea vocacional.

La interacción educativa de sus agentes ha sido objeto de múltiples estudios en las últimas décadas, pero la tradición investigadora del malestar docente es paralela a la investigación de los equivalentes depresivos de los años sesenta, en los que aparece la depresión por agotamiento de Kielholz (1964). Anteriormente en (1942), hay una investigación de Kirchoff, que recoge una muestra de 65 pacientes, con cansancio general asociado a la depresión y, Hertrich en (1962), vuelve a

PREVENIR LOS RIESGOS DE ENSEÑAR ES QUE HACER DE TODOS: LA ENSEÑANZA PUEDE SER UNA TAREA MÁS DELICADA DE LO ESPERADO

encontrar una situación similar en muestreo de dispensario general que recoge a una población plural, pero cuya representación presta el inicio a la investigación educativa.

A partir de los orígenes de la depresión larvada por debilidad, el agotamiento, la falta de auto-realización y la despersonalización del profesorado se muestra un desencanto que termina en sentimiento de huida de la profesión, como el de la conocida profesora americana Pamela Bardo que nos sitúan ante el síndrome de burn-out.

La estabilidad de los docente ha interesado a la comunidad científica anglosajona, Alexander (1950), Randall (1951), fueron pioneros en el estudio del desajuste de los profesores, Kyriacou y Sutcliffe (1978), Mollo (1980), Orton (1981), Bruner (1983), Kalemin-Fihman (1986), Hargreaves (2003), Maslach (2003), Kyriacou (2003), Zemsky (2004), configuran un grupo posterior que se ha multiplicado exponencialmente, en las últimas décadas.

En Europa la agrupación AIRPE, ha generado múltiples congresos y publicaciones en estos últimos años, las contribuciones han estado formalizadas por distintos autores: Abraham, Amiel, Heraud, Taylor, Halper, Terrien, Solomon, Blase, Farber, Esteve, Veeman, Guil, García Carrasco, Ortiz, Guerra.

En España, hemos observado también, desemejantes investigaciones sobre dicho malestar docente; uno de los originarios ha sido Rof Carballo (1961) quien fue uno de los primeros en preocuparse por la función docente.

En Zaragoza, Seva Díaz en el año 1982 atendió el problema en la vida universitaria. En Málaga, José Manuel Esteve (1987), estudió una población de E.G.B.; y Julio Vera (1988) abordó el problema del docente, que recién comienza su tarea profesional.

En Holanda esta confrontación con la realidad la encabezó Veeman, proponiendo el choque emocional del principiante, Ana Guil (1994) y Felicidad Loscertales (1996), con A. Abraham, enfatizaron el papel de la mujer en la enseñanza, y Javier Martínez en (1995) analizó una muestra de E.G.B., los tres últimos autores citados, investigaron en Sevilla, Guerra 2003, y Vicente Ortiz 1993, 1995, 2013, en Salamanca.

Otras metodologías ampliaron el proceso de investigación como: Zubieta y Susinos en Cantabria, Carbonero y Crespo en Valladolid, y con sistemática diferente Guerrero y Florencio Vicente, en Extremadura, además, de diferentes investigaciones a cargo de Gordillo, Abascal, Morán Astorga, Tascón, Buendía y Ramos...

A) El cambio, condición de estabilidad ante la amenaza del distrés y el burn-out

Centrándonos en la figura del docente como actor fundamental en la tarea coordinadora del grupo educativo, tenemos que considerar que se precisan mejoras y no presiones sin sentido, degenerando el oficio de estudiar, investigar y enseñar como un hecho de escasa monta o una tarea que por la magnificación de su complejidad amargue la vida del estudiante y haga imposible y tediosa la tarea.

La constante de cambio que vivimos en los contextos sociales y educativos lejos de ser un entramado de inseguridad es la plataforma interpretativa que nos tiene que permitir una adecuada vivencia en la dinámica con lo real.

El papel de profesor como fuente de información se ha venido resintiendo por múltiples causas una de las más evidentes ha sido el cambiar de óptica central en el saber por una de coparticipar del conocimiento.

El profesor sufre y ha sufrido una alteración y competencia con los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías. Hay una pluralidad creciente en las formas de acceder al conocimiento y es muy difícil estar al día en el campo profesional general, y de igual modo no da el tiempo para poder estar al día en la especialidad en el ámbito concreto y particular.



El profesor se enfrenta con el reto de asumir la capacidad de la técnica y manejar la información coordinadamente – orientando, en la línea de “investigador en el aula”-. Es necesario por tanto, aprovechar las corrientes tecnológicas que brinda el momento, para que el docente se posicione en el lugar de la coordinación, y se sitúe en la flexibilidad compartida, abandonando el deseo de ser el conocedor absoluto del conocimiento proceso que ni siquiera se consigue en el espectro de su disciplina.

Por otro lado, la falta de recursos de nuevo, comienza como en los años 70 a ser una amenaza real de ámbitos y escenarios educativos, al mismo tiempo que al profesor se le vuela a exigir más horas de clase y menos salario, cuestión que pone de manifiesto en la actualidad los cambios educativos actuales y desde luego la incapacidad de experimentar contratos estables o las escasas posibilidades de progresar, en la situación laboral atribuidos en la crisis con la peregrina idea de que para la educación *no hay dinero*.

Los individuos educadores y educandos estamos inscritos como toda la colectividad en el cambio queramos o no aceptarlo y en esta percepción confluyen por un lado, la incertidumbre de lo que puedan deparar los intercambios y las normativas ministeriales, acacimientos y demandas sociales, con nuevas fluctuaciones en el rol y en su desarrollo y función.

Los sistemas educativos han crecido desmesuradamente cargándose roles y complejidad y tenemos que mirar hacia organizaciones más operativas en las que más de “café para todos” se permitan las idiosincrasias particulares y los perfiles específicos de investigación sigan desarrollándose en cada *campus* de forma particular.

La libertad de cátedra y los perfiles investigadores deben consolidarse y la libertad de enseñanza debe quedar liberada de las *ínfulas* de las comparaciones administrativas en la homologación de créditos.

El avance educativo parece que incide en la falta de valoración de la profesión docente y en la despersonalización, asuntos que no están claros -somos muchos y se nota por todos lados-, dado las pocas perspectivas de promoción profesional y el inmovilismo en el puesto de trabajo, que se observa así objeción, junto a la fragilidad en contratos precarios, como en otros escenarios laborales.

Se puede plantear una mayor movilidad en el ámbito de la enseñanza, pero en consonancia con cambios en los programas de formación del profesorado, estableciendo una formación universitaria de base común para todos los enseñantes, que haga posible reconversiones entre diversos niveles de enseñanza, como nos indican las adaptaciones occidentales, en el espacio de la enseñanza superior.

El futuro por lo tanto no parece aclararse en la tranquilidad, el docente vive un cambio necesario y una molestia constante, en cuanto que si el pasado fue tormentoso y el presente proceloso, no vamos a presumir un futuro entrópico que nos coloque en un remanso de armonía y felicidad.

B) Del malestar y el burn-out a la resiliencia creativa

Diríamos que la ansiedad negativa, el distrés y la angustia, tienen un común denominador en el miedo, y se trataría de la ambivalencia del pensamiento recurrente una emoción de vaivén”, que deviene progresivamente amenazante y puede acabar presentando una falta de control sobre los procesos interactivos, tanto en un contexto académico como vital.

Las investigaciones diferencian ya el estrés académico, del estrés laboral, razonadamente, en tanto el desestabilizante del aula es el que entra en relación con los rasgos de personalidad concretos en su contexto específico, que permite atender a la comprensión de su naturaleza y estudio.

El problema del estrés docente no se resuelve con un análisis descriptivo, de sus desencadenantes a los que en ocasiones, se les ofrece una puntuación dependiendo del evento traumático

PREVENIR LOS RIESGOS DE ENSEÑAR ES QUEHACER DE TODOS: LA ENSEÑANZA PUEDE SER UNA TAREA MÁS DELICADA DE LO ESPERADO

como pretendían Hômes y Rada, considerando la muerte de un compañero con 100 puntos, el divorcio 73, y la separación de pareja con 65, como puntuaciones elevadas de la escala producida por el estrés.

Estas indicaciones son aproximadas, pero el malestar docente, ha de ser entendido como el resultado de un sistema de interacciones entre rasgos de personalidad y variables en el escenario educativo. De igual modo el distrés es una instalación crónica derivada del malestar docente y del denominado estrés de la vida cotidiana educativa que termina por afectarse en una instalación del denominado malestar educativo (Esteve, 1984; Ortiz 1995; Moriana, E. J. y Herruzo, C. J. 2004; Ortiz, Jenaro, González, 2013; De la Torre, 2013).

La comprensión particular de los contextos amenazantes influyen de forma decisiva en el malestar docente, de ahí se deriva, que en la comprensión del malestar docente, hay que delimitar dos aspectos: por un lado la tensión creciente como vivencia personal del docente que sufre la experiencia configurada por su forma de enfrentarse y superar la realidad educativa, comprender esta secuencia implica una perspectiva comprensiva que exige de un profundo estudio analítico de la forma en que el docente ha estructurado su personalidad y con ello la forma de interpretar su ejercicio profesional.

En el docente se da un conjunto de elementos personales, que responden a una visión singular, no sólo en la forma de situarse en el trabajo educativo sino en el mundo, lo que determina un perfil personal de enseñante, que en ocasiones se revela como no adecuado para la tarea a desarrollar.

Por otro, el estrés docente como resultado de un sistema de interacciones entre un complejo personalógico específico (docente) y el flujo de reacciones derivadas del comportamiento de los otros elementos, que componen la situación escolar: alumnos, compañeros, superiores, conocimiento, avance profesional.

Para comprender este estrés que ya no puede ser entendidos de forma lineal sino como experiencia emocional negativa o estrés negativo esto es distrés supone comprender que los gradientes son más intensos y empiezan a estar fuera de control de la situación vital del docente esta perspectiva cuando se genera y va más allá de la tensión productiva habitual, será necesario analizar dichas reacciones en su acontecer situacional.

Una vía de investigación substancial en este sentido será la observación (con ayuda de medios técnicos de registro y filmación) de los fenómenos, que acontecen en la situación del marco escolar, que es la que propiamente puede otorgar concreción al *malestar docente*, frente al distrés del cirujano o del hombre de empresa o de bolsa o del piloto de aviones de combate que están expuestos a situaciones intensas de sobre presión. El distrés docente presenta una caracterización propia y específica por lo que las alternativas de comprensión y control también tienen que ser específicas.

Cuando el malestar derivado de la vivencia educativa y sus conflictos no se pueden resolver-se, drenar-se, comprender-se o razonar-se..., nos encontramos con una emergencia emocional afectiva, negativa, que pasa a la re-actividad cognitiva y puede que inunde la conducta aislada por un tiempo concreto o contamine el comportamiento de forma prolongada, generando las situaciones de imposibilidad de permanecer en el aula, pudiéndose cronificar o teniendo que tomar la baja para poder rehabilitar el mundo emocional descompuesto.

Las variantes de la insatisfacción docente cambian de mayor a menor intensidad no solo durante el curso académico sino también durante la vida profesional y así podemos sostener que hemos franqueado o estamos atravesando, por cierto grado de malestar docente, en alguna de sus variantes, cuadros o intensidades.

No queremos indicar por ello que estamos ante una patología específica o un síndrome nuevo, a pesar de que los cuadros entre otros de distrés, angustia, burn-out, o depresión son estables en las investigaciones recientes. (Moriana, E. J. y Herruzo, C. J. 2004; Ortiz, Jenaro, González, 2013; De la Torre, 2013).

Es natural que la pluralidad de signos y de síntomas, pueden presentar manifestaciones concretas o acentuarse en estados más densos, con somatizaciones y cuadros que impidan el ejercicio profesional, como hemos observado en la descripción de las bajas del profesorado (Ortiz, 1995:94).

La relación del docente en la enseñanza desde los primeros pasos dados en ella es motivo sugerente de reflexión, cómo se llega, cómo se desarrolla, cuál es la motivación y de qué manera decidimos permanecer en la docencia tendría mucho que ver con un trabajo longitudinal pero sumamente aclarador.

La dinámica histórica de la insatisfacción de los profesores y del malestar docente, ha generado diversos problemas en la vida educativa. Así se advierte una natural focalidad de la tensión negativa de desigual intensidad, entre los que ha sido corriente enunciar el cansancio, el agotamiento, la ansiedad negativa y el denominado burn-out.

El último una forma de distrés crónico es grave porque conlleva abandono de la profesión. A todo esto le ha acompañado al docente una doble vertiente; una sobre-exigencia de educar a los alumnos en un contexto de cambio social inexorable, sin dotar a sus partícipes de los recursos personales y materiales para desarrollar tal finalidad.

De igual modo se da una devaluación profesional manifiesta, en la que ser profesor es una figura social poco deseada, devaluada y con escasos recursos económicos perceptibles.

Por lo tanto, estamos ante una profesión que precisa de la magnificación, para poder soportar las cotas de frustración periódicas, las cuáles nos apartan de un deseado sentimiento de realización personal, que precisa a su vez de la transmisión deseada en la cadena de progreso y armonía que la distinción educativa persigue.

El burn-out es un concepto que propuso Freudenberg (1974) para describir el agotamiento emocional derivado de una situación de estrés por las circunstancias negativas de su trabajo, que alude a sentirse literalmente “quemado” como interpretaron los pioneros de la investigación. Esteve, (1984; 2003, 2005).

Posteriormente, el término fue tomando importancia por las investigaciones de Cristina Maslach y Jackson en el año 1981 consideraron que el burn-out era un síndrome derivado del estrés emocional crónico cuyos rasgos principales eran fatiga física y mental y la vivencia de agotamiento profesional. (Vera, J. 1988; Guil, A.1994; Loscertales, F. 1996; Martínez, J.1995; Guerra 2003; Ortiz V.1993, 1995, 2013).

Cuando el cansancio, la falta de autorrealización profesional se junta con el no poder continuar con la tarea laboral y se produce el abandono laboral nos encontramos con el conocido síndrome de burn-out.

Para neutralizar la vivencia del malestar que impacta a la mitad de los profesores europeos, se han propuesto múltiples enfoques terapéuticos, uno de los más intensos ha surgido con la necesidad de la resiliencia que viene a formalizar un mapa mental de aguante más aguante, cuyo concepto deriva de la física cercana que surge como posibilidad de organizarse a partir de las experiencias frustrantes crónicas. *Camina y renuévate*, como podemos ver las situaciones crónicas terminan por propiciar una salida y aguantar el desastre emocional, salida que tiene que ver con este concepto que surgió como progreso natural a las situaciones agudas repetidas ante los desastres vitales.

De nuevo un concepto que se desarrolla con intensidad para denotar la capacidad de resistencia que tenemos las personas ante situaciones peliagudas.

Tal vez, uno de los más importantes autores sea el etólogo Boris Cyrulnik, quien amplió el concepto del psiquiatra Michael Rutter, sobre las situaciones de amenaza que vivían los niños en las calles Bolivianas y en los reformatorios rumanos.

Es igualmente la resiliencia un concepto popular que va desde la física a la neurobiología, la educación o la medicina.

PREVENIR LOS RIESGOS DE ENSEÑAR ES QUEHACER DE TODOS: LA ENSEÑANZA PUEDE SER UNA TAREA MÁS DELICADA DE LO ESPERADO

En general, la resiliencia nos enseña a tolerar la frustración y el dolor agudo para salir reforzados, se trata de aguantar y resistir fortaleciéndose, a partir de las experiencias devastadoras, que están ligadas al estrés postraumático y también a las situaciones de conflicto y re-educación en un marco positivo de la interpretación de los problemas e incluso de enfermedades.

El desarrollo de la capacidad de aguante y de volver a un estado potenciado de actividad, una vez superadas las heridas, tiene cierta similitud con varias estrategias de crecimiento personal que se basan en: trabajar en la empatía de doble vía, en la tolerancia y en la bondad prójima para con uno mismo y los estudiantes, que nos permita programar objetivos adecuados a los intereses puntuales del momento evolutivo en el que se desarrollen sus capacidades didácticas positivamente, y encarar la investigación como sistema necesario de avance, desde los momentos ya iniciales de la formación secundaria.

Animados así, por su tarea de coordinador eficaz, en la mejora educativa, vamos a pautar la necesidad de prevenir conflictos, riesgos y malestares en la dinámica de la enseñanza, que amenazan seriamente la satisfacción laboral, no sólo de los profesores (sino también de los alumnos *malestar discente*), que como todos sabemos, precisa de ayudas interdisciplinarias, resultando una tarea compleja de asesorar, enseñar, aprender, investigar y gestionar en concordia mutua.

C) Estrategias concretas para la mejora en el ámbito educativo

Estaremos de acuerdo que la educación es un ejercicio inacabado y que necesitamos recursos y esfuerzos en todas las plataformas comunicativas, pero más allá del mandato súper-yoico del *aguanta y genera estrategias creativas*, tenemos que pensar en la condición de mejora del sistema, ya que los cambios se suelen producir gradualmente. Aunque, la realidad nos sobresalta recurrentemente, la práctica nos recuerda que debemos de enfrentar alternativas concretas para la mejora y el desarrollo integral de los grupos educativos (Abraham, A. 1972).

No cabe duda, que cada vez es más evidente la necesidad de una educación global, que se enmarque en una justicia universal y predique de diseños que también busquen la integración operativa en una terapia global.

Todos educadores educandos y observadores desprejuiciados estamos de acuerdo en la necesidad para progresar y mantener un planeta en *condiciones respirables* una enseñanza universal en un marco de justicia universal que proyecte un estado sin dolor, basado, en los recursos económicos de los países en su justo comercio y reparto al considerar la base afectiva como una constante radical de la educación como nos planteaba Cencillo en sus diferentes trabajos desde la filosofía al derecho, y de la antropología a la terapia de la educación 1975; 1988; 2008.

Miguel de Unamuno ya nos recordaba en el *Amor y pedagogía* una vía para la instalación educativa, salvo conducto, que nos permitirá una organización central, ya que el odio y sus registros de agresión y malentendido educativo y relacional recurrente, generando *mares revueltos* han generado muchos problemas pero no ha servido para resolver ninguno de los problemas y si agravarlos.

Con el amor no basta nos han recordado muchos autores como por ejemplo (Freud, S. 1923; Adler, A. 1975; Abraham, A. 1982; Bettelheim B, 1988, 1991) pero sin el nada es posible. No se trata de una focalización laxa en la ausencia de límites educativos, sino en el convencimiento de un marco de afectos que permitan a la docencia desarrollarse de una forma cooperativa y humana los intereses educativos.

Planteamos intervenciones basadas en la psicología positiva meditante dos vías de análisis para la clarificación de la problemática del estrés y de la insatisfacción docente: por un lado el acercamiento a la vivencia emocional del docente mediante entrevistas en profundidad tratando de aportar una relación empática y positiva en la resolución de problemas, *mediando* ante los conflictos individual o grupalmente. La simulación de situaciones conflictivas, inoculación del estrés en talle-

res grupales y dinámica de auto aprendizajes son herramientas muy valoradas para el aprendizaje de la inteligencia emocional educativa, en la utilización si procede de alguna herramienta sistematizada como de tests (MISPE, ESPE, MAE...)

Por otro, un acercamiento a la realidad específica por la que tal malestar puede ser caracterizado como distrés docente, que prioritariamente se concretizan en la observación de los comportamientos, que tienen lugar en la interacción del docente con su aula analizando con medios tecnológicos afines una capacidad de leer los mensajes inconscientes y la comunicación analógica determinante.

Grabaciones con cámaras donde queden impresas imágenes que más tarde vuelvan a valorarse y estudiar por el grupo de trabajo para desarrollar análisis de datos, los estilos interactivos y el lenguaje inconsciente de la comunicación y el currículo oculto.

Dentro de este apartado, un instrumento central de estudio será la ubicación de un observador: situándose en el aula como investigador que asimile el clima, los gestos, y la dinámica grupal partiendo de un cariz observacional del discurso analógico.

Observación comparativa de los comportamientos que aparecen en el aula de profesores con distrés, con los acontecidos en el aula de profesores sin problemas relevantes.

De igual modo y atendiendo a diferentes sistemas educativos somos partidarios de técnica de control del clima emocional y control de la disciplina para estudiar las situaciones de tensión, usando herramientas psicodramáticas educativas, realización de guiones y el análisis de las escenas emocionales temidas en forma de talleres de aprendizaje para los futuros educadores.

Convendremos asimismo que la comunicación es el vehículo a través del cual el profesorado interactúa con el resto de la comunidad educativa, y debemos darle una importancia radical y profunda en la resolución de conflictos de la acción educativa (Watzlawick, P.; 1964; 1986; 1989; Marroquín, Pérez, M.; y Vila Sánchez A.; 1995; Ortiz 1993; 2011; 2013).

La comunicación es de forma natural el instrumento primordial de la interacción didáctica. Ajustar objetivos y marcos de interés interactivo en la docencia universitaria con los alumnos y con otros profesores, puede evitar solapamientos y mensajes contradictorios, sería una tarea primordial para desarrollar prioritariamente una comunicación eficaz.

De igual modo, los talleres de aprendizaje de respiración profunda ayuda a la disminuir la excitación mental consiguiendo una oxigenación intensa, fuente básica de energía y es por ello que se utiliza en la mayoría de de las técnicas de relajación persiguiendo una bajada del arousal cortical y la subsiguiente relajación psíquica.

Precisamente, los bloqueos emocionales tienen su origen en una deficiente oxigenación celular del torrente sanguíneo que, se manifiesta en las alteraciones sintomáticas y que puede generar diferentes alteraciones psico-somáticas. Con las técnicas de respiración abdominal como la desarrollada hace tiempo en Bélgica *denominado diseño Radix*, pretendemos enseñar al sujeto a bajar el nivel de excitación psicofísica y conseguir reducir las emociones-cogniciones que provocan ansiedad. Es a su vez una estrategia que se utiliza en la mayor parte de las psicoterapias que pretenden volver al centro de la actividad mental despejada de distrés en los diferentes ámbitos laborales, y en el contexto educativo está especialmente aconsejada como nos lo demuestran los países del norte de Europa.

Derivado de estas dos premisas comunicativo-reflexivo y desdramatización de los conflictos en un nuevo *formato lento* nos posibilitará desarrollar estrategias de aprendizaje superior de manera productiva.

Abordar y resolver los conflictos que se produzcan en la triangulación relacional de profesores, alumnos, padres junto a los representantes políticos en la mediación del conocimiento nos pondrá en condiciones de apertura significativa, para poder unificar criterios y coordinar diferentes perspectivas educativas.

PREVENIR LOS RIESGOS DE ENSEÑAR ES QUEHACER DE TODOS: LA ENSEÑANZA PUEDE SER UNA TAREA MÁS DELICADA DE LO ESPERADO

Transmitir creativamente los aprendizajes mostrados, fomentar la motivación positiva complementada, con una acción tutorial personalizada en el marco de una relación empática de forma integral, en la que se recojan otras dificultades del alumno podría resultar un instrumento esencial en la tarea didáctica educativa.

Somos partidarios de respetar el tempo de aprendizaje también en el ámbito universitario, para mejorar las condiciones de desajuste mental (López Curbelo, M.; & Delgado García, M.; (1999), ya que los conflictos de la dinámica fuera del aula es una constante repetida que precisa control y mejoras sociales. El rol experto de la actividad docente precisa habilidades reflexivas y creativas para desempeño eficaz en el marco de una positiva interacción comunicativa.

La viabilidad de ensayar estas emociones en talleres de psicodrama educativo no es insignificante ante la pervivencia de los avatares traumáticos vividos tanto fuera como dentro del ámbito educativo.

Grupos y dinámicas de comunicación con los nuevos alumnos.

Autorizaciones por parte de expertos compañeros tutores de cursos superiores

Fomentar la empatía positiva interactiva, no hagas lo que no quieras recibir.

Desarrollo de una forma de comprender las emociones desde una ética madura, ética autógena en la vida cotidiana, y relacional (Erickson, F. 1993; Cencillo, 1971, 1988, 2008).

DISCUSIÓN:

Preguntas y sugerencias que se desprenden de la reflexión del trabajo presente.

¿Podemos pensar en la diferencia del estrés positivo y negativo como herramienta de motivación o es una condición gradual que nos lleva al distrés?

¿Podemos seguir hablando de estrés para no diferenciar ningún indicador que lo separe del distrés? ¿Es definitorio el problema del distrés en la relación al burn-out?

¿Segue dándose malestar y bur-out como forma de desajuste específica o configura una forma de patología general en diferentes ámbitos de la vida laboral?

¿La educación bajo las técnicas del psicodrama de las emociones en el aula podría ser disciplina optativa que nos permita una educación eficaz?

RESUMEN BIBLIOGRÁFICO.

Abraham, A.; (1973). A model for exploring intra and interindividual process in groups *The International Journal of Group Psychotherapy*. Vol. XXIII, 1,3-22.

Abraham, A.; (1982-87). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona. Gedisa.

Abraham, A.; (1993). La personalidad de los profesores. En Juidías Barrosos, J.; Y los Loscertales, F. (1993) *El rol docente un enfoque psicosocial M.M.M.* Sevilla 31-46.

Adler, A. (1975) *El niño difícil*. Madrid. Espasa Calpe.

Ainscow, M.; (1994). Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. *Aula de innovación educativa*, 31, 70-77.

Aloy Ruíz, M.; y Martorell Pallas, C.; (1992). La satisfacción laboral de los profesores de formación profesional. Profesiones y empresa. *Revista de Educación Tecnológica y Profesional*. (3); 90-93.

Amiel R. y Lebigre F.; (1980) *Psicopatología de la función docente*. Debesse, M.; y Mialaret, G.; *La función docente*. Barcelona. Oikos-Tau.

Amigo, Vázquez, I.; (1991). De la primacía de la emoción sobre la cognición; implicaciones teóricas y clínicas. *Psicothema*. 3 (1) 137-151.

Bados, A. y García, G. E. (2010). La técnica de la reestructuración cognitiva. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Facultad de Psicología, Universidad de

- Barcelona. Dirección electrónica: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/12302/1/Reestructuraci%C3%B3n.pdf>
- Berstein, B.; (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona. El Roure.
- Bertalanffy, L. V.; (1976). *Teoría general de sistemas*. Madrid: F. C. E.
- Bethencourt Pérez, J. M.; Peñate Castro, W.; Fernández-Valdés, A.; González Rodríguez, M.; López Curbelo, M.; & Delgado García, M.; (1999). Aproximación al estudio de la salud mental del profesorado universitario: primeros datos de prevalencia de trastornos psicopatológicos. *Evaluación e intervención psicoeducativa*. (Vol. 1, no. 2-3), 53-79.
- Bettelheim B.; (1991). *El peso de una vida*. Barcelona. Drakontos.
- Bettelheim, B.; (1988). *Con el amor no basta*. Barcelona. Herder.
- Bettelheim, B.; (1988). *No hay padres perfectos*. Barcelona. Herder.
- Bigge, M. L.; (1977). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México. Trillas.
- Buendía, J.; y Ramos, F.; (2001). Síndrome de burnout: concepto, evolución y tratamiento, en Buendía, J.; Ramos, F.; (2001). *Empleo, estrés y salud*. Madrid. Pirámide.
- Cencillo, L. (1971). *El inconsciente*. Madrid. Marova
- Cencillo, L. (1988). *La práctica de la psicoterapia*. Madrid. Marova.
- Cencillo, L. (2008). *Eficacia de una terapia dinámica*. Madrid. Manuscritos.
- De la Torre, R. C. (2013). *El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional*. Málaga.
- Erickson, F.; (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*, (pp. 195-301). Madrid. Paidós-MEC.
- Erickson, F.; (1993). *Ética y psicoanálisis*. Buenos Aires. Horne.
- Escudero, J.M.; (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona. Oikos-tau.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social. Pedagogía de la investigación y de la comunicación*. Barcelona. Dirección electrónica:
- Esteve, J. M.; (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- Esteve, J. M.; (Ed.) (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea.
- Freud, S.; (1923,1981). *El yo y el ello. O.C. III*. Madrid. Editorial biblioteca nueva.
- Freudemberger, J.J.; (1974). Saff bur-out. *Journal of Social issues*, 30,159-166.
- Frías Navarro, D.; Mestre Escriba, V.; Del Barrio Gándara, V.; (1991). Autoestima y rendimiento escolar en población infantil valenciana. *Revista de Psicología*. Universitas Tarraconensis. (13) 2; 7-19.
- Gómez, P. L. y Carrascosa, O. L. (2001). *Prevención del estrés profesional docente*. Edita: Generalitat Valenciana. Dirección electrónica: http://www.cece.gva.es/per/docs/rlestres_1.pdf
- Guerrero, B. E. y Rubio, J. (2005). *Estrategias de prevención e intervención del "burnout" en el ámbito educativo*. *Revista Salud Mental*, 28 Vol. Nº 5. Dirección electrónica: <http://www.medi-graphic.com/pdfs/salmen/sam-2005/sam055d.pdf>
- Guerrero, E.; Y Vicente F.; (2001). *Síndrome de "Burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés del profesorado*. Cáceres. Universidad de Extremadura.
- Hargreaves, A.; (2003) *Replantar el cambio educativo; un enfoque renovador*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Hertrich, O.; (1962). Beitrag zur Diagnostik der leichteren depressiven Zustandsbilder. *Fortsch. Neurol. Psychiat.*, 30, 169.
- <http://books.google.es/books?id=0xRQFBowOSYC&pg=PA241&lpg=PA241&dq=inoculacion+del+e+stres+profesores&source=bl&ots=esX6M6ILBu&sig=8gUsZ-ZuPrsFRvFETnFFjbyAohw&hl>

PREVENIR LOS RIESGOS DE ENSEÑAR ES QUEHACER DE TODOS: LA ENSEÑANZA PUEDE SER UNA TAREA MÁS DELICADA DE LO ESPERADO

- =es&sa=X&ei=xNDKUvCNBorBOQWbsYGyDw&ved=0CDcQ6AEwAA#v=onepage&q=inoculacion%20del%20estres%20profesores&f=false
- Huberman, M.; (1975). *Educación et cycle de la vie*. Vevey. Delta.
- Kemmis, S.; (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- Kielhoff, P.; (1965). *Diagnose und Therapie der Depressionen für den Praktiken*, J.F.lemans.Vg. Munich.
- Kirchoff, J.; (1942). Policlínica depresiver Störungen spezieller endogener Verstimmungen, Zeitsch. F.d.gesamte. *Neurol. Y Psychiat.*, 174, 89.
- Kleim, M.; (1976). *Obras completas*. Buenos Aires. Paidós.
- Kriz, J.; y Schlippe, A.V.; (2004). *Terapia sistémica. Mente y Cerebro*. Barcelona. Prensa científica.
- Marroquín, Pérez, M.; y Vila Sánchez A.; (1995). *La Comunicación Interpersonal*. Bilbao. Mensajero.
- Moriana, E. J. y Herruzo, C. J. (2004). *Estrés y burnout en profesores*. *Universidad de Córdoba, España. International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 4, N° 3, pp. 597-621. Dirección electrónica: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf
- Morin, E.; (1984). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa
- Ortiz, Ori. V., (1993). *La dinámica de la comunicación educativa*. En Juidías Barrosos, J.; Y los Loscertales, F. (1993) *El rol docente un enfoque psicosocial*. M.M.M. Sevilla.
- Ortiz, Ori. V. (2011). *Propuesta preventivo dinámica del profesorado con malestar docente*. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.
- Ortiz, Ori. V.; Jenaro, C.; González, J. (2013). *Del malestar docente a la inestabilidad psíquica moderna*. PINACO. Vol. VIII, 42-53 La Plata. A.
- Pérez, M. P. (2012). *El malestar docente*. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. N° 21 septiembre 2012. Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía. Dirección electrónica: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd9615.pdf>
- Vigotsky, L.; (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. *Infancia y Aprendizaje*. (27-28). 105-116.
- Villar Angulo, L. M.; (2003). *Desarrollo Profesional Docente en Tecnologías de la Información y Comunicación (DPD-TIC)*. *Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía*. (No. 189), 54-58.
- Von Foerster, H.; (1981). *Observing systems*. Seaside, CA: Intersystems Publications.
- Walker, R.; (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Wallace, P.; (2001). *La psicología en Internet*. Barcelona. Paidós.
- Wartofsky, M. W.; (1987). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Madrid. Alianza.
- Watzlawick, P. et al. ; (1986). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Herder.
- Watzlawick, P. et als. ; (1989). *La realidad inventada*. Barcelona. Gedisa.
- Watzlawick, P.; (1964). *An Anthology of Human Communication*. Text and Tape. Palo Alto. Science and Behavior Books.