

PRÁCTICA EDUCATIVA Y SALUD DOCENTE. UN ESTUDIO DESDE LA ANTROPOLOGÍA MÉDICA

Alfonso J. Aparicio Mena



Con la financiación de:



PRÁCTICA EDUCATIVA Y SALUD DOCENTE. UN ESTUDIO DESDE LA ANTROPOLOGÍA MÉDICA

Alfonso J. Aparicio Mena

Antropólogo de la salud (Dr. Antropología Iberoamerica, Ph. Dr. en MTC),
Docente e Investigador en Educación, Antropología médica y Etnomedicina

Título original de la investigación: “Mejora de la práctica educativa y del funcionamiento de los centros por medio de la antropología aplicada a la salud en el ámbito profesional docente”; concedida y retribuida por la Administración educativa de Castilla y León (Orden Edu /1183/2007 de junio BOCYL de 4 de julio de 2007).

Edita: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud [ISTAS]

1ª Edición: Diciembre 2009

Diseño y maquetación: Carmen de Hijes

Impresión: Paralelo Edición

Dep. Legal:

ISBN: 978-84-613-6392-6

Esta publicación se realiza en el marco de la acción directa DIR 001/2009 financiada por la Fundación de Prevención de Riesgos Laborales.

Presentación

El *malestar docente*, que tan bien describía ya hace años el profesor Esteve y en el que han profundizado posteriormente muchos otros autores, no sólo persiste sino que aumenta considerablemente con el tiempo cuando los docentes -lejos de ver mejorado su prestigio y consideración social- son constante objeto de incompreensión por parte de los gobernantes y de las familias. Una de las conclusiones de este libro es precisamente esa: la constatación de que los enseñantes perciben y sienten una enorme lejanía de la Administración, quien habría de aportar los medios y recursos para *potenciar la creatividad, aportar seguridad y reforzar actitudes constructivas*. El “problema de la escuela” es fundamentalmente el problema de la profesión educativa, de trabajadores y trabajadoras de la enseñanza que viven con ilusión y esfuerzo su trabajo vocacional mientras siguen soportando estoicamente malas condiciones de salud laboral. Sí, estamos hablando de salud laboral, de condiciones de trabajo, y sobre este particular, la idea que se puede extraer del estudio de Alfonso J. Aparicio es meridianamente clara: entre el personal docente se da una falta de conciencia colectiva sobre el tema y una inexistencia generalizada de cultura de la prevención. Esta última apreciación no es baladí puesto que, sin duda alguna, la mejora de las condiciones de trabajo incide directamente sobre la calidad de la enseñanza pero es que además, se trata de un puntal en el efecto multiplicador que los docentes desarrollan en su relación profesional con toda la sociedad.

Ansiedad, estrés, dolores de espalda o cervicales, problemas alérgicos, disfonías... los enseñantes presentan problemas de salud laboral que tienen que ver con las condiciones en que trabajan. En algunos casos todos estos problemas de salud son comunes a otras profesiones y en otros, específicos del trabajo docente. Pero estas condiciones de trabajo pueden ser modificadas mediante la prevención. Aunque resulte recurrente, hay que decir que la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, norma sobre la que se construye todo el entramado legislativo en prevención de riesgos en nuestro país, obliga a eliminar o minimizar los riesgos y a integrar la actividad preventiva en todos los centros de trabajo sin excepción. La pregunta es porqué sigue sin aplicarse o haciéndose muy tímida, tibia y apenas formalmente en la mayoría de los centros de enseñanza.

En *Práctica educativa y salud docente* se aborda todo lo que tiene que ver con el medio físico y cultural del trabajo cotidiano del docente, la cuestión organizativa, el funcionamiento de los centros, la interrelación entra la salud y el trabajo... y se

hace una aproximación a las dolencias y alteraciones que los enseñantes manifiestan más frecuentemente. Para ello se utiliza una perspectiva antropológica y específicamente, el método etnográfico. Tal vez este enfoque sea uno de los aspectos más sugerentes que ofrece la obra. Como decía H. Bouché la Antropología aborda el estudio de la persona desde una perspectiva holística, totalizadora, en su triple dimensión de ser natural, ser social y ser cultural. Para lograr esto no puede sino *ponerse en el pellejo del otro*, en palabras de Wolcott. Esto último lo tiene fácil Aparicio, porque él mismo es también un enseñante de larga trayectoria y en esta investigación adopta un rol participante que aporta gran riqueza. Utiliza observaciones, cuestionarios... pero también la propia experiencia para construir su particular visión de las relaciones entre educación, práctica laboral y salud.

No espere el lector uno de esos libros llenos de gráficos, estadísticas y sesudos análisis matemáticos, donde frecuentemente podemos encontrar conclusiones escasamente operativas, aunque de “objetividad” intachable. Aquí precisamente lo que se busca es la subjetividad del protagonista, el análisis descarnado de su trabajo y su mundo, sus percepciones y actitudes, pues no de otra forma se puede entender la realidad vivida y sentida, esto es, la única que realmente interesa y la más verídica de todas. En definitiva, tenemos entre manos un magnífico trabajo del que podremos extraer conclusiones relevantes y de gran interés para tratar de entender un poco mejor la profesión docente y su problemática desde la perspectiva de sus protagonistas.

Desde hace años proclamamos la necesidad ineludible de lograr un pacto educativo para este país articulado en varios ejes: la reducción del fracaso escolar y el abandono prematuro del Sistema educativo, el reconocimiento y valoración de los profesionales de la educación y el necesario incremento de la inversión hasta situarnos en parámetros comparables a los de los países más desarrollados. Afortunadamente esta idea se ha ido extendiendo y consolidando y hoy parece que se empiezan a dar algunas condiciones que, al menos, propician el diálogo. Conviene entonces, ahora más que nunca, seguir recordando y reafirmando que dicho pacto no se puede construir sin escuchar la voz de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza. Para ello, no es mala idea empezar por leer las reflexiones que nos ofrece este libro.

Fernando Rodrigo Cencillo,
Director de Iistas

José Campos Trujillo
Secretario general de la Federación
de Enseñanza de CCOO

A mi madre, Carmen, por toda una vida dedicada a la docencia.

1. Introducción	9
2. Objetivos	13
3. Justificación	15
4. Métodos	21
5. Agradecimientos	25
6. Experiencias y formas explicativas de salud/bienestar/enfermedad entre los docentes	27
7. El medio (físico, humano, cultural) y las interacciones	39
8. El medio físico. Interacciones. Problemas de salud y experiencias de los problemas. Repercusiones en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros	45
9. El medio humano. Interacciones. Problemas de salud y experiencias de los problemas. Repercusiones en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros	59
10. El medio cultural y organizativo-normativo. Interacciones. Problemas de salud y experiencias de los problemas. Repercusiones en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros	75
11. La actividad profesional. Interacciones. Problemas de salud y experiencias de los problemas. Repercusiones en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros	81
12. Resumen de las repercusiones (negativas) de las interacciones	87
a. Las repercusiones de las interacciones perjudiciales resultantes del encuentro del docente con los objetos y espacios pueden generar una variada gama de problemas (menores y mayores)	87
a.1. ¿De qué manera influyen esas alteraciones del bienestar profesional y la salud en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros?	80
b. Problemas generados por las interacciones humanas (perjudiciales)	91
c. Los problemas y experiencias de los problemas derivados de las interacciones con las ideas y la organización, extraídos de las informaciones y observaciones obtenidas sobre el terreno	87
d. Los problemas y experiencias de los problemas derivados de las interacciones con la actividad profesional, extraídos de las informaciones y observaciones obtenidas sobre el terreno	100

13. Desequilibrios, dolencias y alteraciones del bienestar y la salud experimentados con más frecuencia por los docentes	103
14. Sobre la actitud	119
14.1. Actividades favorecedoras de salud y bienestar en la enseñanza (opiniones de los informantes)	122
15. Intereses de salud de los docentes. Reacciones y acciones. Modos de cuidarse y curarse (observados sobre el terreno y relatados por los informantes)	127
15.1. Las opiniones obtenidas sobre el terreno	127
15.2. Generalidades sobre el comportamiento ante los problemas de salud a través del estudio etnográfico	131
15.3. ¿Qué hacen los docentes cuando se encuentran mal (entendiendo la enfermedad desde la óptica antropológica; es decir, en sentido amplio)?	135
16. Apunte sobre presión arterial y trabajo docente, vistos desde las ópticas de la antropología médica y antropología aplicada a la salud	
16.1. Valores, análisis, interpretación, comentario	144
17. La experiencia etnográfica. Análisis, comentarios y valoración/validación de las informaciones	151
18. Conclusiones	157
19. Bibliografía	171

1.Introducción*

La Organización Mundial de la Salud definió ésta en 1947 como *un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad o dolencia*¹. Es evidente que para alcanzar ese bienestar hay distintos caminos, dependiendo del contexto sociocultural, geográfico, político y económico en que nos encontremos; y dependiendo de las características individuales, del estilo de vida y de las actividades de cada cual. Los quehaceres diarios y el medio (físico, humano, cultural, organizativo, normativo) inciden sobre nuestras características individuales (a todos los niveles) matizando la tendencia a sufrir alteraciones y desequilibrios (o causándonoslos directamente), tanto en el plano físico como en el psicológico o en el social. A su vez, las características individuales, que diferencian a unos de otros, influyen en la manera de realizar las actividades profesionales, condicionándolas, incluso.

El profesional docente se define, como cualquier otro profesional, por rasgos personales y otros específicos de su formación y experiencia que van a caracterizar su manera de actuar y sus interacciones. Es necesario que el profesor se encuentre en buenas condiciones (de salud) para que su labor se desarrolle con normalidad. Es necesario que se sienta bien física, mental y socialmente (entorno humano de su medio laboral) para que la práctica sea satisfactoria, en lo personal y en lo profesional. El docente interactúa con sus alumnos, con otros profesores, con profesionales no docentes del centro y con miembros de la comunidad escolar. El medio físico, la organización, los planes, las características del entorno social del centro, el número de alumnos, los recursos, el tipo de alumnado, las relaciones

* *Nota aclaratoria: Los informantes para este trabajo cuyas informaciones se citan o refieren aparecen con seudónimo por razones de confidencialidad.*

¹ Definición Salud, OMS. www.zuhaizpe.com/articulos/salud_oms.htm

internas/externas (tomando como eje el lugar de trabajo), y otros elementos y factores influirán más o menos en la práctica educativa y en el funcionamiento de los centros; pero es de los profesionales de quienes dependerá finalmente esa labor y ese funcionamiento (o, al menos, en gran medida).

El docente es una pieza clave en el funcionamiento de toda esa maquinaria. Su alteración, su malestar, no sólo repercutirán en su labor y en sus alumnos sino también, directa/indirectamente, en la labor de otros compañeros y en el equilibrio general del centro. De ahí que considere de vital importancia la cuestión del bienestar (equilibrio general de la persona) en el ámbito profesional docente. Ahora bien, como decíamos antes, dado que, desde el punto de vista antropológico no se puede/debe fijar un único camino para llegar a conseguir el bienestar del que habla la OMS, hemos de estudiar la realidad variada de los profesionales docentes y conocer las maneras que tienen de expresar sus problemas (físicos, de comportamiento y actitud, de relación, de comunicación...) para, de esta forma, poder hacer propuestas que, principalmente, en/desde el terreno de la prevención, se adapten mejor a las individualidades de las personas y sus males, redundando en la mejora de su práctica diaria y en el funcionamiento de su marco organizativo.

Entendemos aquí que la salud no es sólo algo físico o psicológico. Es mejor hablar de bienestar englobando la experiencia. Desde la antropología médica (antropología de la salud), así como desde la antropología aplicada a la salud (expresión general dentro de la que incluimos la antropología clínica), entendemos el bienestar y los desequilibrios (males, problemas de salud, malestares, enfermedades y cualquier hecho de alteración de la normalidad de la persona) como hechos de experiencia comunicables, no sólo como conjuntos de situaciones de equilibrio o alteración cuantificables y objetivables. Desde nuestra óptica, cuenta tanto lo obtenido a través de procedimientos, métodos y medios de observación propios del estudio convencional de la salud como los relatos de experiencia dados por los propios protagonistas; en este caso, los profesores. Nos aproximamos a lo que Arthur Kleinmann (1980) denomina: *explanatory models* o *modelos explicativos* de quienes padecen los problemas, fabricados en íntima relación con su medio, o medios, de experiencia y con las actividades asociadas (en esta ocasión: el entorno humano del centro y el trabajo de enseñar y educar).

El presente estudio (etnografía) se centra, pues, en el docente y en las alteraciones relacionadas con su entorno profesional (actividades, medio humano, ideas, organización, etc.), interesándonos principalmente por los que hemos llamado

aquí: *problemas menores* y por todas las situaciones de alteración del bienestar susceptibles de evolucionar y convertirse en *mayores* (necesitadas ya de un tipo de atención distinta). Creo que la antropología aplicada a la salud laboral de la profesión docente en el estadio inicial de los problemas (e incluso antes de que éstos se den) es muy útil, pudiendo impedir que determinados desequilibrios lleguen a convertirse en patologías como tales, y ayudando a minimizar la incidencia personal de otros, lo que redundará positivamente en la práctica educativa y en el funcionamiento de los centros por mayor satisfacción personal-profesional y por mejora de las condiciones individuales de salud y bienestar.

Las experiencias de la enfermedad en alteraciones concretas como la bronquitis crónica, el hipertiroidismo o el cáncer en docentes también pueden ser estudiadas por la antropología de la salud. De igual manera, se puede estudiar la vivencia del acoso², con propuestas para unos y otros casos provenientes de la antropología. Pero **el objetivo aquí es el estudio de la alteración cotidiana relacionada con el trabajo general y el entorno amplio de la enseñanza-educación, muchas veces resultado del desgaste propio de la profesión, con sus correspondientes propuestas. Se trata de un primer gran abordaje desde la antropología aplicada a la salud docente que puede ser seguido de estudios específicos de problemas concretos en profundidad y de experiencias de los mismos ante necesidades determinadas y requerimientos emanados del propio colectivo docente o de la Administración.**

Incluimos en la etnografía un estudio antropológico de la presión arterial en los docentes. La óptica antropológica nos acerca a conocer no sólo un conjunto de mediciones y hechos orgánicos sino también una perspectiva amplia de las experiencias asociadas. Nos interesa ahondar en las relaciones del hecho biológico con el resto de hechos que en el profesional de la enseñanza-educación constituyen la experiencia vital (comunicable) del trabajo. Tenemos interés en ver si la vivencia profesional tiene responsabilidad en cambios relativos de presión arterial; y, a su vez, si estos cambios influyen en la forma de ser y de tomarse las cosas el docente en el centro. Siguiendo la metodología general del estudio, no pre-

² Hay situaciones y hechos concretos como el *mobbing*, por ejemplo, que requieren, para ser solucionados, modificaciones y cambios fuera del profesional, sin olvidar la atención que éste también necesita.

tendemos sacar datos estadísticos sino profundizar en la situación, o situaciones, de nuestros informantes-colaboradores con el fin de disponer de una óptica más, la antropológica, aplicada al estudio de hechos de salud y de vida en el trabajo de la enseñanza-educación³.

El espacio profesional docente es un espacio particularmente generador de estrés. Queremos ver, específicamente, si hay, o puede haber, una correlación entre el estrés acumulativo docente y cambios (a la alta) de PA. La hipertensión arterial es llamada “el asesino silencioso”. En un trabajo como el de la enseñanza resulta un tema de gran importancia. De ahí el interés en hacer esta aproximación a su comprensión, desde el enfoque antropológico.

El trabajo original realizado para la Administración incluía dos partes: la primera, una etnografía; y la segunda, una serie de propuestas de aplicación, prácticas, estructuradas y desarrolladas en detalle. A nivel divulgativo, entiendo que lo verdaderamente interesante es la etnografía y que los desarrollos técnicos (aplicables) del proyecto corresponden al circuito de la profesión por lo que no es éste el espacio para ser expuestos.

³ No decimos hechos biológicos exclusivamente porque el estudio antropológico del ser humano es un estudio amplio e integrado en el que nada se entiende que funciona de forma aislada (en este caso, la presión arterial) sino en relación con toda la persona y sus circunstancias particulares.

2. Objetivos

Expuesto el objetivo base en el punto anterior, a nivel general, los objetivos fundamentales, que englobarían todo el trabajo, son los siguientes:

- Recoger ideas que, sobre salud/enfermedad y, específicamente, sobre salud laboral, tienen los docentes.
- Conocer la relación/interacción: salud y equilibrio integral del profesional con su trabajo, su entorno (físico, humano, organizativo, normativo) y la percepción que tiene de ellos.
- Obtener informaciones sobre las dolencias y alteraciones más comunes así como sobre sus respectivas vivencias (experiencia de salud/enfermedad de los docentes) y reacciones (búsqueda de soluciones, soluciones habituales...).
- Apreciar qué aspectos de la tarea educativa y de la relación con los alumnos se ven más afectados/relacionados por/con esos hechos y experiencias.
- Estudiar de qué forma inciden las alteraciones de los profesionales de la enseñanza en la dirección, organización y funcionamiento del centro (relaciones con el equipo directivo, con el claustro, con los objetivos del centro, etc.).
- Observar las repercusiones posibles del estrés laboral (agudo y/o acumulativo) en la presión arterial de los docentes.
- Relacionar, analizar y valorar dichas informaciones.
- Obtener conclusiones que puedan servir de base/orientación para realizar propuestas.
- Confeccionar propuestas prácticas dirigidas:
 - a. A los docentes. Propuesta de orientación en salud y aportación de recursos a través de la vía formativa (curso) que el profesional de la enseñanza-educación pueda usar para mantener y proteger su equilibrio en el trabajo evitando o minimizando la incidencia negativa del entorno inmediato (estrés).

b. A los “gestores-organizadores”⁴ de los centros (formación para el desempeño del trabajo saludable y para favorecer el mismo en el centro) y a la Administración (aportaciones a través de la información, del estudio y de las conclusiones de la investigación para ayudar a mejorar las condiciones del trabajo docente, teniendo en cuenta sus interacciones con los profesionales, así como para favorecer una “gestión de calidad”⁵ que tenga en cuenta la salud de los profesionales).

- Incrementar los recursos de la dirección de los centros a través del conocimiento de las interacciones: trabajo-salud para ayudar a conseguir específicamente una relación armónica entre los profesores, con objeto de lograr una convivencia interna equilibrada.
- Conocer maneras y formas de trabajar y atender a los alumnos que redunden en la obtención de resultados más satisfactorios y ayuden a disminuir la fatiga y el desgaste físico, mental y nervioso del profesional.
- Apoyar formas naturales de prevención de alteraciones y enfermedades relacionadas con el trabajo docente.

⁴ En adelante llamados: Equipos Directivos, expresión en consonancia con el contexto educativo, eminentemente humanista más que productivo.

⁵ O digamos mejor: tarea directiva, organizativa, etc. Gestión es más impersonal y se relaciona con la empresa; poco apropiada, por lo tanto para referirnos al ámbito educativo, en nuestra opinión. El trabajo en enseñanza-educación no sólo se apoya en lo técnico sino, básicamente, en lo humano; es decir, en lo **creativo**, lo cual es difícil de medir.

3. Justificación

La realización de un trabajo como éste implica la confluencia de dos campos a nivel de conocimiento y experiencia: el docente y el de la salud. Mi desarrollo profesional en ambos me ha dado la posibilidad de observar y ver relaciones importantes entre la práctica educativa y el equilibrio/bienestar de los docentes; relaciones responsables, por una parte, de hechos que limitan al profesional en su trabajo; y por otra, de situaciones que cuestan dinero (bajas, sustituciones). El curso 2005-2006 diseñé un proyecto de formación⁶ llevado a la práctica en la modalidad de grupos de trabajo cuyos buenos resultados y aceptación me animaron a preparar un trabajo más amplio.

Considero útil el presente estudio porque responde a deseos de los docentes de conocer recursos de la vida ordinaria (naturales, humanos y culturales) que colaboren al cuidado de su salud facilitando su tarea profesional. También, porque casa con objetivos de la Administración respecto a promover y apoyar propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza (en esta ocasión, a través de la mejora de las condiciones de salud del profesional docente).

A veces, los intereses de la Administración (empleador) y los de los profesionales (empleados) presentan conflicto. No resulta fácil articular propuestas que unan. Creo que en el tema de la salud las asperezas se liman ya que trabajar en buen estado interesa a ambas partes (aunque cada una tenga sus razones). El docente se siente mejor si la Administración le proporciona unas condiciones de trabajo y un entorno, aptos y dignos; y si, por su parte, él dispone de conocimientos y recursos que le faciliten su tarea y le permitan llegar a su casa menos cansado. A la

⁶ *Cuidado Natural de la Salud en el Docente*, CFIE Aguilar de Campoó, Palencia.

Administración le interesa que los profesionales enfermen lo menos posible, porque ahorra dinero, porque el hecho colabora a la paz social (los padres se sienten bien cuando no se alteran las condiciones de atención de sus hijos, o se alteran lo menos posible) y porque se mantiene el equilibrio en los centros, además de obtenerse mejores resultados con los alumnos.

Como investigador en el campo de la antropología médica y aplicada a la salud considero que los métodos de las especialidades científicas citadas son perfectamente aptos y válidos para la realización de este trabajo, aportando una amplia perspectiva de la problemática estudiada, muy útil a la hora de hacer propuestas de ayuda/solución.

Muchos de los estudios y acercamientos a la comprensión de diferentes cuestiones en el campo de la enseñanza se han hecho vía métodos positivistas y racionalistas exclusivamente. De un tiempo a esta parte, las etnografías, las investigaciones naturalistas, los estudios de casos y los métodos cualitativos en general están mostrando una cara del contexto educativo (incluido el trabajo profesional) más cercana a lo humano y a la realidad vivida, con todas sus variaciones. No estamos aquí, ni para discutir sobre los distintos métodos de obtención de información en una realidad social, ni para validar unos más que otros. Partiendo del principio básico y fundamental de la antropología: reconocimiento del otro, consideramos válidos todos siempre que aporten informaciones útiles, reales y honestas. En muchos casos, unos métodos complementan a otros. En definitiva, la elección de éste o aquél es consecuencia del deseo y de la formación complementaria del investigador, de las características del objeto o contexto a estudiar y de la influencia/imposición de otros factores y condicionantes. Antonio Montero expone: *Hace aproximadamente dos décadas la pujanza de los diseños positivistas cedió predominio a enfoques alternativos en cuya aparición confluyeron diversas causas: un nuevo y moderno concepto de ciencia, la aceptación de los postulados de la psicología cognitiva frente a los patrones conductistas; aportaciones e influencias de la sociología, antropología y, en general las ciencias sociales y humanas sobre lo educativo, el propio reduccionismo y la revisión del paradigma cuantitativo* (Montero, 1994: 13).

La antropología médica es un espacio de la ciencia antropológica bien conocido en el contexto anglosajón. Brown, Barrett y Padilla señalan:

Es la aplicación de teorías y métodos antropológicos a cuestiones de salud, enfermedad, medicina y cura (Brown y otros, 1998: 10).

Tiene la característica de la versatilidad, propia de la antropología en general, lo que le da la posibilidad de trabajar con muchas ciencias humanas y de acercarse al conocimiento de los problemas de los seres humanos desde diferentes enfoques. Su visión de esa problemática es holística, capaz de aportar panorámicas muy claras de las interacciones de las personas. Su aplicación, desde hace muchos años, a diferentes campos profesionales, ha dado lugar en Estados Unidos a la creación de una amplia literatura⁷; pudiendo servir de apoyo al resto de las ciencias relacionadas con el ser humano (naturales y sociales) para mejorar el enfoque de los problemas estudiados y para planear y plantear soluciones en armonía con el medio⁸ (natural, social y cultural).

Creo, pues, que la antropología de la salud y la antropología aplicada a la salud, articuladas en el estudio del ámbito docente, nos pueden proporcionar una mejor perspectiva de las interacciones profesionales. Esto nos dará una ampliación del conocimiento convencional de los problemas, ayudándonos en la elección de las propuestas.

Este trabajo no pretende cuantificar el contexto educativo ni ningún elemento de él. La obtención de resultados académicos en los centros no sólo tiene que ver con la valoración cuantitativa de los profesionales, de su trabajo y de los distintos aspectos organizativos; tiene que ver también con las vivencias, con las experiencias (en este caso, de aquéllos) que intervienen como parte capital y vital en el proceso educativo. La antropología es la ciencia capaz de acercarnos a la comprensión de esas vivencias y de sus repercusiones en el centro de trabajo y en el contexto docente en general. La comprensión de los hechos vivenciales, característicos del ser humano y, por tanto, tenidos en cuenta en los principios y pilares de la propia educación, nos proporciona mejor que nada elementos para variar, corregir, mejorar y encauzar las líneas de la organización de la tarea educativa en cada centro. Dicha idea, a mi juicio, tiene que inspirar como luz principal cualquier iniciativa de calidad y de gestión de calidad así como a quienes se encargan de llevarla a cabo. Una gestión de calidad correcta no se logra únicamente con la

⁷ Entre los autores más conocidos podemos citar a: Byron Good (1994), Peter Brown (1998), Robert Hahn (1995), Arthur Kleinmann (1990) o John A. Rusn (1996).

⁸ En este caso con el centro de trabajo, con su organización y normas, y con la comunidad de alumnos, profesores, padres y otros miembros de la sociedad relacionados.

cinta de medir y la cuadrícula sino incorporando el conocimiento de la experiencia humana y, en este caso, de la experiencia de bienestar-salud de los profesores en su tarea profesional. Hablar de calidad es entrar en un terreno amplio, ambiguo, arduo y en muchas ocasiones orientado por principios ideológicos, políticos o de interés específico. No podemos hablar de calidad-tipo, a mi juicio, en educación. Tal vez sí en enseñanza.

Escribe González Galán:

La amplitud del término calidad posibilita hacer hincapié en alguna de sus dimensiones o factores definitorios. Por ello se dice que es un concepto multidimensional y que puede estudiarse centrándose en alguna de sus dimensiones como por ejemplo su referencia a objetivos, su dimensión política, la referencia al objeto estudiado, etc. (González, 2004: 23).

Tanto este autor como otros relacionan calidad con eficacia, y otras cosas. Nuestro razonamiento, enlazando con el tema de salud y bienestar profesionales, es simple: un mejor estado personal del docente redundará en mejor práctica. Mejor práctica suele conllevar mejores resultados (o mayor “producción” en términos de ciertos teóricos y de los que apoyan líneas de gestión que relacionan la enseñanza-educación con la economía y con la empresa). Mejores resultados equivalen a mayor eficacia; lo que implica aumento de calidad. **Una de las dimensiones de la calidad es, por tanto el bienestar y la salud** del profesorado, entendiendo aquí como tales (ya lo hemos expuesto con otras palabras) no sólo la ausencia de enfermedades e impedimentos (físicos, psicológicos, emocionales, sociales y culturales) que imposibiliten la tarea educativa sino toda situación resultante de las interacciones en/con el medio docente que merme o incida negativamente en la realización de dicha tarea; en la relación con otros profesores, con el equipo directivo, con los padres; y en la contribución al funcionamiento (mínimamente normal) del centro.

La gestión de calidad de los centros no debe fundamentarse o apoyarse únicamente en los resultados de la puesta en práctica de los procesos de observación objetiva, valoración y obtención de datos a partir de los que se elaboran propuestas de cambio o mejora. Dichas propuestas también deben confeccionarse teniendo en cuenta las opiniones, visiones, interpretaciones e imágenes que se construyen permanentemente a partir de la experiencia en el contexto educativo (en este estudio trabajamos con las de los docentes). No olvidemos que **la edu-**

cación no es una actividad empresarial dedicada a la producción de “cosas” sino una actividad humana dedicada a la orientación de los más jóvenes en el camino de la vida y de la convivencia a través de la enseñanza, de la educación propiamente dicha y de la atención personalizada (atención a la diversidad), todo ello dentro de un contexto organizativo y funcional técnico, pero humano.

Subraya González Galán: un trabajo de investigación con un fuerte componente metodológico no puede interpretarse correctamente como si detrás de las cuantificaciones realizadas no existieran personas que en muchas ocasiones no responden al determinismo que tratan de probar. Aunque este tipo de modelos evaluativos proporcionan gran información de la que derivan posibles pautas de acción, no podemos dejar de recomendar mucha reflexión para interpretar con corrección los resultados (González Galán, 2004: 303).

En mi opinión, no se deben traspasar a los centros de enseñanza los criterios empresariales de calidad y productividad de forma fría y maquinal. Se deben realizar siempre **adaptaciones** que tengan muy en cuenta lo que aquí tratamos: la interacción permanente de los docentes con su medio (de trabajo, humano, físico y organizativo) y sus consecuencias e implicaciones a nivel de bienestar y salud (entendida ésta en sentido amplio, como un equilibrio general de la persona). Resulta imposible medir un hecho dinámico y cambiante construido y desconstruido constantemente por el actuar humano y por la convivencia. Si hay algo menos computable en este mundo es precisamente eso ya que se trata de una expresión de la propia vida. **La escuela es un espacio-escenario vital.** Y, aunque artificial y organizado, no podemos olvidar que es uno de los ámbitos que más influyen en nuestra experiencia, sobre todo en los primeros años de la vida. Deben ser orientaciones las que marquen las líneas de actuación de las personas (profesionales, alumnos, etc.) que se dan cita en dicho espacio, nunca normas (autoritarias) que vayan más allá de las lógicas que aseguren comportamientos éticos y un mínimo de organización y orden.

El bienestar de los docentes es una columna básica en la consecución de una estructura organizativa y funcional equilibrada de los centros, capaz de responder a los tiempos y a las sociedades; y de alcanzar los objetivos prioritarios para los que los profesionales y la estructura mencionada trabajan: **ENSEÑAR Y EDUCAR.**

4. Método

Este trabajo es un estudio antropológico de las interacciones: salud docente/medio y sus repercusiones en la práctica educativa y en el funcionamiento de los centros. El método usado: la etnografía; es decir, la compilación de un conjunto amplio de informaciones y observaciones obtenidas a través del trabajo de campo; lo que Clifford Geertz (1990, 1993) llamó: *vasta etnografía*.

Señalan Bruce J. Biddle y Donald S. Anderson: *Se suelen citar tres ventajas de los métodos etnográficos. No requieren ninguna conceptualización previa, sino que hacen posible descubrir una teoría realmente aplicable; permiten al investigador comprender los acontecimientos tal como los conciben los participantes, y brindan la oportunidad de efectuar investigaciones sobre temas controvertidos en profundidad o durante un periodo más prolongado del que generalmente permiten los métodos de comprobación* (Biddle y Anderson, 1989: 112).

Procedimientos de obtención de la información:

- a. Entrevistas, charlas, encuentros programados, encuentros informales y comunicaciones diversas de los informantes (diario temporal, aportaciones individuales, aportaciones de grupos). La entrevista en etnografía difiere de la entrevista médica o periodística. No se trata de ir a la búsqueda de informaciones concretas (datos) formulando preguntas estandarizadas o cuestiones para comunicar una noticia. Es una forma de obtención de información que además tiene en cuenta la expresión espontánea y la narración experiencial del entrevistado, relacionándolo con su medio (natural, social y cultural) y su psicología. Las entrevistas revisadas tras un tiempo se convierten en entrevistas en profundidad. Ello quiere decir que el resultado de un primer encuentro se contrasta y/o se amplía en más encuentros con el informante o con el grupo. Se obtienen informaciones cuantitativas y cualitativas.

- b. Cuestionarios a un número más amplio de personas que los informantes principales (pero sin llegar a salirnos del marco espacial y social especificado en el proyecto).
- c. Consulta bibliográfica y aportaciones de estudios específicos de salud/enfermedad de los propios informantes.
- d. Recogida de opiniones de terceros (profesionales de la salud, representantes sindicales conocedores del tema, otros).

Procedimiento de realización de las observaciones:

La observación etnográfica incluye la participación del observador-investigador, a lo que se le llama: O.P. (*observación participante*), piedra angular del método antropológico. Taylor y Bogdam (1987), así como Hammersley y Atkinson (1994) y otros etnometodólogos la consideran necesaria y fundamental para obtener una mayor aproximación al conocimiento del tema y la realidad que se estudian. Los expertos en metodología consideran que las observaciones etnográficas suponen un ir y venir del observador al objeto, dirigido por la reflexión y el análisis. Este ejercicio es una de las constantes en el presente trabajo.

En la planificación del estudio de una realidad ajena, poco conocida (no es conveniente, ni es lógico, que el investigador desconozca por completo el campo y el tema que va a investigar), el número de veces que tiene que encontrarse con sus informantes y la cantidad de tiempo que debe emplear observando e intentando conocer desde dentro la realidad que va a estudiar, deben ser mayores. En esta ocasión, se dan los hechos previos:

- Conocimiento amplio y profundo (desde dentro, participando) de la realidad y tema objeto de estudio (a través de 25 años de trabajo).
- Observaciones variadas, cuantitativas y cualitativas, realizadas y registradas a partir del curso: *Cuidado natural de la salud en el docente*. Otras observaciones hechas directamente al coincidir en el mismo medio profesional durante años (de docentes en aulas, en salas de descanso y reuniones, etc. De actitudes, de maneras de trabajar, etc.), asociando: práctica y expresión de salud-bienestar-enfermedad.

A pesar de todo ese bagaje de conocimiento previo, en la planificación de la presente etnografía, se proyectaron y se realizaron más observaciones⁹ de docentes

⁹ Físicas, de actitudes, de maneras de trabajar, de reacciones, de interacciones.

(informantes principales) en aulas, lugares y situaciones de trabajo y en lugares y situaciones de descanso, periódicamente¹⁰.

Los informantes son las personas con quienes trabaja directamente el investigador. Para un estudio antropológico, los informantes deben ser representativos de un grupo o colectivo. No hablamos de muestra porque muestra implica obtención de datos superficiales aunque en una gran población. Aquí nos interesó recoger datos y experiencias en profundidad, para lo que fue necesario seleccionar un número de personas más reducido. Óscar Fernández Álvarez (1997) opina que los informantes deben ser *honestos y teóricos*; es decir, capaces de aportar información aceptable y/o importante. En este trabajo, la mayoría de los informantes son docentes. De forma complementaria hay miembros de organizaciones sindicales, miembros de la Administración, profesionales de la salud y otros, relacionados con el entorno profesional de la enseñanza, con capacidad para informar sobre interacciones de la salud y del trabajo docente¹¹. Los informantes docentes pertenecen a centros de E.I., E.P.O., E.S.O. y E.A. de las provincias de Palencia y Salamanca, así como a la EUE, Campus de Palencia (Universidad de Valladolid) y a la Universidad de Salamanca. He contado con la colaboración especial del Profesor D. Ángel B. Espina barrio, Presidente de la Sociedad Española de Antropología Aplicada, Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca y Director del Doctorado de Antropología de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca. Elegí los informantes intentando establecer un equilibrio de sexos, edades (experiencia) y especialidades con el fin de recolectar un abanico de informaciones variadas y amplias que, complementado con las observaciones, análisis, reflexiones, aportaciones de informadores secundarios y de cuestionarios, nos aproximen a la comprensión de la realidad que estudiamos.

¹⁰ Rondas mensuales de visitas a todos los centros. Con algunos informantes principales, el contacto fue mucho más frecuente (semanal) al resultar más accesibles por proximidad de residencia.

¹¹ Los estudios etnográficos convencionales suelen dividir los informantes en: principales y complementarios. Eso marca también la diferencia entre el estudio etnográfico (cualitativo-interpretativo) y el positivista, que selecciona muestras de población con las que usa encuestas de cuya información se extraen conclusiones generales. La elección de informantes principales en etnografía tiene como fin introducirnos a fondo en la realidad que se estudia, descubriendo en profundidad significados que sólo pueden dar los protagonistas de dicha realidad en su propio medio y contexto vitales (el medio laboral forma parte del medio vital). En esta investigación todos los informantes han participado mucho por lo que no hago tanto hincapié en diferenciarlos. Un puñado de ellos me ha aportado una riquísima información. A ellos destino el calificativo de principales. En general, exponemos las opiniones como referencias, indicando, si tiene objeto, el sexo, la edad y la ocupación del informante. Los que más han participado se exponen con seudónimo, citando textualmente a veces sus informaciones.

Lee S. Shulman (1989) analiza en la obra dirigida por Merlin C. Wittrock. “La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos”, distintos procedimientos usados por los investigadores. Subraya dos posturas principales: la de los que verifican (cuantitativa) y la de los que interpretan (cualitativa o naturalista). La perspectiva de acercamiento a la realidad de estudio de los positivistas es llamada *ética*¹² (o *etic*). La de los naturalistas: *émica*¹³ (o *emic*). Dice el autor que la primera se refiere a observar relacionando, clasificando, agrupando, cuantificando; mientras que la segunda nos aporta el punto de vista del protagonista de la realidad estudiada. La perspectiva *etic* se basa más en realidades objetivas. La *emic* en experiencias. En la primera se exponen conclusiones provenientes de relaciones y comparaciones. En la segunda se muestran opiniones, puntos de vista y percepciones variadas de la realidad según las formas explicativas y los discursos de los informantes. Aquí se valoran sus mundos simbólicos y sus vivencias.

Expresa Shulman:

Mientras que los investigadores del proceso-producto conciben las aulas como algo reductible a hechos y comportamientos que pueden observarse, cuantificarse y acumularse con el fin de llegar a una generalización, a otros entornos e individuos, los especialistas de la tendencia interpretativa ven las aulas como medios sociales y culturalmente organizados (Shulman, 1989: 51).

Nuestro estudio utiliza ambas perspectivas¹⁴. Observamos, relacionamos, obtenemos datos, clasificamos informaciones (perspectiva *etic*); y reclutamos relatos de experiencia con explicaciones de los hechos vividos (perspectiva *emic*).

La segunda parte del trabajo es la fabricación de propuestas de corte interdisciplinar e intercultural que, desde la antropología aplicada a la salud de los profesionales de la enseñanza/educación y, teniendo en cuenta lo obtenido en la etnografía, puedan aportar recursos (principalmente a través de la vía formativa-informativa) o servir ellas mismas de medios para ayudar a mejorar la práctica educativa¹⁵ y el funcionamiento de los centros.

¹² De: fonética.

¹³ De: fonémica.

¹⁴ También Shulman apoya la hibridación en los métodos de investigación, por conferir a los estudios realizados más vigor (Shulman, 1989: 17).

¹⁵ Hacer que sea satisfactoria para el profesional, tanto a nivel personal como a nivel de resultados con los alumnos.

5. Agradecimientos

Para construir una etnografía amplia se necesita la colaboración de mucha gente, entidades e instituciones. Mi agradecimiento a todos los informantes de los centros: “San Pedro” (Baltanás, Palencia), “Miguel de Cervantes” (Alar del Rey, Palencia), “N^a Sra. De Ronte” (Osorno, Palencia), “Gómez Manrique” (Villamuriel de Cerrato, Palencia), “Ramón Carande” (Palencia), “San Jorge” (Palencia), “Victorio Macho” (Palencia), “Santa Teresa” (Salamanca), “San Mateo” (Salamanca) y “Asunción” (Salamanca). A algunos profesores de las universidades de Valladolid y Salamanca que han colaborado con sus opiniones y experiencias. A algunos alumnos de último año de carrera de la EUE (Universidad de Valladolid, Campus de Palencia) que también han aportado sus opiniones. Al Director de la Sociedad Española de Antropología Aplicada. Al resto de profesores de centros que, de forma complementaria han colaborado, bien a través de las universidades mencionadas o por su propia iniciativa. A la organización sindical Comisiones Obreras (especialmente a su sede de Palencia) por sus aportaciones documentales, su apoyo y las informaciones proporcionadas. A los profesionales de la salud conocedores de los problemas propios del trabajo de la enseñanza (que han aportado su experiencia en el conocimiento de los problemas de salud/bienestar de los docentes). Y, finalmente, a todos aquellos que, desde su conocimiento del tema o por su relación con el contexto profesional docente nos han proporcionado datos o informaciones de interés.

6. Experiencias y formas explicativas de salud/bienestar/enfermedad en los docentes

Hemos partido de la definición que la OMS hace de salud para establecer una referencia general y básica con la que relacionar y comparar las informaciones obtenidas de los profesores. Esto no quiere decir que demos valor únicamente a las opiniones que siguen las líneas de definición de la OMS. En general, salud equivale a equilibrio. Bienestar y salud, en la práctica, pueden entenderse de maneras diversas, tanto entre miembros de culturas distintas como entre individuos pertenecientes a una misma cultura. Para alguien con unos condicionamientos determinados (religiosos, políticos, educativos, familiares, sociales, físicos, etc.) el bienestar puede incluir el sufrimiento, entendido éste como medio para progresar y avanzar en el camino personal, profesional o social. Para otros, el bienestar será considerado como el disfrute máximo de la vida, no admitiendo el valor educativo que el anterior daba a los problemas (sufrimiento); o considerando éstos como una oposición al bienestar; por tanto, contrarios a la salud.

Desde una óptica antropológica, definimos **salud como un hecho-estado de experiencia**; es decir, cercano a la relación con el mundo. No estudiamos aquí las enfermedades como hechos desligados de la vivencia o como meras situaciones que impiden el trabajo y ocasionan bajas. Es evidente que las enfermedades obstaculizan el trabajo y, en ocasiones, son causa de bajas. La óptica antropológica de la salud incluye eso, pero va más allá. La tarea de enseñar requiere unas condiciones físicas mínimas (normales), una formación, un entrenamiento profesional (que se va adquiriendo), unas capacidades determinadas y ganas de hacer cosas; o lo que es lo mismo, un mínimo de interés e ilusión (lo que algunos maestros mayores llaman: **vocación**). No podemos entender la enseñanza y la educación de nuestros niños y jóvenes como un mero cumplimiento de servicio, técnico y frío. No lo deben entender así ni la Administración, ni la Universidad

(encargada de la formación de los futuros docentes) ni los profesionales. La práctica educativa no se puede reducir a “pasar por la clase” y rellenar papeles para cumplir con la Administración. La propia Administración no debe centrar el buen/mal funcionamiento de los centros en la cantidad y calidad de los documentos producidos. El profesorado tampoco debe olvidar que, más allá de las obligaciones relativas a la creación de documentos fundamentales con los que trabajar y demostrar que se trabaja, está ese mínimo de interés e ilusión necesarios para *encantar* a los alumnos e interactuar satisfactoriamente con el entorno humano del centro. El objetivo último de este estudio, recordemos, es la realización de propuestas relacionadas con la salud de los docentes que les ayuden en su trabajo y redunden en la mejora de la calidad de la enseñanza y en el funcionamiento de los centros. **Por ello, entendemos la salud laboral como algo más amplio que el hecho de no padecer enfermedades o alteraciones que, técnicamente, impidan trabajar. Ampliamos la banda significativa a todos los hechos vividos y experimentados por los docentes, que les ocasionen mal e incidan directa o indirectamente en la tarea profesional y en el normal funcionamiento de los centros, alterándolos o modificándolos.** Por ejemplo, un malestar muy común, con el que se vive y se trabaja cotidianamente y que, en principio, no impide la labor, es el hecho de ver pasar los años sin estar ubicado donde uno quiere¹⁶. La realidad muestra que sólo unos pocos lo consiguen. Otros se aproximan, otros lo intentan y otros terminan por aceptar dicho hecho (a lo que contribuyen también circunstancias personales como el matrimonio, la compra de vivienda, los estudios de los hijos, etc.). A lo largo de mi experiencia profesional, y en el trabajo de campo realizado para este estudio, he conocido docentes que me han expresado su malestar por encontrarse en un centro en el que dicen no encajar. Día a día van sacando adelante el trabajo, pero sin la misma ilusión que los que se encuentran a gusto en el lugar. Ellos mismos reconocen que su práctica profesional podría mejorar, pero una serie de hechos y situaciones diferentes reclaman una parte importante de su atención. Estos hechos son “invisibles”, pero muy influyentes. Nadie los va contando por ahí. Hay gente (docente) que vive y actúa en silencio, cara a la galería para que todo apa-

¹⁶ Mis colaboradores, profesores universitarios me insistieron en que muchos profesores, de primaria y de secundaria, sienten durante gran parte de su vida profesional que la Administración les “castiga” con el destierro, trabajando lejos de sus ámbitos familiares o urbanos sin posibilidad de acercarse a la capital o a la provincia de origen hasta no acumular los puntos suficientes que básicamente dan los años.

rente normal. Aquí no estamos para elaborar juicios de valor. No analizamos (moralmente) las motivaciones personales que hacen que la práctica tenga más implicación o menos implicación del profesional. Nos centramos en los hechos¹⁷ y sus interrelaciones. La lesión de la ilusión y de las ganas de trabajar (por motivos personales, sociales-comunitarios, organizativos-normativos o culturales-ideológicos) es una expresión de alteración del bienestar profesional y, aunque no conlleve dolores de la espalda o inflamación de la garganta (en principio), es, desde nuestra óptica antropológica, una alteración del equilibrio-bienestar profesional docente que puede influir sobre la funcionalidad del organismo y sobre la dinámica de la relación social del docente.

Mostraremos a continuación la variedad de representaciones discursivas sobre salud, obtenidas de nuestros informantes y colaboradores. Sacaremos también un factor común y lo relacionaremos con la definición de la OMS.

Nos interesa empezar por las ideas de salud del colectivo docente porque nos aproximan a la realidad y a la experiencia diaria de los profesionales.

Los pensamientos fabricados a partir de las vivencias:

- a. Pueden convertirse en representaciones ideales (individuales o colectivas).
- b. Pueden dar lugar a estándares convencionales¹⁸.
- c. Pueden también ser (únicamente) reflejos fieles de las interacciones de las personas con su medio; por lo tanto, cambiantes.

En el primer caso hablaríamos de principios utópicos, alejados del mundo real y/o difícilmente realizables. En el segundo, de ideas aplicables, siguiendo unas normas y una organización, a la generalidad. En el tercero estaremos hablando de apreciaciones y percepciones a partir de la experiencia empírica, de la vida y del trabajo diarios. Sin despreciar los dos primeros, aquí nos interesa el tercero. Queremos saber, y lo vemos necesario, qué piensan de la salud y de la salud la-

¹⁷ Objetivos y de experiencia, comunicados éstos por los que los viven.

¹⁸ De convención, entendida como generalización resultante de acuerdos o de aceptación. Toda sociedad tiene sus convenciones.

bora los docentes, fruto de su experiencia:

1. Para apreciar el acercamiento/alejamiento de los estándares que se les aplica (a nivel oficial y convencional).
2. Para aproximarnos a la comprensión de los problemas derivados de las interacciones profesionales.
3. Para orientarnos¹⁹ en la elaboración de las propuestas finales.

La visión de salud y bienestar en el trabajo docente, en nuestra sociedad, es un estereotipo individual fabricado, en parte, con materiales culturales colectivos como la ilusión, la capacidad y la estabilidad. No existe unanimidad, aunque sí aproximación, en las opiniones de los entrevistados y preguntados. Una gran parte relaciona salud y bienestar profesionales con la capacidad y/o posibilidad de hacer las cosas propias de su puesto. O, lo que es lo mismo, de hacerlas sin trabas, personales: enfermedades, impedimentos físicos, psicológicos, etc.; o externas: entorno físico (espacios), entorno humano (profesores, alumnos, miembros del equipo directivo, etc.), impedimentos sociales, ideológicos, económicos, religiosos, epidemias, climatología, accidentes, entorno normativo/organizativo, etc.

Salud (profesional) es poder trabajar, dicen escuetamente algunos profesores. Otros opinan que la salud y el bienestar profesionales se relacionan con *trabajar con ilusión*. Marta, profesora de educación física en Primaria, considera que la ilusión es el motor principal en el trabajo docente. Pero dice que, a veces, las circunstancias de los centros imponen una organización que lleva a acumular (no voluntariamente) en una misma persona, como le ha ocurrido a ella durante años, obligaciones y funciones: de su especialidad (Educación Física), de tipo administrativo (secretaria), una tutoría y ser coordinadora de ciclo. Expresa:

- *En un centro de Primaria, con un número justo de profesores, esto se da, y conlleva: un intento permanente de superarse a sí misma para estar a la altura, desgaste acelerado, frustración y pérdida de ilusión. A lo que le siguen problemas físicos/funcionales (alteraciones del ciclo menstrual, jaquecas, diarreas, merma/falta de todos los apetitos, catarros varias veces al año por baja inmunidad), insomnio, irritabilidad, decadencia, cansancio y estrés acumulado. En más de una ocasión, dando*

¹⁹ Acomodarnos mejor a la realidad.

clase en el patio, me han requerido con urgencia para mediar como tutora en situaciones conflictivas de alumnos con alumnos o de alumnos con profesores. Te puedes imaginar la tensión, opina. Aunque mi obligación era seguir con el grupo del que me ocupaba, eso ya te desestabiliza.

Otras opiniones:

- *Sentirme bien en el trabajo es estar alegre, jovial, con ganas de hacer cosas, disfrutar, querer estar con la gente. Sentirme mal es estar sin motivación, todo me molesta, sin ganas de relacionarme con nadie. Estar agobiada. Cuando estoy mal, vivo con mucha angustia y nerviosismo (mujer. E. Infantil).*
- *Estar bien es trabajar con satisfacción, aceptar lo que tienes y disfrutar de ello. Estar mal es encontrar problemas o buscarlos para dar respuesta a tu insatisfacción (mujer. Educación Infantil).*
- *Estar bien es sentirte bien, con ganas de hacer cosas, con ilusiones; es estar en paz con los que te rodean, con sentimientos buenos hacia todo lo que te rodea; es tener una seguridad afectiva, económica y profesional (mujer. Inglés. Primaria y Secundaria primer ciclo).*
- *Estar bien en el trabajo es el resultado del bienestar físico. Estar mal en el trabajo es la ausencia de bienestar físico. El ánimo ha de esforzarse hacia aspectos positivos: “Me curaré”, volveré a la normalidad”, “deseo estar bien, como antes”. Uno tiene que tener ánimo positivo para recuperar el bienestar perdido (jubilada).*
- *Estar bien es estar tranquila, cómoda, sin problemas dando vueltas en mi cabeza, y sin molestias físicas. Me ponen nerviosa y de mal humor las situaciones de malestar propio de ajenos y allegados (mujer. E. Secundaria).*
- *La enfermedad es una alteración de la salud, influida además por factores externos. Ante eso, desde que soy padre lo vivo de forma diferente, más subjetiva. Los problemas de salud, aparentemente pequeños, los tiendo a magnificar. Estar bien significa ser feliz y lo que conlleva (hombre. E. Primaria).*
- *Para mí, la salud es un estado de bienestar general; seguridad en el aspecto personal, profesional y emocional. Los problemas los vivo de manera diferente: si me afectan a mí, puedo ser positiva o negativa. Si afectan a un familiar, amigo o compañero, suelo mostrarme positiva (mujer. E. Primaria).*
- *Estar bien es encontrarme tanto física como emocional y socialmente a gusto para poder afrontar las tareas de la vida cotidiana. A veces puede haber algún problema*

temporal pero hay que saber y pensar que se puede salir de él y que tu vida tiene cierta coherencia y puntos de amarre que te sirven para salir adelante. Cuando mis problemas son leves, los vivo con fastidio procurando que no alteren mi vida diaria. Si son graves, confío en los profesionales; pero reconozco que me crean ansiedad e impotencia. Si los problemas los causa el entorno próximo, me siento angustiada por no poder hacer nada. Manifiesto empatía con el sufrimiento ajeno (mujer. Secundaria).

- *Personalmente, me preocupan más los problemas psíquicos que físicos, problemas con chavales y padres, niños de acogida y de adaptaciones. El bienestar es para mí poder realizar mi vida sin problemas (mujer. Primaria).*
- *Salud y bienestar son para mí encontrarme bien físicamente (con energía, sin dolores...) y psicológicamente (alegre, sin agobios y preocupaciones) (mujer. E. Primaria).*
- *Estar bien es que mi familia y personas más cercanas estén bien. Que nos sintamos bien juntos. Que pueda realizar mi trabajo con alegría y tener tiempo para hacer otras actividades que me gustan. Normalmente no tengo muchos problemas de salud, pero cuando ocurre, los intento vivenciar como algo pasajero que me está pasando por estar más baja de defensas (mujer. Infantil).*
- *Para mí, estar bien en el trabajo supone trabajar mejor. Tener salud es poder ir viviendo y afrontando los retos de la vida diaria (hombre. E. Primaria).*
- *Estar bien es una actitud positiva que puede potenciarse y proviene (una vez superado el umbral de la penuria económica o de un deficitario estado de salud físico-mental) de un deseo interno de querer estar bien (mujer. Primaria).*
- *Estar bien es encontrarme a gusto, con salud y rodeada de personas que me valoran y estiman (mujer. Secundaria).*

Un joven interino (Secundaria) señala: *Estar bien es estar contento conmigo mismo, con mi esfuerzo diario y ser partícipe de la felicidad de los que me rodean. El buen ambiente de trabajo, contar con unos grupos de alumnos participativos y agradables es lógicamente fundamental para el bienestar.*

Resumo el resto de opiniones dadas por informantes principales y complementarios: *Estar bien es no tener impedimentos físicos ni psíquicos; relacionarse sin problemas con los compañeros y con el resto de la gente. Estar mal es sufrir en todos los sentidos, tener infelicidad, angustia, miedo, desánimo, ansiedad, dolores de cabeza, de espalda, problemas gastrointestinales, de oídos, estar cansado, triste, apático, tener mal humor, agotamiento y desencanto en el día a día. Una informante de*

Secundaria expresa: *Estar bien equivale a entusiasmo; estar mal es un paréntesis. El trabajo influye, tanto para el bienestar como para el malestar. En el primero, aportando metas, planes, superación; en el segundo frenando el desarrollo de uno mismo.*

Subraya Mirella: *El trabajo no sólo influye, creo que es un factor determinante para la salud física y mental.*

Para Luisa, estar bien es llevar un estilo de vida saludable: *sentirme bien, a gusto conmigo misma, independiente de si padezco alguna enfermedad o no, o de si tengo algún contratiempo.*

Tanto en la conversación personal como en las respuestas escritas, los informantes han usado más tiempo y espacio hablando del malestar que del bienestar. Entienden el bienestar como algo unitario; y, aún aludiendo sólo a cuestiones físicas, su referencia alcanza toda la persona. El malestar también; pero el deseo de restablecerse lleva al análisis y a la búsqueda de lo concreto, de la causa precisa del mal, para tratar de eliminarla. Algunos han identificado estar bien con salud y ausencia de enfermedades. Otros han identificado estar bien con la experiencia personal de sentirse bien y a gusto, aún teniendo alguna enfermedad²⁰, como nos explicaba Luisa. Vemos aquí reflejado el concepto antropológico de salud/enfermedad como vivencia consciente y comunicable. He visto y escuchado a profesoras con problemas graves como el cáncer, trabajando, considerándose operativas y sintiéndose en su tarea; admitiendo el hecho de su mal dentro del terreno biológico, con todas sus implicaciones e influencias pero sin dejar que inunde y desequilibre el terreno vivencial-profesional.

Prácticamente en todas las entrevistas realizadas y cuestionarios pasados, así como en un gran número de conversaciones informales, he constatado una idea de estar bien, de tener salud (en sentido amplio) relacionada con la capacidad/ posibilidad de obrar, de actuar, de “**hacer cosas**” (expresión muy común). Cuando se dice hacer cosas, se está yendo más allá de la referencia al mero cumplimiento del deber, que entenderíamos como “**hacer las cosas**”. La primera expresión nos habla de la iniciativa creativa en el trabajo, unida absolutamente a la ilusión y a las ganas, las cuales no se tienen (o se frenan) cuando el docente se ve afectado por problemas

²⁰ Estereotipo occidental de enfermedad.

personales o dificultades procedentes de su entorno profesional.

Mario, informante, expresa:

- *Cada curso, para mí, es un nuevo proyecto que me ilusiona, donde puedo realizar gran cantidad de actividades que al final me producen un gran enriquecimiento personal.*

Los problemas y dificultades a los que hemos aludido antes, pueden ser físicos, psicológicos, producidos por las interacciones o por otras causas. Todos, sin embargo, repercuten en la práctica educativa y en el funcionamiento de los centros. Los docentes que conciben su trabajo como algo dinámico lo entienden dentro de unas coordenadas y circunstancias en las que pueden expresarse como **profesionales creativos**. Siempre que esto es posible, se puede cosechar satisfacción (en todos los terrenos). Incluso, impedimentos que en otras circunstancias podrían ser obstáculos, resultan menos influyentes o, simplemente, se superan. He observado trabajar y entregarse con interés e ilusión a personas con enfermedades graves. He visto en sus ojos ausencia de miedo y reflejo de satisfacción por “seguir en la brecha”. Hablando de salud, su definición se aproxima a la definición que considera aquélla como un estado de experiencia, comunicable, como hemos expuesto más arriba. Una maestra de infantil (afectada de un tumor en la vejiga) me expresó: *Me sentí “curada” cuando pude ocuparme de nuevo de mis alumnos*. En esos casos puntuales, la experiencia comunicada, por encima de la objetividad del mal, es altamente positiva. Trabajar con “sus niños” es para ella más que gratificante; es lo que le ayuda a seguir adelante, más que la familia, en muchos casos. En casi todos los encuentros que he tenido con maestras de Infantil, en general me han confesado lo gratificante y reconfortante que es para ellas trabajar con los más pequeños, incluso soportando dolores de cabeza, de espalda, de rodillas, de brazos, mareos y vértigos; y a pesar de la intranquilidad y el temor que infunde tener que atender necesidades biológicas de los niños²¹. No

²¹ Conducirlos al baño, desabrocharles, ayudarles a sonarse, intentar descifrar el significado de un llanto repentino por dolores que el niño pequeño no sabe explicar, prepararles individualmente para la salida (ayudarles a ponerse el abrigo, la bufanda, el gorro, los guantes). Y, la atención minuciosa a cada uno implica concentración en dicha tarea lo que hace que, por pura lógica, se pierda “el ojo” y la vigilancia del resto; especialmente en el caso de tener que atender un requerimiento urgente de un pequeño que necesita ir al baño, o simplemente de concentrarse en abotonar el abrigo de cada cual a la hora de irse a casa.

he conocido una repercusión tan directa en la experiencia de salud y bienestar profesional, narrada a veces apasionadamente, en ningún otro nivel o puesto de la enseñanza pública obligatoria (desde Infantil hasta Secundaria). Pero no todos los casos son así. He visto personas (trabajando con pequeños también) de edades próximas a los cincuenta, cansadas en todos los sentidos, irritables y con una gran merma de motivación. Su experiencia de bienestar-salud laboral ha ido cambiando con los años. Molestias, falta de apoyo del entorno (profesores, padres, Administración), mal ambiente entre compañeros, dolores y dificultades para hacer las cosas les han colocado en una posición a la defensiva y, a veces, de mero cumplimiento, lo cual perciben como un “peso añadido”. Algunas me han expresado no querer colaborar en este estudio, pero me han relatado de principio a fin sus males y cansancios.

He hablado con jóvenes, recién estrenados en los centros, reconociendo la deficiente o nula información que, en la Universidad, han recibido sobre salud profesional a lo largo de su periodo de formación. Para una recién estrenada en la profesión, salud es:

- *No encontrarse con conflictos extraños; es decir, no tener que actuar de “policía educativo” para evitar los roces entre los chicos, o entre ciertos chicos cuyas familias (mal avenidas) están observando al centro y a los profesores esperando el mínimo fallo para “denunciar” a diestro y siniestro.*

Estos nuevos docentes jamás estudiaron que la realidad de los centros es una compleja e intrincada red de interacciones en la que, cada vez más, el profesional ha de cuidar que no haya problemas entre alumnos, por lo que pueda suceder. Y no sólo se refieren al acoso o a situaciones específicas y graves, sino también al normal discurrir de la vida convivencial diaria. Dichos hechos, desconocidos por los nuevos profesores, sumados a otros que poco tienen que ver con la formación que recibieron, fabrican un “peso invisible” que el joven profesional tiene que cargar, con resultados de **sorpresa, frustración y desencanto**. Alumnos de último curso de carrera de Magisterio me han expresado encontrarse lejos de planteamientos de salud laboral, centrándose en los programas de contenidos propios de la formación universitaria. Ni siquiera en su experiencia de prácticas han percibido la realidad a la que aludimos. Relatan no tener conocimiento de las interacciones trabajo-salud, o de tener poco. No comentan que sea un tema tocado con los docentes de los centros a los que van de prácticas. Tampoco es un tema tocado habitualmente en las aulas de la Universidad (a excepción de los de

Educación física). *Mirella*, joven especialista de música en EI y EP, me recalcó que la primera experiencia profesional, rodeada de circunstancias desconocidas poco relacionadas con su labor, repercutió en su Sistema Defensivo ocasionándole sinusitis e infecciones repetidas de garganta que le llevaron a estar tomando antibióticos todo el año. Algunos nuevos profesores, con malas experiencias relacionadas con alumnos y padres, desarrollan temores y miedos que les conducen a situaciones de baja (por depresión). Pero lo peor de todo, lo comenta la gente de más edad, es que muchos que entran terminan por dejar de lado la ilusión y cumplir. *Se les cambia la cara y cambian el brillo del entusiasmo inicial por un reflejo opaco de impotencia o desgana* (informante jubilada).

Formadores de formadores (Profesores universitarios de futuros docentes) me han mostrado su preocupación sobre el “choque inicial” de los nuevos enseñantes. ¿Sería necesario cambiar los programas? ¿Habría que adaptar los currículos a la realidad profesional y no a las oposiciones? ¿Habría que propiciar un contacto especial con los docentes experimentados durante la etapa formativa para conocer de primera mano la realidad del día a día en los centros? Sean cuales fueren las respuestas, algo hay que hacer. No es posible que un profesor, tras la experiencia de sus inicios profesionales, construya una idea de equilibrio-bienestar-salud pesimista y distorsionada (aunque absolutamente real). Las consecuencias van a costar dinero (bajas), van a moldear un docente triste, desconfiado y reticente; y van a perjudicar la práctica educativa y el equilibrio del centro donde trabaje. La Administración no puede responder sólo con amonestaciones, si ha lugar. **Ha de crear las condiciones de reconstrucción de la individualidad profesional afectada. La salud laboral docente no sólo se atiende con antibióticos (cuando hay infección) o con unas instalaciones apropiadas sino también con sistemas y métodos entendidos desde la antropología como formas y planes de ayuda para la recuperación de la actitud alterada, lesionada y/o perdida (por un cúmulo de circunstancias adversas e interrelacionadas).**

La definición de la OMS es una definición ideal. Es cierto que entre unas opiniones y otras llegamos a entender que la salud es percibida y comunicada por los docentes como un estado de bienestar físico, psicológico y social. Sin embargo, en la práctica he escuchado y observado que la gente se conforma con *poder hacer cosas* o *poder hacer las cosas*, lo que se aleja de la expresión *óptimo estado de bienestar* para centrarnos en una posición realista de: *suficiente estado de bienestar* capaz de permitir llevar cabo la tarea diaria y vivir (que no es poco). Para muchos, con sufrimientos y problemas, pero con interés en el trabajo, ese “mínimo” lo dan un poquito de

ilusión y entusiasmo. Para otros, exclusivamente el sueldo del mes.

Decíamos al inicio de este epígrafe, sobre las ideas de salud, que los pensamientos fabricados a partir de las vivencias pueden convertirse en representaciones ideales (individuales o colectivas), pueden dar lugar a estándares convencionales o pueden también ser (únicamente) reflejos fieles de las interacciones de las personas con su medio; por lo tanto, cambiantes. Lo que hemos obtenido de los docentes, a partir de su experiencia, abarca los tres ámbitos, pero hay una mayoría de opiniones provenientes de la realidad vivida día a día, relacionadas por tanto, con el tercer aspecto.

Queríamos saber qué opinan de salud los docentes para constatar la proximidad o alejamiento de los estándares de salud que se les aplica. Pues bien, entendiendo que dichos estándares son los convencionales, hay una parte de lo que piensan los docentes, fabricada y comunicada a partir de su experiencia, que he observado en el trabajo de campo, y a través de mi experiencia en la docencia, que no casa con los convencionalismos en salud. Esto quiere decir que muchos profesionales de la educación manifiestan sufrir problemas que no son oficialmente considerados enfermedades y que no tienen, por tanto, ninguna atención. ¿Por qué? Porque no pueden ser objetivados ni cuantificados siguiendo los procedimientos convencionales-oficiales. Una inflamación de rodilla, sí; una laringitis también. Incluso una depresión. Pero una alta carga de desánimo, no; una frustración, un miedo, un sentimiento de impotencia o de injusticia, tampoco. Sólo sus consecuencias, si llegan a experiencias traumatizantes o si el problema perdura en el tiempo. En estos casos, se aprecian efectos somáticos y/o depresivos.

Desde la antropología aplicada a la salud valoramos como alteración del bienestar y de la salud laborales docentes no sólo la lumbalgia declarada o la infección respiratoria sino también las situaciones de desequilibrio **vividas**, capaces de ocasionar modificaciones (negativas) significativas en la práctica educativa y en el funcionamiento de los centros. La metodología antropológica sirve en la detección de esos problemas, pudiéndose aportar desde esa óptica orientaciones, vías de solución y ayudas y soluciones directamente.

Queríamos saber también qué opinan de salud los docentes para aproximarnos a la comprensión de los problemas derivados de las interacciones profesionales, y para orientarnos en la elaboración de las propuestas finales. Conocer la opinión, el relato de experiencia de salud/enfermedad relacionadas con el trabajo, y la forma o modelo explicativo de esos hechos nos aproxima al conocimiento de la vivencia del trabajo. De aquí sacaremos conclusiones dirigidas a la Administración

y conclusiones dirigidas a otros ámbitos.

7. El medio profesional (físico, humano, cultural) y las interacciones

Entendemos aquí el medio docente como:

- a. El entorno material, natural y artificial;
- b. El entorno social (alumnos, docentes, otras personas);
- c. El entorno de ideas, organizativo y normativo.
- d. El entorno funcional (tarea profesional, actividades).

El entorno material inmediato es el centro con todas sus instalaciones y dependencias: aulas, espacios de recreo, salas (de descanso, de reuniones...), gimnasio, etc. También, el lugar físico en el que se ubica, tanto natural como artificial-constructivo (hábitat en conjunto). Ligado al espacio físico natural está el entorno atmosférico (características climáticas locales y tiempo). En el entorno natural incluimos lo geográfico y lo biológico.

El entorno humano de los docentes lo constituyen los alumnos, el resto de los profesionales del centro (docentes y no docentes) y todas aquellas personas relacionadas o vinculadas con los anteriores y con el lugar (a la vez) o con las actividades que en él se desarrollan.

El entorno cultural es el mundo de ideas que rodea al profesional, las expresiones de las mismas y el conjunto formado por la organización y las normas que regulan las actividades, la convivencia y la conducta de las personas que integran el centro.

El entorno funcional es un conjunto de acciones y misiones realizadas por agentes, sujetos y elementos activos y pasivos.

Descrita la realidad profesional docente (contexto) desde el punto de vista es-

tructural y funcional, diremos que forma una unidad; y que dicha unidad, en mayor o menor medida, interactúa con las personas que en ella se mueven. Las percepciones del medio (físico, social, cultural) y de las acciones, pese a ser unitarias, se describen y transmiten de forma diferenciada dependiendo, no sólo de las características individuales de cada cual sino de las influencias estructurales y funcionales de su entorno. Decíamos en la introducción que los quehaceres diarios y el medio (físico, humano, cultural) inciden sobre nuestras características individuales (a todos los niveles), matizando la tendencia a sufrir alteraciones y padecer desequilibrios, tanto en el plano físico como en el psicológico o en el social. A su vez, las características individuales, que diferencian a unos de otros, influyen en la manera de realizar las actividades profesionales, condicionándolas, incluso. Esto quiere decir que entre el docente y su entorno, estructural y funcional, hay influencias mutuas. Si esta dinámica se mantiene en equilibrio, hay lo que hemos llamado: salud y bienestar profesionales. La práctica educativa se ve beneficiada. Si dicho equilibrio se rompe, también se rompe el bienestar profesional, repercutiendo negativamente en la práctica y en el funcionamiento del centro. Las alteraciones del equilibrio las clasificamos aquí en:

1. *Menores (asumibles, modificables y corregibles con relativa facilidad).*

²² Se plantea dificultad a la hora de estandarizar el alcance y las definiciones de *menores y mayores*. El simple hecho de contemplar la asociación de la experiencia a cualquier alteración de salud más o menos perceptible desde fuera hace que dos problemas con manifestaciones parecidas puedan ser considerados (depende de por quién) uno mayor y otro menor. Las repercusiones interiores, individuales, vivenciales, pueden llevar un desequilibrio en apariencia simple, al extremo. Podría entenderse de forma legal, organizativa, una división de problemas en mayores y menores. Esa convención tampoco haría justicia pues, sirviendo desde el punto de vista organizativo y de orden, no serviría a la hora de dar satisfacción individual a la consideración vivida de cada situación. Para evitar relativismos, la solución para entender la división planteada estaría en el análisis individual de los hechos de salud/enfermedad, llegando a un acuerdo a la hora de ser considerados; es decir, a un punto admitido por las partes entre su valoración objetiva y subjetiva. En el estudio que nos ocupa, aún sin haber resuelto el problema de las definiciones, entendemos los desequilibrios menores como los hechos relacionados con el malestar común del docente que no requieren o no conllevan la aplicación de medidas correctoras especiales o extraordinarias. Aún hechos cotidianos como un resfriado o una contractura muscular, susceptibles de ser atendidos desde el campo médico, también los podemos considerar menores entendiendo que, en general, la gente suele darlos una importancia relativa, acudiendo al centro y trabajando con la modificación de la normalidad correspondiente (es decir, llevando a sus espaldas el dolor, la molestia o la alteración).

2. *Mayores* (perjudiciales y necesitadas de corrección especial)²².

Hay interacciones más dinámicas; como son las derivadas de las relaciones interpersonales. Hay interacciones menos dinámicas como son las que resultan del encuentro entre personas, espacios (aulas, salas...), mobiliario, etc. Las relaciones humanas conllevan reciprocidad: acción-reacción, iniciativa-respuesta, actividades simultáneas. Los encuentros con los espacios físicos y las cosas conllevan conductas de acomodación. Los espacios físicos y los objetos son vectores unidireccionales representados por su propia naturaleza (formas, dimensiones, peso, colores, texturas, ubicación, etc.). En el centro escolar son elementos susceptibles de originar variaciones de las interacciones (repercutiendo negativamente) siempre que interfieran de manera significativa en su “relación” con el docente; es decir, siempre que impidan la acomodación de éste. Objetos y espacios “actúan” de forma pasiva, ayudando al profesional, o impidiéndole realizar su tarea cotidiana. El estado del docente también incide en los objetos y en el espacio. Se pueden cambiar de sitio las cosas (adaptándolas a las necesidades de la clase o a la situación personal del profesional) y se pueden transformar relativamente los espacios (cambiando la decoración de la clase, subiendo o bajando las persianas, encendiendo o apagando la luz, abriendo o cerrando la puerta, modificando la posición del mobiliario, etc.). Siempre que toda esa dinámica sea asumida con normalidad, no habrá incidencia en el estado de bienestar y equilibrio del profesional²³.

Los problemas y las alteraciones del bienestar de los docentes derivados de las interacciones con los espacios y las cosas siguen fases sucesivas pudiendo llegar a enfermedades y/o lesiones. Cuando los desequilibrios son entendidos como menores, los propios profesores y/o equipo directivo pueden realizar las correcciones necesarias²⁴ en el contexto normal del trabajo. Si un desequilibrio menor no es detectado, analizado y corregido, ocasiona un mal en el profesional, que también puede extenderse (por implicaciones de relación) a terceros (otros compañeros, alumnos...). A nivel individual, el mal puede crecer derivando en enfermedad o lesión. Las consecuencias no sólo afectan al grupo de alumnos, o grupos de alumnos, que atienda sino a otros ámbitos del funcionamiento del

²³ Ahora bien, dado que a nivel humano la clase la componen el profesor y los alumnos, las acomodaciones de los objetos han de hacerse para bien de todos.

²⁴ Previa formación en este sentido. Dos de las propuestas técnicas de este trabajo (no expuestas en esta obra) tienen esa misión.

²⁵ Baja y sustitución.

centro y a la economía²⁵. En el mejor de los casos, la alteración del profesional puede estancarse y cronificarse cuando es “llevadera”. También en dichos casos repercute negativamente en la práctica educativa y en el funcionamiento de los centros. Aunque no genere consecuencias negativas, será un freno a la creatividad, a la iniciativa y al desarrollo del trabajo en condiciones de superación. Como hemos expuesto ya, entendemos por alteración del bienestar profesional no sólo la enfermedad que causa baja sino toda situación que obstaculice la práctica educativa y las iniciativas de progreso. El mero cumplimiento, la desgana, la apatía, el cansancio, pueden ser resultado de experiencias negativas en la tarea cotidiana. Pero también pueden ser, son, actitudes resultantes del planteamiento de cada cual. En el primer caso, es posible el cambio con la ayuda oportuna. En el segundo, la vía que aquí seguimos no tiene mucho sentido. El cambio, si es que se da, vendrá de la voluntad individual. Reconociendo la existencia del segundo caso, nuestro trabajo se centra, dirige y destina al primero.

Las relaciones humanas en los centros son las generadoras de interacciones más dinámicas. Las repercusiones de la convivencia pueden afectar de manera positiva o negativa al profesional. La actitud y el comportamiento de éste influyen, tanto en alumnos como en el resto de docentes y no docentes del centro. Los vectores de las interacciones de un grupo son multidireccionales y se mueven en todos los sentidos. La red de relaciones humanas en los centros escolares es, o puede ser, compleja y difícil de desentramar y/o entender. El trabajo se planifica y las actuaciones profesionales se ordenan; pero, pese a eso, la convivencia es un hecho natural lleno de elementos, factores y circunstancias imprevisibles que

²⁶ Hecho que se da en el entorno de la Educación Infantil, según refieren los informantes trabajando en esa etapa y según he tenido ocasión de comprobar directamente en numerosas ocasiones. Los niños pequeños son primarios e impulsivos. El docente de Infantil desarrolla y pone en práctica, acertadamente a mi juicio y por los resultados que se ven, estrategias de ordenamiento del trabajo y de la convivencia en la clase que no responden en su totalidad a criterios racionalistas y preconcebidos (planes) sino a **guías de actuación eficaz**. A pesar de ello, diariamente debe enfrentarse a un espacio “liliputiense” que le acarrea molestias y dolencias físicas, amén de tensiones nerviosas y estrés cuando la demanda de atención de los niños se agolpa (lo cual ocurre muchas veces al día).

pueden modificar los equilibrios²⁶.

Hablando de interacción humana, David Hargreaves escribe: *Se puede resumir bajo el principio de comunicación recíproca contingente. Por exponerlo de forma sencilla, en cada forma de interacción los participantes tienen que comunicar, es decir, transmitir símbolos con significado compartido, de tal manera que el comportamiento de cada uno sea parte de la respuesta al comportamiento del otro. La interacción es un proceso de influencia recíproca y de mutua dependencia* (Hargreaves, 1979: 100).

Las interacciones con el mundo de las ideas y la cultura²⁷ tienen gran dinamismo y relación con lo social. Las actitudes, los comportamientos, las expresiones y las opiniones de alumnos, profesores y otros son percibidos de manera diferente por cada docente. Dependiendo de factores personales y ambientales que caracterizan esas percepciones, haciéndolas individuales, su incidencia puede ser variada y origen de bienestar o malestar.

Las interacciones con el entorno funcional del centro también tienen relación con las ideas, las actitudes y las personas; influyendo de manera especial la organización y las normas. Las actividades pueden ayudar y estimular. Hay actividades que ayudan y estimulan, tanto a quienes las practican como a quienes las observan o disfrutan. Las actividades también pueden desmotivar y obstaculizar. Hay actividades que influyen negativamente en quienes las practican y/o en quienes las observan.

En conjunto, todas las interacciones profesionales docentes condicionan y definen la vivencia de los encargados de las tareas de enseñar y educar, cincelandos su experiencia y repercutiendo en la práctica educativa y en el funcionamiento de los centros. Una parte importante de los problemas de salud y alteración del bienestar profesional docente son hechos derivados del tipo de trabajo, o relacionados con él. Entrarían dentro de la categoría de las alteraciones que hemos denominado: menores. Muchos de esos problemas se manifiestan en el plano físico

²⁷ Entendida ésta en el sentido antropológico; es decir, como todo lo que el ser humano idea, crea, fabrica o expresa. Es cultura la producción literaria, el contenido de los libros de texto, la forma de ordenarse para subir al autobús, la manera de comer, de vestirse, de conducir, de ir al baño, de responder al teléfono, de tomar el cuchillo y el tenedor, etc.

(esfera ORL, alteraciones y molestias musculares, etc.); Y, aunque como expresiones apreciables desde fuera podríamos denominarles: objetivos, no se muestran de igual manera en todos los profesionales. Su vivencia es personal. En un caso y en otro hay condicionantes (individuales y ambientales), como exponíamos arriba, que marcan las diferencias. Esos problemas cotidianos, desencadenados por la influencia estacional (resfriados otoñales), por el contagio a través de la respiración²⁸, por el cansancio acumulado o por pequeños conflictos y situaciones propios de la convivencia, forman parte del trabajo. Sin embargo, influyen en la práctica educativa. Una de las propuestas de este estudio (segunda parte) es, precisamente, proporcionar recursos (principalmente a través de la vía formativa e informativa) a los docentes para ayudarles a prevenir y disminuir la incidencia de tales desencadenantes, así como de otras situaciones generadoras de males menores.

²⁸ El aula es un espacio cerrado que condiciona una convivencia estrecha. En determinadas épocas del año (cambios estacionales, por ejemplo) pueden coincidir varios alumnos tosiendo.

8. El medio físico. Interacciones. Problemas de salud y experiencias de los problemas. Repercusiones en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros

Descrito el medio físico en el epígrafe anterior, veremos ahora en qué medida influyen sus distintos ámbitos en el profesional de la enseñanza-educación.

Dentro del entorno material inmediato; es decir, el centro (con sus características constructivas, sus instalaciones y dependencias), el espacio en el que el docente pasa más tiempo es el aula, o las aulas.

El aula es un espacio acondicionado para la realización de actividades y tareas relacionadas con la emisión (profesor), la recepción (alumnos) el análisis y el estudio de la información. Físicamente suele ser un espacio cúbico con ventanas, persianas, puerta o puertas, instalación eléctrica (cables, llaves-interruptores, tubos fluorescentes, tomas de corriente), instalación de calefacción (radiadores y tubos conductores del agua), armarios, mesas (de los alumnos y del profesor), sillas, tablero-pizarra, libros y material diverso de apoyo a la clase. Estamos hablando de un aula tipo. En la realidad podemos encontrarnos muchas variaciones del modelo básico o ideal. Dichas variaciones, no tanto de elementos constructivos como de mobiliario y decoración, se ajustan a la organización del profesor (especialidades), a las características del alumnado y a las necesidades de éste. Por ejemplo, las aulas de Educación Infantil son muy distintas de la que hemos definido como tipo. El espacio para pequeños se hace más acogedor y familiar, con elementos específicos que los docentes de ese nivel adaptan a su grupo en particular. Hay variaciones de unas aulas a otras dependiendo de su funcionalidad y de otras razones. Las aulas de idiomas, de informática, de educación artística, etc., representan micromundos diferentes. Los ambientes de las clases no sólo tienen que ver con el hecho técnico de transmisión-recepción de conoci-

mientos y de formación. Las aulas son un espacio de encuentro humano, un lugar donde un grupo de personas pasa muchas horas a la semana en estrecha convivencia. Las aulas se caracterizan, además, por la ubicación en el centro, por su localización respecto al exterior, por la luminosidad, por el frío o el calor, por la atención que se les presta desde el punto de vista de la limpieza y por otros tantos detalles que las hacen diferentes, condicionando, no cabe duda, el trabajo y el bienestar de alumnos y profesores.

Hemos de tener en cuenta también que el tipo de centro condiciona un tipo de aulas; y que los tipos de estancias varían en función de las características del centro, construido de acuerdo con la zona socio-geográfica en la que se edifique. Este punto de partida teórico a la hora de planificar la construcción de un centro escolar no se cumple siempre. He visto, y he trabajado, en centros diseñados sobre el papel, pensados para zonas cálidas (Sur) y levantados en la puerta de la montaña palentina (con *nueve meses de invierno y tres de infierno*), con grandes aulas y finos ventanales que hacían percibir el exterior como si de un muro de cartón se tratara.

Sin duda, la primera función que ha de realizar la escuela debe ser comprender a la perfección el medio en que se encuentra y su papel en ese medio. Los aspectos geográficos, históricos, sociales, culturales, etc., imprimen un carácter especial a cada ambiente... Pero estas acertadas reflexiones de sociólogos y educadores no han tenido demasiado eco, y así nos encontramos con escuelas cortadas por el mismo patrón, instaladas en comarcas muy diferentes (Del Río, 1991).

Hay, por tanto, errores de partida que afectarán a los alumnos que en esos centros estudien y a los profesores que en ellos trabajen. Más de 25 años pasaron en uno de los que conozco (de Alar del Rey) hasta que cambiaron las ventanas iniciales por otras con cristales aislantes y estructura general robusta, moderna y adaptada a las necesidades climáticas locales. En casos así, los errores de la Administración no subsanados son siempre responsables de innumerables alteraciones de salud en alumnos y profesores los meses de invierno, sin exagerar²⁹. *María* recuerda el trabajo en

²⁹ He padecido en el trabajo temperaturas inferiores a 14°C. a pesar de la calefacción (funcionando correctamente).

un centro mal acondicionado en el que estuvo 16 años: *He tenido que dar la clase muchas veces con **guantes** y una pasmina porque el ambiente no se calentaba.* Y estamos hablando de la década del 2000, no de la época de posguerra.

Todos los objetos tienen una “relación” más o menos directa con las personas de la clase. Ainscow y otros autores escriben, por ejemplo, en su libro: “Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula”, sobre la colocación de mesas y sillas y su influencia en el equilibrio general de la clase:

Nuestra investigación pone de manifiesto que la distribución de los asientos en el aula es un factor importante en una enseñanza y aprendizaje eficaces. Quizá esto se reconozca con más facilidad en Primaria que en Secundaria. En los Institutos de Secundaria parece obvio, sobre todo cuando se habla con alumnos de los últimos cursos, que el lugar en el que se sientan en la clase es un reflejo de su categoría fuera del aula, así como un factor que contribuye al mantenimiento de ese estatus. Alumnos de todos los cursos caracterizan de este modo la distribución de alumnos en el sistema tradicional de pupitres en filas: “los revoltosos al fondo, los trabajadores en el medio y los tristes, que no tienen amigos, en primera fila. Trasladar a un alumno revoltoso de la parte de atrás a las primeras filas trastorna esa estructura social de la clase y, en consecuencia, puede causar mayores tensiones que el incidente original. Esa poderosa imagen del ambiente de aprendizaje tiene, inevitablemente, cierta influencia en los procesos de enseñanza que se desarrollan en el aula; de hecho, nuestra investigación indica que los profesores de Secundaria prestan poca atención a la distribución de los asientos (Ainscow y otros, 2001: 60).

Mesas, sillas, pizarra, ventanas, radiadores, colores, formas, olores, nivel de ruido, sonidos diversos (p. e. música), etc., pueden aprovecharse, usarse (ya que no elegirse, al menos todos) y disponerse en el espacio del aula de acuerdo con sus influencias pedagógico-convivenciales. Es evidente que una mala recepción (muchas veces inconsciente, no explicada) de los elementos materiales del aula por parte de los alumnos, y del profesor, va a ser siempre una fuente de distorsión de la armonía de la clase, repercutiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de un modo relativo, en el equilibrio/bienestar de alumnos y profesor. Para este último, en esas condiciones y circunstancias, el trabajo será más pesado, difícil y fatigoso.

En el epígrafe anterior explicamos cómo se dan las interacciones ente los docentes y el medio físico o los objetos. Maticemos más lo que entendemos por interacción.

El diccionario de la Real Academia (1970) la define como la *acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc.*

En nuestro estudio, son fuerzas, agentes y objetos todos los componentes e integrantes del contexto profesional docente (personas, espacios, objetos, acciones, ideas, expresiones de la lengua...). No consideramos las interacciones en sí positivas o negativas; equilibradas o desequilibradas. Tan solo, circunstancias, situaciones y hechos derivados de las relaciones (más dinámicos o menos dinámicos, eso sí). Volviendo a la definición de salud de la OMS, todas las interacciones que no alteren el bienestar integral (físico, psicológico y social) de la persona (en este caso, del docente, objeto de este estudio), colaborando además en el normal desarrollo del proceso educativo, podríamos considerarlas *tipos o modelos* en nuestra investigación. Las variaciones de esos tipos o modelos las consideraríamos posibles causas de ruptura del bienestar profesional, a la vez que influencias alteradoras del binomio: enseñanza-aprendizaje.

Desde el enfoque de este estudio, la ruptura del equilibrio y del bienestar del docente³⁰ que asume sus obligaciones, tiene consecuencias en la práctica educativa y en el funcionamiento de los centros.

El centro escolar es un espacio (“escenario”) en el que se lleva a cabo diariamente una o varias “representaciones” relacionadas con la enseñanza, con el aprendizaje y con la convivencia. Los “actores” (todas las personas) “interpretan” papeles distintos. Los “guiones”, girando alrededor de la temática básica, son diferentes. Hay un “director”, o “directores”, *de* “escena”, y toda una *infraestructura* de apoyo. Lo que hemos denominado: “interacciones tipo”, no se refiere a uno o varios modelos de “puesta en escena” estandarizables para conseguir el objetivo de enseñanza-aprendizaje. Se refiere a las innumerables formas de llevar a la práctica el “guión” que en los centros y en las aulas los “actores” tienen, en convivencia armónica. Esto nos lleva al planteamiento inicial de esta etnografía: recoger opiniones, ideas e informaciones relacionadas con la relación: salud-trabajo docente (dadas por los propios profesionales en base a su experiencia) que, unidas a las observaciones de campo y a otras aportaciones nos aproximen al conocimiento y a la comprensión de la realidad ob-

³⁰ Derivados de la relación con su trabajo y su medio profesional, pero también de la relación con ámbitos extraescolares.

jeto de nuestro estudio. ¿Para qué? En primer lugar, para reconocer la pluralidad de situaciones, relacionadas con el equilibrio y el bienestar del profesional, difíciles de tipificar y fijar, capaces de influir y/o repercutir negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el normal funcionamiento de los centros. Y, en segundo lugar, para realizar nuestras propuestas.

¿Cuáles son los problemas de salud y las alteraciones del bienestar profesional, referidos por los informantes (derivados del encuentro con los objetos y de la relación con el espacio del aula)?

Estas son algunas de las opiniones recogidas. Se complementan con observaciones de la investigación sobre el terreno. En algunos casos me han mostrado informes específicos de los problemas y en otros me han permitido observar actitudes y expresiones así como examinar y ver áreas de cuerpo afectadas en las que es posible apreciar las manifestaciones de alteración.

Mirella, (35 años, especialista de música en Infantil y Primaria) achaca muchos dolores de espalda a las características del espacio físico donde trabaja; en concreto, a las sillas donde tiene que sentarse y a las posturas inadecuadas que tiene que adoptar, sobre todo con los pequeños. Expresa:

He tenido también problemas de sinusitis relacionados con las condiciones del centro en cuanto a climatización. Los cambios de temperatura bruscos al pasar de unas aulas a otras, o al salir al patio en invierno, haga la temperatura que haga.

Andrea, especialista de educación física y directora (Primaria), subraya la relación entre garganta-resfriados y cambios de temperatura, al pasar del centro al gimnasio o al patio. *María* (especialista de inglés y tutora) expresa:

Estuve muchos años en una clase en la que no entraba el sol. Trabajar sin luz natural me entristece. En aquella época procuraba animarme compensando la falta de luz con adornos que cambiaba frecuentemente.

Otra informante opina: *Tengo la espalda muy torcida y el hecho de ir corrigiendo por las mesas lo agrava.*

Todos los profesores y profesoras de Educación Física (de EPO y de ESO) con quienes he hablado han insistido en la incidencia directa del espacio físico y del

medio climático (natural/artificial) sobre la salud. A mayor edad, el profesional de E.F. se siente más vulnerable y cansado. Los/as especialistas de E.I. narran experiencias parecidas:

Cuando era más joven, me tiraba en la alfombra, jugaba con los niños, me agachaba y me levantaba con facilidad. Los alumnos se motivaban, me movía a su altura, compartía su dinamismo y llegaba a ellos mejor la acción didáctica. Ahora, pasando de los 50, si me siento en el suelo y estoy un rato, me tienen que ayudar a levantar. No me puedo agachar y levantar varias veces seguidas porque me duele todo el cuerpo y me mareo. Me siento alejada del dinamismo de los niños aunque en mi interior siga estando unida a ellos. Me ven mayor y hay cosas de la acción didáctica que se pierden... La edad y el medio físico no son buenos amigos... El tiempo³¹ te desgasta el ánimo también... Los muebles aristados, los radiadores, la separación de espacios (baños de aulas) hacen que te preocupes continuamente intentando que ningún pequeño se dañe. Cuando tienes que sacar a uno al baño, sufres y llevas el corazón en un vilo pensando qué pasará con el resto que se queda en el aula. El espacio del aula condiciona mucho, sí.

Otro espacio importante, por su interacción con el docente, es el patio. En este punto hay diferencias entre los colegios y los institutos. El centro de Infantil y Primaria acoge en un recinto cerrado (generalmente al aire libre) a los alumnos durante el tiempo de recreo y descanso diarios. No todos los centros cuentan con iguales instalaciones. No todos los centros tienen dicho espacio acondicionado de igual manera. En unos hay hierba. En otros, asfalto (agrietado a veces y con la gravilla suelta por el tiempo que lleva sin arreglar o renovar). Hay patios pequeños para muchos alumnos. Los hay enormes, en los que la vigilancia se convierte en un calvario. Hay recintos con campos de juego. Hay espacios con muchos cambios de altura del suelo (lo cual se convierte en un peligro para los alumnos más pequeños cuando corren). Hay patios que rodean el centro. Los hay con verjas oxidadas. Hay patios con areneros y espacio de juegos especial para los “infantiles”. Hay patios con zona cubierta para la lluvia. Otros no la tienen, lo que hace que, ante un chaparrón inesperado, todo el mundo se moje o, al menos, los más alejados de las puertas de entrada al centro. Una carrera repentina y descontrolada también puede originar accidentes. En fin, la realidad nos

³¹ Edad.

muestra gran variedad de tipos y condiciones de espacios de recreo en los colegios y en los institutos. Las interacciones docente-patio (principalmente en Infantil y Primaria) son muy variadas, también. Sumándose al medio físico está el humano (alumnos), interactuando entre ellos y con los docentes vigilantes. En este entorno específico, temen más los profesores los posibles problemas resultantes de la dinámica agitada de las relaciones entre alumnos, y del encuentro desafortunado de éstos con el suelo, con los objetos (puntiagudos, metálicos cortantes, esquinas, palos, piedras, tierra, barro, etc.) y otros elementos y componentes del patio, que el griterío, los requerimientos constantes, y el movimiento propio e incontrolable de todos los niños en conjunto. El docente está preparado para asimilar el dinamismo del recreo; pero no deja de tener miedo o preocupación (dependiendo de cada cual y de las experiencias que haya tenido) porque, en la sociedad actual, cualquier accidente fortuito no imputable a negligencia profesional, puede ser denunciado por los padres de los alumnos afectados en ese sentido.

¿Son, o pueden ser, origen de alteraciones significativas en los docentes las interacciones en/con el patio? A la primera parte de la pregunta, podemos responder que, en general, y habitualmente, no. A la segunda parte, respondemos que sí. No se suelen producir hechos capaces de provocar cambios en el enseñante que le impidan desarrollar su trabajo (porque las cosas que pasan, no revisten importancia, no traen consecuencias y el profesional las sabe manejar). Pero cuando ocurren (un accidente relativamente grave de un chico, una pelea con consecuencias relativamente importantes, etc.), le afectan de forma especial, dependiendo de la vivencia del hecho, del miedo a sus consecuencias y de las consecuencias mismas. En general, los pocos casos de accidentes graves o altercados importantes entre alumnos que se dan en tiempo de recreo, bastan, no obstante, para que cada día más los docentes se inquieten, preocupándose más por evitar los conflictos y prevenir los accidentes que por extender la educación al tiempo de ocio y convivencia. Hay miedo a la denuncia de los padres, como hemos dicho. Hay desconfianza hacia la Administración porque se siente falta de apoyo y respaldo por parte de ella. **El miedo, la desconfianza, la preocupación permanente, no son hechos contemplados como enfermedades mientras no quiebren el equilibrio (visión convencional-oficial de patología estándar) de la persona. Sin embargo, son hechos que se viven todos los días y que convierten a la profesión docente en una profesión de riesgo. El profesional docente aprende a vivir con ellos. Si no ocurre nada más en el contexto educativo que le afecte y se sume, sabe sobrellevarlos realizando su tarea diaria. Si la**

suma de experiencias negativas llega al límite de equilibrio personal, puede sobrevenir la depresión (u otra expresión de alteración significativa) y la baja. Miedo, desconfianza y preocupación, sin más, también minan la ilusión y la concentración, repercutiendo finalmente en la tarea educativa y en la relación (profesional y personal) con los compañeros del centro.

A nivel físico, estrictamente, no me han referido males significativos debidos a la permanencia en el patio o a la climatología. Cuando alguien no se encuentra bien, suele cambiar el turno. Influye el patio, eso sí, en los profesores de Educación Física cuando tienen que trabajar en él día tras día si no hay otro lugar; sobre todo, en invierno.

He aquí lo que opinan los informantes: *María* señala: *Para mí, el malestar principal del recreo es el frío de los días crudos, que te deja paralizada el resto de la mañana.*

Para otros:

- *Yo temo siempre que las relaciones entre chavales lleguen a peleas.*
- *Siempre está aquél que se esconde y la arma.*
- *El recreo me deja helada.*
- *En mi patio, si no ocurren más cosas es porque Dios no lo quiere.*
- *No puedes, materialmente, controlar todas las situaciones del patio. Es una lotería, si te toca, te toca. Nada se puede prever.*
- *Me asusta siempre que pueda ocurrir algo. Estoy preocupada mirando el reloj para que pase pronto.*
- *A mí el recreo me saca de la rutina y me relaja aunque siempre tienes que estar pendiente de lo que pueda pasar.*
- *En el patio estoy bien, me junto con las compañeras de Infantil, jugamos con los niños. No me genera estrés.*
- *El recreo me relaja. Tienes la preocupación normal del cuidado de los niños de Infantil, pero no me estresa. Me gusta salir con mis niños.*

Las salas de reuniones y de descanso suelen acondicionarse para ser funcionales y/o estar acogedoras. Relacionados con estos espacios no he visto, y no he recogido, problemas dignos de reseñar. Suelen ser “espacios cortafuegos”; o lo que es lo mismo, espacios de cambio de rol; “lugares isla” donde, fuera de los momen-

tos de reunión profesional, los docentes descansan, mantienen conversaciones informales o tratan las cosas del trabajo desde otra perspectiva, comen algo, toman un café. Los podríamos considerar: espacios de recarga del ánimo, e incluso espacios terapéuticos favorecedores de las relaciones y de la convivencia entre profesionales. En todo caso, recomendamos su uso; más, en la medida en que, teóricamente, aumentan las relaciones interpersonales convivenciales docentes. No obstante, son espacios frecuentados por quienes se llevan bien y por quienes no se llevan bien. Por ello, también son espacios de tensiones “invisibles”, de indirectas “bien tiradas”, de “conspiraciones”, de “asociaciones” y de práctica política que puede llevar a alguno, o algunos, a dejar de asistir para no encontrarse “con tal o cual persona”, o por miedo a encontrarse con “tal o cual persona”. En casos de conflictos entre compañeros, a veces, se evitan las salas donde puedan surgir chispas o encuentros desafortunados. Otras veces, se frecuentan con el fin de dañar procediendo abierta y directamente o procediendo sutilmente.

El gimnasio es un espacio sobre el que he recogido bastantes informaciones de experiencia. Los profesores de E. F. (de Primaria, Secundaria) y prof. Universitarios de futuros docentes de primaria colaborando como informantes, me han expresado distintas opiniones, relacionando el gimnasio:

- a. Con el medio atmosférico (hay centros en los que el gimnasio está separado del edificio principal, lo que supone atravesar un espacio al aire libre todos los días).
- b. Con el acarreo de materiales (balones, mazas, aros, cuerdas, raquetas, vallas, etc.). Expresa *Alfredo*, profesor de futuros profesores, que el desplazamiento de materiales pesados (colchonetas, canastas, trampolines...) puede ocasionar lesiones muy variadas (articulares o musculares), agravadas por la realización de determinadas actividades.
- c. Con el frío o el calor. He visto lugares de trabajo compartidos con la localidad (polideportivos), sin calefacción, en los que quedarse quieto en pleno invierno equivale a “congelarse”.
- d. Con el ruido (por gritos, sobre todo de los pequeños, por el movimiento de personas, por el arrastre de materiales, por la música retumbando en el habitáculo con mala sonoridad, etc.). *La construcción inapropiada de los pabellones deportivos, en cuanto a sonoridad se refiere, me produce en ocasiones una fatiga acústica sensorial que se traduce en dolores de cabeza que en ocasiones duran varias horas después de haber dado las sesiones (puntualiza Alfredo).*

- e. Con el uso de la voz (sobreesfuerzo, pues los alumnos se relajan y hay que solicitar su atención constantemente). *Alfredo* subraya que los gimnasios y patios (sobre todo en el invierno) *nos obligan muchas veces a llamar la atención o a dar indicaciones en voz muy alta.*
- f. Con las características constructivas del edificio o de la sala.
- g. Con la dotación.
- h. Con la tensión del control permanente (pese a que se lleven a cabo actividades organizadas. El trabajo, por ejemplo, con los pequeños implica estar todo el tiempo pendiente, no sólo de que sigan las indicaciones sino también de que no se hagan daño). El trabajo con los mayores (sexto de Primaria, Secundaria) implica enfrentarse muchas veces a actitudes desafiantes, a la falta de ganas de los, o algunos, alumnos, al principio de fastidiar al profesor, etc.

Todas esas situaciones son habituales. Algunas de ellas inherentes al trabajo. Otras, no, como pasar frío. A *Andrea* (Primaria) le perjudica el tiempo invernal al pasar del centro al polideportivo. Este hecho también perjudica a los alumnos. A veces, tiene problemas articulares:

La inflamación de la rodilla está asociada a épocas del año concretas donde trabajamos dentro de la programación actividades relacionadas con la semiflexión de la extremidad inferior; ya sean temas de patines, por ejemplo, o también por cansancio físico al final del trimestre.

Para *Andrea* son perjudiciales los pesos excesivos en el transporte del material, así como los espacios muy abiertos donde fuerzas la voz. Pero a su vez, expresa aspectos positivos y gratificantes de su trabajo como: *el dinamismo, las relaciones personales cercanas y el poder desarrollar hábitos de higiene en relación con el cuerpo.* Ella es itinerante y, percibiendo positivamente la visión general de la comarca y las diferentes situaciones educativas de los compañeros y de los niños, también señala:

Lo peor de esta situación de itinerancia es el riesgo en la carretera, sobre todo cuando estás dependiendo de un horario tan ajustado para los desplazamientos. Termina diciendo: A pesar de todo ello, mi situación general es de bienestar, aunque esto no impide que lo negativo que he señalado anteriormente tengamos que mejorarlo.

Andrea ve bien, y necesaria, información específica sobre la prevención y el cuidado de la salud laboral. Piensa que, con esa formación, se podrían evitar muchas situaciones perjudiciales para el docente y negativas para los niños (por

romperse la rutina diaria con cambios de profesores, etc.). Otra informante de Educación Física, *Marta*, no expresa la misma satisfacción porque, al pertenecer a un centro pequeño, tiene que compartir sus funciones docentes con otras de tipo administrativo y organizativo. Para ella, pesan y obstaculizan más los impedimentos que le imponen las otras tareas (no buscadas) que los problemas relacionados con la clase. Todo junto lo percibe como una carga a veces difícil de llevar, y que trae sus consecuencias: estrés, ansiedad y somatizaciones, a las que ya nos hemos referido con detalle anteriormente. *Luisa* (profesora de ESO) también expresa las repercusiones negativas de la relación con el espacio del gimnasio, sobre todo cuando hay que organizar el trabajo en clases con excesivo número de alumnos.

Gimnasio, polideportivo o patio generan experiencias gratificantes a los maestros/profesores de E. F. Pero también son el origen de muchos de sus males (entendiendo esos espacios en relación con los alumnos y con la tarea educativa en sí).

Hay más espacios con los que interactúa el docente diariamente: biblioteca, baños, pasillos, despachos de tutorías, salas de material diverso, sala de informática; y otros específicos de la organización particular y de los medios de cada centro. Influyen las distancias (si tiene que cargar un peso: mapas, proyectores, cajas con material de apoyo para la clase; arrastrar una mesa con ruedas, de televisión y DVD, etc.). Infiere la ordenación de las salas, de los materiales. Infiere que haya (o no haya) unos baños en condiciones. He comprobado que hay diferencias en este sentido, de unos centros a otros. En algunos, baños modernizados y dignos en los que da gusto entrar; en otros, funcionando mal la cisterna, o no funcionando, con una grifería antigua no puesta a punto, con mala luz y un aspecto desagradable (mal atendidos). El trabajo en un medio acogedor y mínimamente presentable y saludable es más satisfactorio que el desarrollado en un centro mal planificado, mal atendido, con corrientes por todas partes o baños que no “invitan” a entrar.

La cuestión de la luz y del calor/frío también es importante. *María* opina que no sólo es desagradable e insano trabajar en condiciones de frío y mala/poca luminosidad. También afecta al desarrollo de los alumnos, a la salud de todos los que están en la clase y, por supuesto, al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia de *María* es variada a lo largo de su carrera: desde estar en clases de centros viejos en las que la humedad ascendente del suelo *se convertía, literalmente, en charco*, según sus palabras; trabajando con abrigo, pese a funcionar la calefacción, hasta disponer de aulas espaciosas, en centros más nuevos, bien ventiladas e

iluminadas en las que *sólo esas condiciones ya animan* (subraya). Personalmente, puedo aportar experiencias a este punto. En 1991 trabajé en un centro rural de la provincia de Palencia (en Castrillo de don Juan) en el que había que calentar el suelo a través del sistema tradicional de algunas comarcas castellanas: la *gloria* o *glorieta* (con paja y leña fina). Para complementar, teníamos estufas de hierro alimentadas con serrín, carbón y leña. Había un encargado del Ayuntamiento que a veces las prendía y a veces no. En el segundo caso éramos todos, profesores y alumnos, los encargados de hacerlo. Creo que sobran los comentarios. Cualquiera puede extraer las consecuencias de salud de esas interacciones. En mi caso, estuve con sinusitis cinco meses. Los chicos estaban malos cada poco (polvo en el ambiente, humo, cambios bruscos de temperatura, áreas de mucho calor, frontales, y áreas heladas, espalda). Y, lo que parece una anécdota de *antaño*, le costó dolor, dolor y más dolor a una profesora en otro centro palentino (en Báscones de Ojeda) con sistema de calor parecido: una de sus alumnas se aproximó a la estufa, incendiándosele la ropa. La pobre niña sufrió las consecuencias. La profesora, además del dolor y el pesar por lo ocurrido, también sufrió el calvario legal que vino después. Sin remontarnos a *tanto*, de 2003 a 2006 tuve una clase, en otro centro (Alar del Rey), en la que, calentando al máximo los radiadores, el termómetro no subía, durante meses, de 16°C-18°C. Jersey, abrigo, todo era poco cuando soplaba el viento. La cristalera se movía, el agua de la lluvia entraba por las juntas pegadas con la masilla seca y rota y no tocadas desde 1976 (época de construcción del edificio) y la corriente ventana-puerta movía a veces las hojas de mi mesa o las de las mesas de mis alumnos. El primer año tuve un problema de garganta desde octubre hasta mayo. La clase a veces parecía un escenario de sinfonías nasales, luchando los niños por evitar que las gotas del resfriado cayesen sobre sus libretas. Afortunadamente, no hace mucho que visité dicho centro (en 2007), comprobando el cambio de todas las ventanas. Me alegré. Muy poco a poco, la Administración (territorial, local), va paliando deficiencias en los centros, que atentan contra la salud integral de docentes y alumnos, repercutiendo directa e indirectamente en la tarea de enseñar y en la actitud y disposición de aprender.

Todos mis informantes, además de otros docentes ocasionales, me han expresado la necesidad de disponer de condiciones materiales mínimamente acogedoras y decentes para sentirse físicamente operativos y profesionalmente motivados. No hay nada más desagradable que sentir las manos frías, destemplado el cuerpo y guardada en las profundidades de uno mismo la voz. He visto ese cuadro muchas veces en profesoras y profesores con ojos entornados y palidez marmórea, intentando sacarle al radiador algunas calorías más.

Temblores, palidez, pulso profundo y poco perceptible, lengua con poco color mostrando a veces saburra blanquecina, mirada apagada, encogimiento, dificultad de concentración, imposibilidad de mantener el orden en la clase, sensación permanente de frío por dentro y por fuera, manos y pies fríos, desgana, aspecto agotado, deseo de estar al lado del radiador, son signos que he observado en diferentes profesionales y en momentos y lugares especialmente fríos y mal acondicionados³². Algunos, los he sufrido yo mismo en centros y clases de los que ya he hablado. Por supuesto, un cuadro con todos juntos no lo he llegado a ver. Pero casos con una gran parte, sí, a petición de los propios afectados, y a través de la observación en el trato con ellos.

El calor interactúa con las personas de la clase creando, desde situaciones agradables y placenteras a nivel de ambiente térmico, hasta situaciones molestas, por exceso, que llevan:

- a. A abrir ventanas (con lo que se despilfarra energía).
- b. A quitarse ropa (los primeros, los chicos, quienes, al salir, muchas veces se enfrían por no volver a ponérsela).
- c. A cerrar los radiadores.

Los extremos, indudablemente, son malos. Pero, preguntados los informantes, prefieren el calor, aún en exceso, al frío. Respecto al calor, sólo refieren molestias. Del frío, hablan verdaderamente mal.

Para *María*, la clase es un conjunto de cosas interrelacionadas. *No me fijo en el calor o en el frío, sólo. Para mí cuenta la actitud de los niños, la hora del día, el ambiente y todo lo demás. El frío me encoge y me impide moverme con facilidad; pero nunca me he sentido paralizada, aunque sí he visto a compañeras así.*

El lugar de ubicación del centro, a nivel geográfico, a nivel socioeconómico y a nivel climático también es origen de variadas interacciones y experiencias. No es igual trabajar en el campo que en la ciudad. No es lo mismo trabajar en una comunidad donde no existen grandes problemas que en un medio social crispado.

³² Estoy hablando del ámbito territorial de Castilla y León.

Las presiones son mayores en el segundo. Si éste no es elegido, el profesional podrá sentirse tenso ante conflictos, convirtiéndose esas tensiones en estrés y en miedo. Como es lógico, tales hechos y situaciones hacen de la vivencia del trabajo docente una experiencia desagradable, desmotivadora y poco útil a efectos de enseñanza y educación. La alegría, el interés, la entrega, con las que trabajan quienes no tienen que hacer largos desplazamientos diarios para llegar al centro no se corresponde (hablo en términos generales, a partir del conocimiento que tengo sobre el terreno) con el cansancio que día tras día, semana tras semana, mes tras mes; e, incluso, año tras año, va pesando sobre el viajero forzado (por sus circunstancias). La incidencia climática local también se aprecia en las experiencias contadas, sobre todo por los nuevos, al incorporarse a destinos menos solicitados, más alejados de los núcleos urbanos importantes y caracterizados por ser **centros de paso**³³.

³³ Así es como los ven muchos, observando el transcurrir del tiempo como la andadura impuesta de un camino lento que conduce al “premio” (ubicación en el lugar y en el centro deseados). La consideración por parte del profesional del lugar de trabajo como centro de paso implica distinta dedicación e implicación que la consideración de centro elegido por deseo personal y no por imposición de circunstancias (recién incorporado a la profesión, falta de puntos, otras causas y hechos).

9. El medio humano. Interacciones Problemas de salud y bienestar y experiencias de los problemas. Repercusiones en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros

El entorno social es el de mayor interacción con los profesionales docentes (hablando en general). Esta dinámica construye y desconstruye escenarios de relación constantemente. Ello hace que, pese a que los docentes se muevan y actúen dentro de una organización específica, las variables imprevisibles de la convivencia generen experiencias personales-profesionales muy diversas y ricas en matices (positivos y negativos). *Los hechos sociales están siempre cambiando, interactuando, desarrollándose y evolucionando* (Biddle y Anderson, 1989: 117).

De profesores de futuros docentes, en la Universidad, he obtenido informaciones y opiniones variadas sobre las repercusiones de las interacciones profesionales en la tarea educativa. Por su experiencia a través de la relación con los centros que acogen alumnos de prácticas de segundo y tercer años de la carrera de Magisterio, y por la generada a través del contacto personal/profesional con profesores de primaria y secundaria, *I. H.* me ha transmitido la percepción de realidades muy diferentes: desde alteraciones físicas por diversas causas relacionadas con el entorno profesional hasta situaciones de alto estrés y otras caracterizadas por el desánimo y la desgana, generadoras a su vez de mal humor que, finalmente, revierten en el alumnado ocasionando injusticias, de falta de tacto y de un completo desinterés por educar.

En la realidad de los centros, ciertas interacciones humanas pueden ocasionar males tanto a docentes como a alumnos u otras personas relacionadas con el centro. En el presente trabajo tratamos de reflejar hechos observados y experiencias e informaciones transmitidas. Las vivencias profesionales son valoradas porque nos informan de una **realidad vivida**. Es, precisamente, la realidad vivida la que el

profesional toma en cuenta para actuar y adaptarse. Si determinamos realidades estandarizables, tendremos informaciones inexactas o mermadas de cómo y por qué se hacen las cosas (cumplimiento de las obligaciones), de cómo y por qué se hacen cosas (iniciativas y creatividad en la tarea educativa), y de cómo y por qué cada profesional enseña y educa. Tampoco entenderemos sus referencias de bienestar/malestar y no tendremos posibilidad de obrar en consecuencia; es decir, de corregir ciertos problemas y proponer soluciones. Y las que demos, alcanzarán relativamente los objetivos, consiguiendo resultados mermados.

Algunos docentes que trabajan sin ilusión y con poca profesionalidad, careciendo de iniciativas, sin interesarse por la clase, llevándose mal con compañeros y tomándola con alumnos por diversas razones, no pertenecen a la categoría de profesionales afectados por los desequilibrios de las interacciones que aquí estudiamos. Son personas que deciden no implicarse en el trabajo por planteamiento propio y libre, porque les resulta más cómodo hacerlo así, molestándoles cualquier actitud, de alumnos o profesores compañeros que les recriminen o que requieran de ellos algo más de lo que están dispuestos a dar. *I. H.*, formadora de formadores, me ha subrayado la influencia negativa que estos malos profesionales pueden causar en sus alumnos. Otros informantes de los centros también me lo han recalado. A través de años de profesión he conocido, afortunadamente, más buenos docentes que malos³⁴. Pero reconozco que éstos pueden hacer bastante daño, no sólo a sus alumnos sino al equilibrio y a la buena dinámica del centro. Este tipo de mal profesional no es, generalmente, el que ha sufrido o vivido situaciones frustrantes o estresantes, accidentes u otras experiencias por las que su actitud se puede entender como una reacción de autoprotección, con posibilidad de ser definida por la antropología médica como alteración. Se trata de **quien tiene poco o ningún interés en el trabajo, y lo practica**. Si, además, incluye comportamientos de mal humor porque no quiere ser molestado, que pagan quienes están a su alrededor, podríamos decir de él que no entraría dentro de los afectados por desequilibrios de las interacciones (según nuestro planteamiento, repito). No lo incluimos, por tanto, en la óptica de este estudio puesto que su conducta (en principio) no es el fruto de alteraciones derivadas del traba-

³⁴ En el sentido de ser y actuar de una forma voluntariamente.

jo (según hemos definido y explicado³⁵). Sin embargo, su actuación sí repercute en el entorno inmediato, principalmente en el humano y organizativo (alumnos, profesores, centro). Por ello, hay que tenerlo en cuenta ya que también es sujeto susceptible de aplicación de correcciones; sólo que éstas no pueden venir de planes de formación para la prevención de desequilibrios y enfermedades (como los propuestos a partir de esta etnografía), ni de cursos para el cuidado de la salud. Deben venir de la autoridad correspondiente.

Escribe Arturo González Galán (2004: 308): *la diferencia entre los profesores³⁶ –entre los hombres– de hoy se encuentra entre aquellos que están implicados con su propia vida y los que no lo están.*

Como nosotros entendemos la experiencia laboral como parte de la experiencia vital, podríamos decir que esa diferencia, en el terreno profesional, se establece entre quienes están implicados en su tarea y quienes no lo están. La enseñanza-educación requiere, al menos, un mínimo de implicación. Es opinión de la mayoría de mis informantes; y es una necesidad.

En los casos de desequilibrios del profesional provenientes de las interacciones con alumnos (u otros docentes), desde las ópticas de la antropología médica y la antropología clínica, **un primer paso hacia la solución es el conocimiento de la realidad vivida por el profesional.** Ese relato de experiencia nos permitirá acercarnos a la comprensión de su actitud, orientándonos a la hora de tomar medidas (orientativas, organizativas, académicas o administrativas). A veces, o casi siempre, esos desequilibrios provienen de desacuerdos y/o de intereses contrastados y encontrados. Cuando las relaciones llegan a conflictos (incluso los que no trascienden, aparentemente), se aconseja-requiere la intervención de mediadores. En su trabajo: “Gestión positiva de conflictos”, Ángel Solanes escribe:

³⁵ Esto no quiere decir que no puedan concurrir en él circunstancias que lo incluyan en algún contexto patológico, pero la actitud de negación voluntaria hacia el trabajo que aquí le adjudicamos sería interés de otro enfoque de estudio.

³⁶ Suponemos que es una expresión genérica que abarca profesores y profesoras; hombres y mujeres.

En términos generales, es posible definir el conflicto como un choque de intereses, valores, acciones o direcciones de dos partes implicadas o también como un prejuicio subjetivo ocasionado por otros... El conflicto se entiende como un proceso interactivo que, como tal, nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces, permanecer estacionario; que se construye recíprocamente entre dos o más partes entendiendo por partes a personas, grupos grandes o pequeños, en cualquier combinación, en el que predominan las interacciones antagónicas sobre las cooperativas. Algunas veces el antagonismo llega a la agresión mutua. En él, las personas que intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, pensamientos, afectos o discursos (Solanes, 2006: 435).

Escribe M. Luisa Lorenzo, hablando de la salud emocional del profesorado (en este caso, de Secundaria): *Mucho se ha escrito e investigado ya sobre la importancia de la enseñanza de habilidades sociales y resolución de conflictos en el aula, sobre el estado emocional que traen consigo los adolescentes al centro escolar y las consecuencias que de ello se derivan en cuanto a su desarrollo académico. Pero, ¿y del bienestar personal del docente en cuanto a su labor profesional? Como demuestran las estadísticas realizadas al respecto, es innegable que el estrés y la depresión son enfermedades derivadas de nuestra actividad laboral (Lorenzo, 2001).*

José Manuel Ania Palacio en la “Guía para el diseño y la mejora de proyectos pedagógicos de educación y promoción de la salud”, editada por el Ministerio de Educación y ciencia y el Ministerio de Sanidad y Consumo escribe: *Cabe señalar la importancia que para el profesorado tiene la formación en resolución de conflictos, manejo y dinamización de grupos, prevención del estrés, prevención de riesgos laborales, plan de emergencias y evacuación del centro. Se trata de favorecer la actualización metodológica y científico-didáctica en materia de Educación y Promoción de la Salud a la luz de las nuevas tendencias y necesidades. La formación debiera estar, en la medida de lo posible, vinculada al Plan Autonómico de Formación del Profesorado que se elabora en cada Comunidad Autónoma y ser actualizada y ofertada con carácter regular cada curso académico” (Ania, 2007: 49-50).*

Según estas palabras, el docente no sólo se debe formar para disponer de recursos (a través de esa vía) que mejoren su salud en el trabajo sino para que sus conocimientos reviertan en la comunidad escolar, ayudando al bienestar y equilibrio en los alumnos y resto de docentes y no docentes que integran el centro escolar.

En relación con la influencia y el poder de los alumnos sobre los profesores, Quintín Álvarez escribe: *Aunque resulta obvio la existencia de una gran diferencia*

de poder entre el profesor y el alumno, el papel de éste no es pasivo sino que también influye y condiciona, a su vez, la actuación del docente... Una vez admitido que los alumnos tienen algún tipo de poder y de capacidad de influencia en el aula, vamos a tratar de analizar cómo y en qué dimensiones se apoya ésta. En principio, podemos afirmar que su capacidad de influencia estaría conectada con variables individuales como: el nivel de capacidad y de esfuerzo de cada alumno, su conducta, su procedencia social, su posición y estatus en la estructura grupal del aula (la cual, a su vez, influiría en su mayor o menor capacidad para conseguir movilizar a los compañeros en apoyo de su postura) y con el tipo de relación que mantiene con otros miembros de la comunidad escolar (Álvarez, 1999: 217-219).

Según esto, una de las actitudes positivas y útiles en la clase, por parte del docente, sería la apertura al diálogo, a la escucha, a las sugerencias de los alumnos, sin perder su papel y la “distancia de seguridad” (distancia profesional, no distancia humana) necesaria para generar credibilidad (incluso entre los más reticentes). Eso supone admitir relativamente la influencia de los alumnos; aunque mejor diríamos, aprovecharla en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia de la clase de manera que pueda servir, ella misma, para frenar y controlar actitudes y acciones de los alumnos desestabilizadoras y peligrosas.

Las relaciones profesionales en la enseñanza-educación no dejan de ser relaciones personales. Las interacciones humanas en el centro son dinámicas e imposibles de prever o planificar. Aunque se sigan directrices personales-profesionales de comportamiento, las reacciones en la Escuela pueden ser imprevisibles ante determinadas circunstancias y estímulos (aunque no necesariamente negativas). Los roces, las fricciones, los conflictos docente-alumno/s, docente-docente/s pueden ser controlados y resueltos o no. En el primer caso, “el barco seguirá navegando y avanzando”. En el segundo caso, se producirán turbulencias sociales más o menos claras y visibles, periódicas y con distinta intensidad, que afectarán negativamente al clima general del centro y, tal vez, a terceras personas (alumnos/profesores).

He aquí algunas opiniones directas de nuestros informantes (Primaria/Secundaria):

- *Es fácil perder los nervios cuando hay alumnos que se dedican a provocar al profesor y te interrumpen la clase.*
- *El hecho de ser mujer me causa a veces malestar por las reacciones de alumnos determinados que no me respetan.*

- *En la sociedad actual, muchos padres se ponen del lado de sus hijos, aún sabiendo que hacen mal; eso te deja impotente a nivel educativo, no puedes corregir nada por lo que pueda pasar.*
- *Los compañeros, hombres, tienen muchísimos problemas menos que nosotras con el alumnado a la hora de mantener o instaurar una disciplina mínima para un buen funcionamiento debido probablemente a aspectos culturales, pero también físicos, de apariencia y de voz. A su vez, en las relaciones con el resto del personal de la comunidad educativa: compañeros, padres y madres, personal de administración y conserjería, etc., se ven favorecidos, menos comentarios despectivos o más suaves; pasan más desapercibidos, se fijan menos en su aspecto; se pone menos en entredicho su capacidad.*
- *No todos los alumnos te molestan con su pasividad o sus palabras; los que te siguen te compensan. A mí las buenas relaciones en el colegio me dan la vida.*

Cita Shulman (1989: 21) a Smith (1983: 491) diciendo que el profesor interactúa con el estudiante dentro y a través del contenido; y el estudiante interactúa con el profesor del mismo modo. Podemos decir que, junto a esas interacciones, mayoritarias, también se dan otras entre profesores y alumnos, de tipo convivencial, menos formales, dependiendo de profesionales y alumnos como personas, no como partes esenciales de la estructura humana que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la realidad diaria del aula encontramos hechos y situaciones de relación (técnica) y de convivencia que surgen de los alumnos y afectan al docente, repercutiendo a su vez en aquéllos a través de la conducta profesional. En otras ocasiones, la causa del desequilibrio viene del docente, debido a una alteración previa de su bienestar y de su normalidad por causas diversas. Ello repercute en el trabajo y en los alumnos. Pueden darse hechos retroalimentados, enrareciendo el ambiente cada vez más. Las relaciones (en general): docente-discente; discente-docente pueden dirigir la convivencia en el aula hacia puertos seguros que posibiliten y mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje o pueden conducirla al fracaso, lesionando dicho proceso. De ahí la **importancia de la reciprocidad (positiva y constructiva) en la convivencia escolar** (de todos con todos). Subraya M. Luisa Lorenzo para el ámbito de Secundaria:

La situación emocional a la que el docente tiene que enfrentarse diariamente en su aula no es en la mayor parte de los casos la idónea para que se produzca el aprendizaje: la falta de hábitos de trabajo y estudio, la agresividad y los cambios sociales a los que el profesor tiene que adaptar su actividad educativa acaban haciendo mella en

su propio bienestar personal. Entonces surge el síndrome del profesional “quemado” por su actividad. El burn out se manifiesta cuando estas tensiones laborales se extienden a otras facetas de ámbito personal del individuo causando un alto nivel de estrés para el que el profesor no está preparado y que puede conducirle a la depresión (Lorenzo, 2001).

Para Jesús M. Goñi, El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso comunicativo... Pero un proceso comunicativo es un proceso complejo en el que no se puede deslindar lo emocional del resto de ámbitos que intervienen en el mismo so pena de desfigurarlo hasta no poder entenderlo en su auténtico sentido. Por esta razón, querer reducir el proceso de enseñanza-aprendizaje a una visión racionalista del mismo, que pueda estudiarse sólo desde un ángulo cognitivo, es un error que solemos cometer, por desgracia, muy a menudo... Es interesante hacer observar que la comunicación humana tiene un carácter proyectivo y que nuestra manera de comunicarnos con los demás dice bastante de nuestra manera de posicionarnos frente a la vida; de manera que la forma en la que un docente se sitúa frente a su alumnado y al proceso comunicativo que con él establece viene condicionada por las emociones y sentimientos que esa relación produce en él o en ella. Lo mismo podríamos decir de dicho alumnado. Creemos que hemos descuidado un tanto esta temática emocional olvidando su importancia. Parece que tendemos a pensar, erróneamente, que todos los docentes son iguales y que el proceso de enseñanza-aprendizaje variará poco si el docente es sustituido por otro que tenga una formación similar. Poco a poco, vamos descubriendo que esto no es cierto y que el nexo que se establece entre los docentes y el alumnado, sin el cual el proceso comunicativo no existe, viene condicionado en alta medida por los sentimientos que esta relación provoca tanto en unos como en otros. Los sentimientos que esta relación produce están en la base de la interpretación, que tanto unos como otros harán de la “realidad” en la que viven, y resulta evidente, a la vez que perturbador, ver que las mismas situaciones son percibidas de manera diferente según sea la forma emocional con la que los agentes de la comunicación se acerquen a ella. La aceptación de los alumnos del trabajo docente, o su rechazo, no está desligada de la forma emocional en la que el docente se acerca al alumnado; es decir, de las emociones que provoca en él. Pero a su vez la manera en la que el docente interpreta y hace suyas las emociones que le transmiten los estudiantes puede conseguir encauzar el problema o amplificarlo (Goñi, 2007: 5).

Me parece muy interesante y significativa esta disertación en un medio de difusión eminentemente racionalista y lógico como es una revista dedicada a las matemáticas y a la enseñanza de las matemáticas. El reconocimiento de la singulari-

dad de las experiencias de relación nos acerca a los principios sobre los que se construye la ciencia antropológica. Las relaciones docente-alumno, alumno-docente en la enseñanza obligatoria son relaciones marcadas profundamente por las experiencias. Por ello resulta muy difícil, por no decir imposible, estandarizar lo que ocurre en el contexto del aula a nivel de interacciones humanas ya que hablamos de hechos tan dinámicos (pese a lo aparentemente estático que en teoría resulta el ambiente cotidiano de la clase) que sólo pueden entenderse a través de los discursos de los protagonistas de las experiencias. No sólo hay que valorar el funcionamiento de la clase a nivel de resultados computables del proceso académico. También hay que conocer el entramado de las relaciones humanas (sentimientos, emociones, etc.) para valorar de forma más real y completa el proceso educativo en su integridad (no sólo instructivo). La mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este contexto, sólo puede darse si existe fluidez en la comunicación entre alumnos y profesor, y viceversa. Y tal hecho se da, por parte del profesor, sólo cuando éste se encuentra bien. De la relación con los alumnos pueden surgir problemas diversos: conflictos, distanciamientos, y otras conductas entorpecedoras del proceso educativo. Pero el mismo elemento etiológico (dicho hecho, dicha situación) puede convertirse en elemento reequilibrador cuando se reconoce, en primer lugar la gran variedad de situaciones que pueden darse diariamente en el interior de las clases, y se procede a utilizar tal dinámica en beneficio de quienes la producen³⁷.

Respecto a las relaciones con los compañeros M. Luisa Lorenzo destaca: *También el clima profesional (relación con los compañeros, con la directiva, con las administraciones educativas) puede hacer de la labor docente una fuente de insatisfacciones* (Lorenzo, 2001).

Nuestros informantes expresan que las relaciones entre compañeros son vitales y/o influyen mucho a la hora de trabajar. He aquí sus opiniones:

³⁷ A través de la formación y de la información, los docentes pueden conocer cómo sacar partido de las posibilidades reequilibradoras de la dinámica cotidiana del aula, repercutiendo de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el bienestar y equilibrio de alumnos y profesor.

- *María: Me gusta que la gente³⁸ me trate bien. He tenido experiencias de compañeras que me han molestado sin darme yo motivo. Eso te desanima, te hace dar mil vueltas en el pensamiento a las circunstancias comunes; y, claro que influye en el trabajo: se te quitan las ganas de hacer muchas cosas, de colaborar con ciertos compañeros o de colaborar simplemente. No sabes por qué razón te ven mal y te vuelves retraída. Incluso los chicos lo notan en clase. Te ven rara, te preguntan...A veces son envidias; otras, desconocimiento de tu persona (la gente fabrica prejuicios de los demás). Yo nunca he llegado a ponerme mala por eso, pero conozco a personas muy allegadas que sí. Tal vez, gente más débil, no sé.*

Otros, dicen:

- *No soporto a los maleducados protagonistas y groseros.*
- *No me agradan los compañeros que se quejan constantemente y hacen poco o nada por construir o remodelar el trabajo.*
- *Para mí las personas son enriquecedoras. Me genera ansiedad una mala relación profesional.*
- *El hecho de que alguien no haga lo que tiene que hacer con una clase que comparte con otros profesores, altera a quienes desean trabajar e implicarse.*
- *El contrato de interino por días o poco tiempo, resta conocimiento humano y coordinación.*
- *Cuando tienes responsabilidad (Jefe de departamento) constatas críticas, desconfianzas e incluso amenazas.*
- *He sufrido dificultades y problemas derivados de las relaciones con ciertos compañeros/as con elevados niveles de ansiedad o egocentrismo; o que van al trabajo a cumplir o casi sólo a cobrar.*
- *Algunos compañeros, hombres, miran a las mujeres colegas como inferiores esperando oírles quejarse de algo.*
- *El egoísmo de muchos y muchas resulta un freno y un obstáculo cuando quieres hacer algo.*

³⁸ Se refiere a los compañeros.

- *Hay casos en los que poco puedes hacer con alumnos que te boicotean la clase y te hacen la vida imposible.*
- *Se sufre mucho y en silencio cuando se generan situaciones de conflicto entre compañeros o con miembros del equipo directivo.*
- *Mi condición de interina me ha hecho vivir situaciones dolorosas y frustrantes frente a funcionarios de carrera que se creen superiores.*
- *Por ser profesor de enseñanza religiosa he tenido que tragarme muchos desprecios de compañeros de “pata negra”.*

Los docentes de un centro trabajan alrededor de un proyecto común. Se reúnen oficialmente para coordinar sus actividades, conviven de manera menos formal en sus tiempos de descanso...Sin embargo, unos se llevan mejor que otros. Entrar en el análisis particular de las relaciones entre profesionales en los centros de enseñanza sería el interés de un trabajo independiente. Las relaciones cambian, varían, se afianzan, se distancian. Unas influyen sobre otras. Una informante principal (Secundaria) me relató en uno de nuestros encuentros periódicos que se había presentado un problema importante en su claustro a consecuencia de los horarios a principio de curso. Algunos profesores, entre los que ella se encontraba, se oponían a la decisión de la dirección de cargar en exceso el horario de un compañero. Los roces con el equipo directivo, por esa y por otras razones, crearon una situación de ansiedad en mi informante. Alteraciones del sueño, preocupación permanente en el trabajo, desencanto y otras consecuencias influyeron en su práctica y en su vida, profesional y personal. Escribe González Galán:

El clima de trabajo repercute en la eficacia de los centros y en la satisfacción de los profesores (González, 2004: 17).

Todos mis informantes habituales, más informadores ocasionales, me han transmitido lo importante que es para ellos trabajar sin “malos rollos” con compañeros. *Pero los conflictos, aún sin buscarlos, se presentan; y, o los asumes o caes (María).* En todo caso, las malas relaciones, depende de cada cual, siempre afectan al trabajo, aunque sea un poquito. *María* opina que hay que trabajar asumiendo que no a todos les gustas y que no a todos les gusta lo que haces o cómo lo haces:

Es mejor que haya buenas o correctas relaciones profesionales que mal funcionamiento del centro por causa de problemas personales. En muchos casos te tienes que guar-

dar la intimidación al entrar por la puerta, y recuperarla cuando sales. Así no sufres, y te influye menos el trabajo. Haces mejor tu tarea; o, al menos, la haces. Pero si alguien pretende hacerte la vida imposible, por envidias o por lo que sea, tiene que haber un marco legal que te proteja.

Llevarse mal con compañeros del trabajo, sentirse no aceptado/a, apreciar actuaciones con las que no se está de acuerdo, y otros hechos parecidos, pueden ser simples situaciones comunes de la convivencia profesional o causas de alteraciones importantes. Dependerá del aspecto cuantitativo-cualitativo de la acción externa³⁹, de la constitución nerviosa de cada docente, del apoyo y la consideración que tenga en el centro, del tipo de vivencia que generen las interacciones, de otros factores individuales y de las características de las relaciones. Quienes consideren ser objeto de malas acciones o dichos de otros deben comunicarlo a sus superiores. Para nuestra informante, *María: No se puede permitir que haya malos compañeros que se aprovechen de los demás y les hagan daño por intereses personales, por envidias o por disfrute de poder.*

Escribe Inmaculada Suárez Valdés sobre el acoso laboral (*mobbing*): *La normativa comunitaria define el acoso como “un comportamiento realizado con el propósito o el efecto de atentar contra la dignidad de la persona y de crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante y ofensivo”. Y aunque existe un componente subjetivo, en función del carácter y la personalidad de cada individuo, hay rasgos que perfilan un auténtico acoso al margen de las apreciaciones subjetivas.*

Desde la óptica antropológica, es indispensable el relato de la realidad vivida para aproximarnos a la comprensión del problema de cada cual. La posibilidad de expresarse, de ser oído, le da al profesional afectado por determinadas relaciones, una sensación de seguridad, de verse integrado en un grupo en el que siente que también existen fuerzas capaces de equilibrar los daños (así entendidos) sufridos por las malas relaciones, u ocasionados por las acciones de determinadas personas.

³⁹ Insultos, descrédito, desprecios públicos, manías e incluso acoso.

Factores que condicionan las relaciones con otros docentes:

1. La condición profesional: interinos, funcionarios de carrera, contratados.
2. Los cargos (directivos, de otro tipo).
3. La ubicación (en un centro o en otro; más lejos, más cerca de casa; en una localidad o en otra).
4. La experiencia (asociada generalmente a los años de servicio).
5. La edad.
6. La formación.
7. La especialidad.
8. El puesto concreto que se desempeña.
9. El horario (uno de los puntos de fricción).

Todos ellos, sin estar escrito o estipulado que influyan, lo hacen. Hay interinos que me han relatado experiencias poco agradables cuando han intentado llevar a la práctica iniciativas e ideas. Personalmente, también he sufrido reacciones inesperadas de compañeros con los que creía llevarme bien. Eso implica quedarte solo y no saber en quién confiar. Te cierras en tu clase, participas en las obligaciones comunes, pero te distancias de la idea de crear y de enseñar innovando, debilitándose las relaciones humanas a nivel general en el centro y haciéndose más superficial la convivencia. Haces las cosas, dejando de hacer cosas. En años de práctica he visto cómo el tema de horarios ha llegado a enfrentar a unos contra otros deshaciendo incluso amistades. Quien llega el último a un centro se pone a la cola, tocándole generalmente “bailar con la más fea, o con el más feo”. Las especialidades también generan “caché”. Los informantes de Educación Física, de Primaria y Secundaria, se quejan de que algunos compañeros ven su clase como “el relax de las otras” (matemáticas, lengua, etc.). Todos hicieron una carrera, pero unos “para formar” y otros “para divertir”. Sentimiento parecido me han expresado informantes de música. En cuanto a la edad y a la experiencia, nuestra informante, *Cala*, jubilada, opina que es la intensidad de la vivencia del trabajo diario la que enseña. A ella no le gustó jubilarse. Significó un duro golpe. La sociedad le dijo: “Hasta aquí has llegado. Ya estás mayor para seguir”. *Los años te pueden, señala, cansándote a pesar de que quieras seguir en la brecha, luchando. Pero creo que ahora hay menos entusiasmo en la profesión.*

Vivir más cerca o más lejos del centro también influye a la hora de centrarte trabajando con un equipo. Si se considera el destino que se tiene como algo provisional, la entrega no será la misma que en el centro elegido. Respecto a la ostentación de cargos directivos; elegidos éstos, la organización lucirá más que si son

impuestos. Los directores nombrados “a dedo” (sin desearlo) que me han contado su experiencia, no lo han hecho con chispas de entusiasmo en los ojos sino con la mano en la cabeza por el cansancio y por la excesiva burocracia que hay que “soportar”. **A la Administración, según opinan muchos profesores, le interesa más los papeles que la enseñanza.**

Todas esas situaciones generan experiencias poco gratificantes para el docente interesado en desarrollar un **trabajo creativo**⁴⁰. Es difícil nadar todo el tiempo contra corriente o no contar con entornos favorecedores de la “**educación con ilusión**”. El profesional termina cansado y “quemado”. **Las interacciones no constructivas, no necesariamente ocasionan enfermedades de baja pero sí de lesión de las ganas de “hacer cosas”; e, incluso, de hacer “las cosas”** (las obligaciones), lo cual es suficientemente importante desde la antropología de la salud laboral docente por considerarse (ser) una alteración del bienestar profesional. Como un problema creado por el frío del invierno o por los gérmenes, el malestar convivencial también puede ser contemplado en las propuestas hechas desde la antropología aplicada a la salud, para ayudar a trabajar mejor en el campo de la enseñanza-educación.

Respecto a las relaciones con los padres y/o con otras personas relacionadas con la comunidad educativa y el centro, cada vez más se aprecian posiciones de enfrentamiento por parte de aquéllos hacia los docentes. Sin generalizar, diremos que nuestros informantes han destacado la creciente desconfianza y el creciente recelo social hacia la figura del maestro-profesor-educador, según su experiencia:

Algunos padres no sólo no te ayudan cuando les hablas de los problemas de sus hijos; es más, no los reconocen y sugieren, en el mejor de los casos, que el problema está en el profesional, que no sabe enseñar, o no quiere. Defienden a los chavales y así poco se puede hacer. Hay padres que ya vienen “calientes” sin motivo y te faltan al respeto de entrada (más, si eres mujer). He tenido algunos que me lo han hecho pasar mal (María).

⁴⁰ La enseñanza no es un trabajo productivo de tipo empresarial, ya lo he expuesto. Ricardo (informante) opina que no hay que perder de vista la característica lúdica propia de enseñar. No es sólo algo técnico. Hay que innovar y experimentar posibilitando la expresión creativa, constructiva y gratificante tanto para el docente como para los alumnos. La Administración tiene que estimular eso, no convertir a los equipos directivos en gestores empresariales.

Dice un artículo⁴¹ del Departamento de Prevención de Riesgos Laborales de la Confederación Regional de Organizaciones Empresariales de Murcia de noviembre de 2007:

El hostigamiento verbal (60 por ciento), la intimidación (15 por ciento), las agresiones o robos (11 por ciento) y las amenazas físicas (9 por ciento) se ceban con el profesorado, como si hubieran perdido su antiguo y tradicional aura de respeto y autoridad. La comunidad docente tiene claros los responsables de la situación: los padres, la violencia social, la crisis de valores y la falta de disciplina, por este orden... El deterioro de su salud psíquica es proporcional al tiempo que los docentes llevan trabajando, de manera que los de más edad son los que más sufren sus temidas consecuencias. Asimismo, el riesgo psicosocial es mayor entre los profesores de la ESO y del Bachillerato (esto es, entre los que atienden a una población adolescente), y se reduce en los ciclos inferiores. La legión de profesores damnificados se encuentra cada vez más frente a un tipo de padres y madres que forman parte esencial del problema. Simplemente no están dispuestos a tolerar que se imponga a sus hijos la más mínima restricción o límite que marque, mantenga o garantice el orden o la disciplina en clase.

Algunos de mis informantes opinan que, ante un conflicto hay que sentarse y dialogar (las partes implicadas), buscando mediadores si es necesario. Dejar hablar y expresarse al padre o a la madre primero permite en algunos casos la eliminación de la carga emocional que traen, habiendo más posibilidades de solución dentro de la calma. Pero no siempre es así. La realidad muestra que las reacciones de los padres ante requerimientos de los profesores por diversas necesidades (educativas, académicas, personales, disciplinarias) relacionadas con sus hijos son múltiples y variadas; algunas, normales y tranquilas (colaboradoras); otras, alteradas e incluso agresivas.

Opina Ricardo (informante): *En zonas rurales, las relaciones con los padres suelen ser buenas. No suele haber problemas, o hay menos. En determinadas zonas urbanas te rebotas porque llamas a los padres por problemas de indisciplina de sus hijos y no responden, o no colaboran. Eso te hace sentir mal.*

⁴¹ “Ante los episodios de violencia en las aulas, el deterioro de la salud psíquica del profesorado es proporcional al tiempo trabajado”. www.croem.es

Expresa Inmaculada Suárez Valdés en su informe sobre agresiones a los docentes: *A veces, los profesores que quieren mantener el orden y la disciplina dentro de su clase, para que se pueda enseñar y aprender en un clima de sosiego, como es su obligación, sufren las intimidaciones de ciertos alumnos y/o familiares que les amenazan con agredirles, pincharles las ruedas del coche, ocasionar daños a sus pertenencias (casa, coche) e incluso llegan a amenazarles con agredirles a la salida del centro* (Suárez, 2007: 8). En otro apartado de su informe puntualiza: *Así como en secundaria son los alumnos y algunos padres los protagonistas de estas acciones, en Primaria suelen ser los padres o familiares los que intervienen. Los profesores denuncian acciones como puñetazos, patadas, agarrar del pelo, arañazos, empujones hasta hacerles caer, arrinconamientos y zarandeos* (Suárez, 2007: 9). *No se comprende que los padres y madres del sector de la comunidad Educativa, que más debería colaborar con el Profesorado en la educación de sus hijos, se sitúe frente al docente en vez de apoyarle en su labor formativa. Por un cariño mal entendido, defienden a sus hijos sin recabar antes información sobre los hechos ocurridos. Así el profesor se encuentra con amenazas de denuncia cuando éste llama la atención de sus hijos por incumplir las normas de conducta, imponerles una sanción o porque sus hijos no han recibido la calificación que ellos consideran que su hijo merece. Cuando el docente no sigue las directrices que los padres intentan imponerle: pedagógicas, de horarios, relación con sus hijos, aplicación de normas de conducta; cuando los docentes intentan detener un acoso o una agresión entre alumnos y los acosadores o agresores son sancionados, algunos padres reaccionan de forma agresiva y violenta y amenazan con denunciarles por maltrato físico, psicológico o por abusos hacia sus hijos* (Suárez, 2007: 10).

Las influencias, según mis informantes, varían de un centro a otro; siendo mayores/menores en función de la especificidad de cada centro y de las relaciones de los profesionales en/con ellos (personas, lugares, organización...). Si bien son importantes, y decisivas en muchos casos, las relaciones con los padres, con los compañeros y con los alumnos, no se pueden generalizar todas las narraciones negativas provenientes de las experiencias de interacciones humanas en la escuela.

Según José Manuel Esteve Zaragoza (2001): *Es muy importante aclarar que las repercusiones psicológicas de la tensión a la que están sometidos los docentes son cualitativamente variables, y operan de forma distinta dependiendo de diversos factores, entre los cuales la experiencia del profesor, su estatus socioeconómico, su sexo y el tipo de institución en el que enseña, parecen los más relevantes.*

10. El medio cultural y el organizativo-normativo. Interacciones. Problemas de salud y experiencias de los problemas. Repercusiones en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros

Expusimos atrás que entendemos como entorno cultural en este trabajo: el mundo de ideas que rodea al profesional, las expresiones de las mismas y el conjunto formado por la organización y las normas que regulan las actividades, la convivencia y la conducta de las personas que integran el centro. Es cultura todo lo que el ser humano piensa, dice y hace (produce o fabrica). Las interacciones de los docentes con el mundo, a veces sutil, de la cultura pueden enriquecerle, enseñarle, aportarle elementos con los que llevar a cabo una práctica profesional satisfactoria; o todo lo contrario. En ocasiones, el contexto organizativo y normativo, lejos de proporcionar un marco ideal para el desempeño de la tarea docente, resulta una estructura rígida que convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje en un desarrollo excesivamente técnico y planificado, frío y aburrido para los alumnos; y monótono y sin vida para los profesionales (especialmente para los inquietos e interesados en el progreso y en la mejora de la calidad de la enseñanza). El mundo de ideas que rodea al profesional puede coincidir más o menos con las suyas propias. La forma de trabajar de los compañeros puede coincidir o no con la suya. Los proyectos y actividades llevados a cabo en el centro pueden satisfacerle o no. Ese “mundo invisible” plasmado en hechos va cincelandos actitudes, decantando la conducta del profesional y su forma de trabajar hacia una media entre **lo que quiere, lo que puede y lo que debe**. Sin embargo, en la práctica (por la experiencia lo digo) esa acomodación, lejos de suponer un freno a la ilusión y a las ganas de hacer cosas, es una ubicación segura desde la que todo proyecto se sopesa y se estudia para que resulte exitoso o, al menos, útil, si se lleva a la práctica. La capacidad creativa del profesional se alimenta y desarrolla en ambientes y climas distendidos o, al menos, normales (entendiendo por tales aquellos que no imponen obstáculos restrictivos o insalvables). En la enseñanza-educación, los docentes generan constantemente ideas que complemen-

tan su labor técnica y/o que aportan innovaciones motivadoras tanto para el normal y equilibrado funcionamiento del centro como para el progreso de la clase. Fermín Martínez Zaragoza expresa:

Las buenas ideas se producen en climas agradables (Martínez, 2006: 417); es decir, en ambientes sin crispación y sin enfrentamientos (visibles o solapados). Subraya ese autor que crear es divertido y placentero: *Como muchos creadores dicen, la emoción que produce una idea creativa es como una sensación eléctrica que te recorre todo el cuerpo y que nos hace sentirnos vivos como en ningún momento* (Martínez, 2006: 417).

Pongamos un ejemplo. La proximidad de las fiestas navideñas, o del fin de curso, suelen motivar a realizar actividades menos formales. La Navidad, sin entrar en cuestiones de creencias o en críticas hacia el comercio y el consumo, gusta y regenera a pequeños y grandes en la Escuela. Supone una corriente de aire fresco de renovación y cambio, un paréntesis dentro de la rutina cotidiana del año. En los centros de Infantil y Primaria (en general) se suelen preparar actos que van desde representaciones teatrales, pasando por canciones y villancicos, hasta muestras plásticas (concursos, exposiciones de tarjetas, decoraciones de clases y centro), bailes, etc., relacionado todo ello con la cultura popular y con las tradiciones locales. La carga de entusiasmo y esa agitación que caracteriza a chicos y chicas en ese tiempo escolar especial, llegan a los docentes en mayor o menor medida. Salir de la rutina diaria, ensayar un teatro, preparar una decoración, convierten el centro educativo en un contexto lúdico en el que las actividades especiales encajan perfectamente en ese espacio mixto resultante de lo que se quiere, lo que se puede y lo que se debe. La participación colectiva en ese proyecto cultural (o en otro) une, fabrica treguas, lima asperezas y desdibuja conflictos. Como, además, coincide con planteamientos sociales que trascienden al centro e implican a las familias, supone una situación natural de ayuda e incluso de corrección de alteraciones menores en docentes y alumnos.

Escribe Martínez Zaragoza: *Las soluciones a los problemas en una empresa, en casa, en la Universidad⁴², suponen un reto y no una dificultad a nuestro empeño. Los retos nos hacen crecer. El ejercicio de la creatividad llena de posibilidades hasta los campos*

⁴² En el centro escolar, podríamos añadir.

del saber más fríos... Hemos de conseguir que las empresas, nuestro trabajo, no sean simplemente una carga de “problemas” a resolver que nos agotan emocionalmente y nos “quemán” sino que constituyan una fuente de crecimiento y de posibilidades, un reto (Martínez, 2006: 417-418).

Entendemos aquí ese reto como aliciente, como empujón para pensar y fabricar ideas con las que regar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a generar buen clima en el ambiente de trabajo.

Las ideas, la participación en proyectos colectivos que complementen la educación, saquen de la rutina y generen ilusión a través de iniciativas y actividades creativas y lúdicas, son *medios de cura* culturales muy útiles no sólo para los docentes sino también para los alumnos y resto de personas y profesionales relacionados con el centro.

Pero el entono cultural, como manera genérica de referirnos al mundo amplio, variado y complejo de las ideas, de los dichos, de los hechos y de las realizaciones, así como al de la organización y las normas, también influye negativamente, como exponíamos antes. Las interacciones con ese medio amplio y fluido pueden mezclarse con otras de tipo social resultando interacciones complejas con repercusiones negativas variadas, generalmente de tipo psicológico, emocional y social en el profesional de la enseñanza, acompañadas a veces de manifestaciones en el plano físico como: cefaleas y rigidez muscular, entre otras (según las informaciones recogidas, las observaciones realizadas durante el trabajo de campo y la experiencia particular en el terreno de la docencia).

Escribe Antonio Montero: *La conducta del profesor, sus acciones, no se derivan linealmente de los esquemas de pensamiento; existe una indeterminación que escapa al análisis científico. A la par, aunque algunos patrones sean permanentes en el tiempo, las creencias y teorías personales pueden reconstruirse continuamente a partir de nueva experiencia y situaciones. Y, justo por todo esto, la distancia entre pensamiento y acción permitirá vislumbrar un resquicio, talón de Aquiles, que hace vulnerable la actividad docente (Montero, 1994: 167).*

No podemos, en la práctica, hablar de relaciones lineales, ni con el mundo de las ideas, ni con el mundo de los objetos ni con el mundo de las personas. Las experiencias son resultado de percepciones sensoriales más intermediación personal (simbólica). Así, cada cual tiene su “visión” particular y personal de las cosas. El

cambio de tiempo (cronológico, atmosférico, vivencial), de espacio y de circunstancias, cambia también las percepciones parecidas en cada persona. Mundo de ideas, mundo de cosas, etc., son expresiones con misión didáctica. La experiencia es algo unitario en lo que, si separamos, es por razones de estudio, no porque así se dé en la realidad. Ideas, acciones, objetos, personas, todo entra en la percepción personal del trabajo docente; todo es, o puede ser, vivencia comunicable. Y, en tanto que comunicable, susceptible de conocerse y entenderse por observadores externos (relativamente, por supuesto). Pensar y actuar no siempre van unidos, como tampoco hacer lo que se piensa. Todo ese mecanismo complejo, variado y a veces contradictorio resulta difícil de perfilar y explicar (como unidad de relaciones simultáneas y dinámicas; es decir, en movimiento y cambiantes) en la escuela. La incidencia de los hechos ajenos sobre el docente que los percibe necesita de una previa forma simbólica dada por él (*traducción* de la información -sensorial/lingüística- recibida). El conocimiento, o el acercamiento al conocimiento de dicha forma (expresada como modelo discursivo del propio profesional) nos puede dar claves para entender mejor lo que le pasa y ayudarlo a remediarlo.

La diferencia y la distancia generacionales levantan a menudo barreras culturales entre los alumnos de Secundaria y el profesorado, difíciles de salvar. Motivar en esa etapa resulta una tarea ardua y difícil. El docente interesado y preparado puede encontrarse con realidades culturales relacionadas con el mundo de los alumnos, alejadas de las ideas convencionales que mueven la maquinaria del proceso de enseñanza-aprendizaje (oficial). A veces, ni siquiera los intentos de transformación del contexto convencional y otras iniciativas de los docentes interesados en educar son acogidas favorablemente *a priori* por una cantidad importante de alumnos de Secundaria. A nuestra informante *María* le gusta crear contextos lúdicos a través de los que trabajar la integración, la sociabilidad, la colaboración, la solidaridad y otros valores y actitudes constructores de la convivencia. Siempre ha propuesto y realizado actividades de teatro con alumnos de Secundaria que ha tenido. Ella considera que lo más difícil es salvar los escollos iniciales de la propuesta; lo que implica hablar, discutir, negociar y llegar a acuerdos con los chicos y las chicas. Pero al final, si se quiere, se consigue sacar el proyecto. Tanto *María* como *I. H.* (informante profesora de Universidad) creen que el derrumbamiento del docente al encontrarse con el muro antes mencionado puede cambiarse por el derrumbamiento del muro al encontrarse con un docente motivado y deseoso de hacer cosas, no sólo de hacer, y, con mala gana, las cosas. Otro informante, profesor de Universidad (formador de formadores), está

convencido que el CAP no vale mucho a la hora de presentar a los futuros profesores de Secundaria el contexto y la tarea a los que se van a enfrentar. Para él, el principal problema que encuentran estos docentes cuando llegan a su primer centro está ligado al total o casi total desconocimiento del tipo de personas con las que van a trabajar. El choque inicial no sólo les provoca sentimientos y emociones variadas al sentir que no dominan la clase, que no disponen de recursos pedagógicos por no haber recibido una formación amplia para ser educadores. Dicho choque termina por generarles problemas personales si no salen de ese estado indefinido. Y, por supuesto, los problemas de los profesores terminan por ser, de otra manera, problemas de los alumnos (que no reciben motivación, que sienten que el profesor no les importa, que se desaniman o que simplemente no le entienden porque no le captan ya que, en cierto modo, él no está allí, sólo sus palabras y su particular forma de enseñar).

María lleva trabajando en la enseñanza 18 años (en Primaria y Secundaria, primer ciclo), tiempo suficiente para reunir un amplio y variado conjunto de experiencias. Cada vez que he hablado con ella ha supuesto para mí una satisfacción. He visto ahí al profesional de verdad, al profesional de vocación. A pesar de las dificultades, sigue creyendo en lo que hace, disfrutando del trabajo diario, de los sinsabores y de las satisfacciones tanto educativas como de otro tipo. No obstante, cree que es necesario conocer y tener recursos para protegerse (a nivel de salud en general) y para volver a casa menos cansada.

El cansancio acumulado a nivel mental te lleva a final del trimestre al agotamiento a veces, terreno ideal para coger la gripe o una lumbalgia inesperada, expresa.

Las repercusiones menores de las interacciones con el mundo de las ideas, si perduran en el tiempo o se suman a otras, pueden pasar de simples síntomas a problemas funcionales que, activados por el sistema nervioso y por experiencias a nivel físico, terminen en alteraciones necesitadas de atención médica especializada y baja.

Opiniones:

- *Me irrita tener un horario que contenga el límite de horas legales y que ocupe las tardes. Prefiero trabajar de mañana.*
- *Prefiero el planteamiento organizativo en plan de compañeros que la imposición autoritaria.*

Sobre las normas, mis informantes opinan que nunca deben ser imposiciones autoritarias y/o arbitrarias. Alguien dice:

- *Cumplir las obligaciones equivale a bienestar. No cumplirlas, a sentirte mal.*

Mirella⁴³ expresa: El trabajo administrativo me estresa en exceso, me falta formación y tiempo; y, además, no puedo dedicarme a preparar las clases ni nada que tenga que ver con mi área. Creo que es un trabajo que tendría que ser desempeñado por otro profesional, un administrativo, no un docente. No pides la baja por no fastidiar a los compañeros y a los niños.

María subraya que los obstáculos organizativos refuerzan la problemática de salud propia de la profesión. Para ella, las clases con 28 alumnos, entre las que hay algunos problemáticos (rebotados de otros centros) con poco interés por aprender, multiplican el estrés del profesor quien, finalmente, ve lesionada su salud y en consecuencia, desempeña su trabajo con mayor dificultad.

⁴³ Primaria.

11. La actividad profesional. Interacciones. Problemas de salud y experiencias de los problemas. Repercusiones en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros

Las actividades de los profesionales (de educación) en los centros pueden servir de ayuda, apoyo y aliciente al resto de los docentes, colaborando al progreso educativo, mejorando la calidad de la enseñanza y generando relaciones constructivas entre todas las personas del centro; o pueden influir negativamente. M. Vaquero destaca la relación positiva y constructiva entre trabajo (hablando en general) y salud. Pero también señala:

Junto a esta influencia positiva del trabajo existe otra negativa: trabajando se puede perder la salud, cuando se desarrolle en condiciones que causen daño a la integridad psicofísica, en el caso de accidente de trabajo, enfermedad profesional y enfermedades del trabajo. Además, cuando el trabajo infrautiliza las aptitudes de las personas, se corre el riesgo de atrofiar su realización como miembros de la sociedad; es lo que se conoce como deshumanización (Vaquero, 1998: 455).

La repercusión del propio trabajo en el docente, puede revestir características normales o puede ser origen de malestar, desequilibrio y alteración. En condiciones normales, el profesional está preparado para asumir su tarea y lo que conlleva. Cuando la persona se encuentra en situación de desequilibrio, no sólo el desarrollo de su labor puede verse afectado sino que la labor misma puede sumarse a la alteración, empeorando el problema. Los comportamientos de los alumnos, su respuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la influencia sobre el docente de las interacciones entre ellos, contribuyen al mantenimiento del equilibrio del profesional o inclinan el platillo de la balanza hacia el lado de los problemas que terminarán por influir negativamente en la práctica educativa y en el funcionamiento de los centros.

Otras acciones y actividades realizadas por profesores, equipo directivo y personas relacionadas con el centro pueden ser recibidas e interpretadas positivamente o negativamente por el docente. La falta de acuerdos a la hora de obrar en un ámbito convivencial y profesional común, es una de las causas de mala interpretación de las cosas o de no aceptación de iniciativas ajenas. Los choques de acciones e iniciativas unilaterales y unívocas, tanto en el ámbito de las actividades extraescolares como en el del trabajo cotidiano, lesionan la convivencia entre los docentes, dificultando la tarea organizativa a los responsables de ella. Dichos choques no siempre se manifiestan abiertamente, no siempre son apreciables. Generalmente, se perciben de manera indirecta a través de comportamientos sutiles y poco claros.

En este estudio, al hablar de entorno funcional no sólo nos referimos a las actividades realizadas por las personas (alumnos, docentes equipo directivo, otros) sino también al valor y a la misión que cumplen los elementos estructurales. Ya hemos hablado de las interacciones con los espacios. Lo expuesto en ese punto se relacionaría con lo que decimos ahora. Los docentes encuentran favorables los elementos estructurales de su entorno profesional siempre que les ayuden a realizar su trabajo o no se lo impidan. Cuando el profesional encuentra en la organización material del centro obstáculos a su tarea o a su persona, las interacciones no sólo inciden sobre él negativamente sino sobre su trabajo directo. Es importante la manera de organizar el espacio, la decoración de aulas y pasillos, la ubicación del mobiliario. Los fines prácticos y/o las características estéticas de los objetos han de tenerse muy en cuenta pues pueden suponer ayudas u obstáculos a la práctica educativa y al bienestar general de las personas del centro.

Según J. Vaquero, se pueden definir los riesgos profesionales como aquellas situaciones de trabajo que pueden romper el equilibrio físico, mental y social de las personas que trabajan. Considerando riesgos no sólo aquellas situaciones que causan accidentes o enfermedad profesional sino también todas las que causan desequilibrio en la salud del trabajador... El trabajo siempre produce modificaciones en el medio ambiente que pueden ser mecánicas, físicas, químicas, biológicas, psíquicas, sociales, etc. Estos cambios afectan a la salud de la persona que trabaja modificando su equilibrio. Entre los efectos negativos que el trabajo puede tener para la salud destacamos los accidentes de trabajo, las enfermedades profesionales, las enfermedades del trabajo y los factores de riesgo de los problemas de salud de los trabajadores. (Vaquero, 1998: 461).

Opiniones (de los docentes):

- *Hay veces que, por múltiples factores, las cosas no salen como estaban previstas y eso me genera intranquilidad. Por otra parte, a medida que el curso avanza, se acumula el cansancio, tanto físico como psíquico. Cuando son las evaluaciones tengo más estrés: corregir exámenes, poner notas intentando ser objetiva.*
- *El hecho de ser funcionario de carrera y tener destino definitivo da más tranquilidad a la hora de trabajar y programar para periodos de tiempo más largos. Puedes observar la evolución de un proyecto e intentar mejorarlo si es preciso.*
- *El trabajo y las actividades influyen física y psicológicamente.*
- *Mi mal en el trabajo es el estrés.*
- *¿Problemas derivados de la actividad docente? Pues en mi caso, ansiedad y estrés.*
- *El trabajo influye mucho en la salud.*
- *A veces cuesta desconectar.*
- *Problemas relacionados con mi actividad, no me he sentido apoyada por los sindicatos, ni amparada. Si he tenido problemas con la Administración, no han defendido correctamente mis derechos. Respecto a la Administración, cuando tienes un problema es como una pared, sorda e inhumana.*
- *Las vivencias en el trabajo te dan ímpetu. Las experiencias docentes son oportunidades de aprendizaje.*
- *En este trabajo, algunos problemas tienen que ver con la condición de ser mujer.*

Expresa Emma (informante de E. Infantil): *Mi forma de trabajo es constructivista y me satisface trabajar así. No empleo fichas de editorial y eso me ha relajado bastante. Salgo mucho a museos, exposiciones, granjas escuela, teatros, etc. Veo cómo los niños/las van construyendo su aprendizaje sin compararse con nadie. Trabajo mucho el grupo clase, y esto facilita la relación entre los alumnos. Los obstáculos que he encontrado son humanos, de algunas compañeras que no comprenden esta forma de trabajo. El bienestar que me produce mi trabajo ha repercutido de una forma positiva en los niños/las que están más relajados/las, motivados/las, alegres... y repercute en el aprendizaje. Los problemas: ansiedad cuando quiero conseguir más de algunos alumnos pues está Primaria al año siguiente. El exceso de tensión si sigo esa línea unos días me produce jaquecas y no logro desconectar el fin de semana.*

En el caso de directores por obligación, desarrollando tareas docentes, de gestión, administración y organización del centro (Primaria), *se produce*, según sus palabras, *un desequilibrio y aumento del estrés debido a la multiplicidad y variedad de funciones y escasez de tiempo asignado para su realización. He tratado de que esta*

situación no repercute en los alumnos, en los compañeros y en el centro realizando una sobrecarga de trabajo en horas de tiempo libre y personal. Consecuencia: un gran cansancio que no logro superar. Subraya Mirella: No sólo nos pasamos la mayor parte del día trabajando (centros rurales, jornada partida) sino que por las características de nuestro trabajo, nos vemos obligados a seguir trabajando en casa, en nuestro tiempo libre. El tiempo de ocio que nos queda tenemos que ser capaces de desconectar del trabajo; y, en numerosas ocasiones, al menos yo, no desconecto y sigo pensando en la tarea del día siguiente. Esto hace que estés todo el día estresado, con nervios, queriendo hacerlo todo rápidamente, y agobiándote por la falta de tiempo.

Un informante principal expresa: *Las interacciones con la actividad profesional a veces te llevan a sentirte mal y estresado por situaciones a las que no puedes acceder y que te generan impotencia por no poderlas cambiar o solucionar: formas de trabajar de otros, diferencias de pareceres, inmovilidad por parte de otros, etc.*

Otro subraya: *la experiencia me ayuda a saber que he de tomarme las cosas de otra manera. El apoyo o respaldo de ciertos compañeros/las me ayuda a seguir luchando por lo que creo.*

He obtenido referencias de malestar cuando se acumulan funciones diferentes que absorben tiempo e impiden dedicar a cada cosa lo suyo. Eso genera estrés y ansiedad al querer hacer todo bien y tener que sacarlo del tiempo individual, o apretar el tiempo para atender cada cosa. La no ubicación profesional en el lugar deseado (centro y puesto o tarea) va generando un arrastre de desgana y desánimo en la persona. Sobre la condición profesional, los **interinos** tienen bastantes cosas que decir relacionando su actividad profesional con la salud:

Llevo muchos años de interina ocupando puestos diferentes cada año (Inglés Primaria) y relacionándome con muchos compañeros, y la falta de estabilidad conlleva a veces al desánimo emocional y a la sensación de falta de pertenencia al grupo (de profesores), y a esto se une que los alumnos se te hacen difíciles y no encuentras apoyo. Cuando la cosa se complica, tienes ansiedad, elevación del peso (porque comes más debido a la ansiedad), desánimo, etc.

A nivel general, ya lo hemos expresado, los docentes de E. Infantil subrayan que, físicamente, su tarea es cansada, produciendo dolores generalizados, principalmente de espalda; pero encuentran gratificación con los niños.

Luisa (ESO) reflexiona: Debido a las características de la materia que imparto (EF), tengo la sensación de que el trabajo nunca está acabado, o siempre habría mucho que mejorar, así como la cantidad de horas que tienes y/o tendrías que hacer en casa para ;obtener mejores resultados?

Alfredo opina sobre las repercusiones de las interacciones perjudiciales en Educación física: La influencia que estos estados físicos tienen sobre la docencia es evidente. Respecto al interés profesional puedo reconocer que uno progresivamente va utilizando medidas de defensa para no caer en los mismos errores que provocaron las dolencias... me refiero a no insistir tanto en las correcciones, en no participar tanto en las actividades junto al alumnado, proponer actividades que no supongan necesariamente nuestra ayuda física para su consecución... En la práctica educativa esto influye directamente ya que el enriquecimiento y las posibilidades de variedad de los recursos que se puede proponer será mucho menor a causa de las limitaciones en la voz o de movimiento en alguna articulación por lesión... Incluso puede llegar a influir a la hora de utilizar o no un determinado material, ya que si ese material, por ejemplo: el trampolín o minitramp, suponen tu presencia y actuación física para impedir caídas ayudando a los alumnos/as... pues no lo utilizas si es que por alguna lesión te es imposible ayudar. Respecto al funcionamiento de los centros, además de lo que particularmente cada problema anterior pueda afectar, encuentro que hay una falta de conocimiento de la problemática que en general padecemos los profesionales dentro de un mismo centro. Es como si se diera preferencia a otras necesidades antes que atender a lo que de modo preventivo nos podría solucionar estos "males".

12. Resumen de las repercusiones (negativas) de las interacciones, a nivel de bienestar y salud

En los epígrafes anteriores hemos expuesto las características generales de las interacciones profesionales docentes y su relación con la salud y el bienestar. Veremos ahora, resumidas y concretadas, las repercusiones de esas interacciones en el terreno que estamos estudiando.

A. Las repercusiones de las interacciones perjudiciales resultantes del encuentro del docente con los objetos y espacios pueden generar una variada gama de problemas (menores y mayores)⁴⁴

— A nivel físico, he observado y me han informado de: alteraciones relacionadas con las articulaciones (vertebrales, hombros, cuello, caderas, rodillas y muñecas), producidas por acciones concretas, posturas y movimientos (trabajando con los pequeños de Educación Infantil o propios del trabajo de Educación Física). He visto en profesoras de Infantil problemas específicos de mareos por tensión y contracción fuerte del trapecio superior y otros músculos locales. Alteraciones (respiratorias, musculares, circulatorias) relacionadas con el tiempo atmosférico (frío, viento, lluvia, nieve, hielo) en el cuidado de recreos, en clases mal acondicionadas y en el tránsito del centro al gimnasio o polideportivo en los lugares en que están separados. Dolores de cabeza por cansancio visual en aulas y espacios con mala luz. Agotamiento de la voz por forzarla al ha-

⁴⁴ Dependientes también de las características individuales del profesional, de sus actividades, de sus hábitos laborales, de su alimentación, de su estilo de vida y de su relación con el medio social y cultural.

blar en espacios con mala acústica, o simplemente por realizar la tarea cotidiana trabajando con pequeños, con clases numerosas o en el patio o gimnasio en Educación Física. Molestias y deficiencias auditivas por mala acústica de los espacios, y por gritos (Infantiles, clases de Educación Física, Música, etc.). Alteraciones en garganta, nariz y oídos (resecos, congestiones, inflamaciones, infecciones...) por variaciones naturales o artificiales del medio climático-atmosférico (influencias estacionales, influencias medioambientales locales, microclima del aula por exceso de calefacción, más polvo en suspensión debido al movimiento humano⁴⁵ y de objetos constante, más gérmenes; microclima por frío, más polvo, más gérmenes).

- A otros niveles (psicológico, emocional, social), he visto a gente disgustada por ocupar aulas alejadas, sombrías o fías. He visto a gente malhumorada por tener que acarrear material de apoyo trayectos relativamente largos al ubicarse lejos de las salas de almacenamiento. He visto a profesores de Educación Física también afectados y molestos por no disponer de un lugar en el centro donde poder dar la clase los días más crudos, teniendo que atravesar el patio para hacer su trabajo en el polideportivo local (compartido), sin calefacción. He observado a profesores cansados de trabajar en aulas mal atendidas por el servicio de limpieza (cosa que corroboro por experiencia propia). El mobiliario deficiente y el mal acondicionamiento de determinados espacios (por ejemplo, los baños) es causa de referencias de disgusto docente, lo cual también he tenido ocasión de sufrir personalmente.

La mayoría de las veces, los problemas físicos y no físicos se unen en una apreciación global e interrelacionada del profesional del aula a partir de su experiencia. No se puede separar la percepción de alteración de la voz por hablar forzado (simple imposición de las circunstancias, algo corriente y habitual en el trabajo docente) de la sensación a veces de impotencia creada por la alteración del *orden*⁴⁶, debida al cansancio normal de los alumnos al final de la tarde (en los centros de jornada de mañana y tarde).

⁴⁵ Y, principalmente, por el movimiento permanente de los pies y el arrastre del calzado.

⁴⁶ Le llamaríamos mejor: *equilibrio de la clase*.

A.1. ¿De qué manera influyen esas alteraciones del bienestar profesional y la salud en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros?

Aunque ya hablamos de esas repercusiones a lo largo de todo el texto a medida que se van exponiendo las distintas partes y se van analizando los problemas, resumiremos a continuación las repercusiones más significativas constatadas sobre el terreno (a través de informaciones, de observaciones y de la experiencia personal).

- Los problemas de movilidad de los docentes de Educación Física (de Primaria y Secundaria), aunque no lleguen a alteraciones necesitadas de reposo y baja, les dificultan o impiden, por una parte, demostrar prácticamente ejercicios que tienen que realizar y repetir los alumnos; por otra parte, les ocasionan malestar personal al no poder concluir o completar la explicación de la clase (con el ejemplo práctico).
- Las alteraciones y malestares articulares y musculares en los docentes de Educación Infantil les dificultan a la hora de agacharse (siendo, en parte, esa, la causa del problema), a la hora de atender a un niño que se cae (levantarlo o ayudarlo a levantar), a la hora de corregir trabajos (las mesas de los pequeños son muy bajas), a la hora de demostrar movimientos (con los pequeños se trabaja mucho con el cuerpo), a la hora de realizar cualquier movimiento rápido que se necesite hacer. Esas mismas alteraciones, suponiendo impedimentos, generan malestar personal y sentimiento de insatisfacción a los/as maestros/as de los más pequeños por no poder realizar las cosas como quisieran. Para Ángeles Niño⁴⁷, unos de los problemas más detectados en Educación Infantil son los dolores musculares y las molestias y alteraciones diversas en la espalda, identificándose una serie de situaciones de riesgo relacionadas con las condiciones ergonómicas en las que se realizan determinadas tareas (Niño, 1998).
- Las alteraciones (respiratorias, musculares, circulatorias) relacionadas con el tiempo atmosférico (frío, viento, lluvia, nieve, hielo) dificultan el cuidado de recreos, el tránsito del centro al gimnasio o polideportivo (en los lugares en que están separados) y el desarrollo normal de las clases, en general, al obstaculizar físicamente al docente a la hora de explicar, hablar, agacharse, moverse y

⁴⁷ Responsable de Salud Laboral, Fed. Enseñanza CCOO Illes Balears.

concentrarse en las necesidades puntuales de los alumnos. El profesional tampoco se relaciona con normalidad con los compañeros, teniendo menos ganas de hacer cosas y sintiéndose poco operativo para colaborar en tareas extraescolares como salidas, etc.

- Los dolores de cabeza dificultan la concentración y la atención, generando ganas de terminar cuanto antes para irse a casa. El agotamiento de la voz impide literalmente usar esa herramienta básica, lo que dificulta la comunicación con los alumnos así como con los profesores y otras personas relacionadas con el centro. Molestias y deficiencias auditivas frenan la comunicación y obligan al docente a realizar sobreesfuerzos compensatorios de esa deficiencia. En otras ocasiones, el impedimento físico va aislando literalmente al profesional quien, por otra parte, se siente mal por la barrera natural que le imponen las circunstancias.
- Las alteraciones de garganta, nariz y oídos por resacos, congestiones, inflamaciones e infecciones generan malestar, e impedimentos que afectan a la atención externa. También, ganas de terminar para irse cuanto antes a casa. Provocan irritabilidad y variaciones del ánimo. Obligan al profesional a estar más tiempo callado, impidiéndole abundar en explicaciones y aclaraciones. QUITAN ganas de hacer cosas. Alejan de las relaciones sociales en el centro. Pueden provocar fiebre (infecciones) y otras alteraciones. Implican sobreesfuerzo (realizado para compensar las deficiencias) en la realización de la tarea normal de clase. Provocan cansancio, etc.
- El disgusto, el cansancio, la molestia, el mal humor, el sufrimiento interior y otros sentimientos provocados por las interacciones (o por ciertas interacciones) con el medio físico, con el medio climático y los espacios van minando la ilusión, el aguante y las ganas de hacer cosas en el docente. Las consecuencias las pagan quienes están a su alrededor (alumnos, compañeros, otros).

B. Problemas (menores y mayores)⁴⁸ generados por las interacciones humanas (perjudiciales):

— Las interacciones del docente con los alumnos en la clase varían en función del número de éstos, de sus características físicas (más mayores, más pequeños, con más movilidad, con menos, etc.), de su disposición ante el trabajo, de sus pensamientos (generadores de acciones), de su ubicación en el espacio, de sus estados de salud, de su respuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de sus aptitudes y capacidades, de lo compacto/disgregado y homogéneo/heterogéneo que sea el grupo (a nivel étnico, a nivel ideológico, de costumbres, etc.), de las características económicas y socioculturales del medio del que provienen, de su nivel de conocimientos, etc. Además, esas características pueden mezclarse aleatoriamente dando lugar a circunstancias complejas, diversas y singulares. Puede haber clases con grupos pequeños de barrios conflictivos; repetidores mezclados con alumnos interesados y trabajadores perteneciendo a etnias diferentes; grupos numerosos, activos y colaboradores con alumnos delicados de salud, etc. Sería motivo de un estudio independiente tal variedad de situaciones. Lo que aquí reflejaremos será lo observado y narrado en los centros, como muestra de las repercusiones de las interacciones con los alumnos de la clase. He visto casos de profesionales con dolores de cabeza (muy frecuentes) en clases numerosas y especialmente ruidosas (grupos heterogéneos). Una gran parte de las especialistas de Infantil⁴⁹ refieren dolores de espalda, como ya hemos expuesto, por trabajar con niños pequeños con los que hay que agacharse y adoptar posturas difíciles continuamente. A ellos hay que sumar molestias diversas de cabeza por el ruido típico de las clases de Infantil. En este sentido, explica Berta Chulvi:

Los más pequeños son encantadores, pero en grupo son muy ruidosos. Un estudio realizado en Québec por el Instituto Robert-Sauvé de Salud y Seguridad en el Trabajo propone atenuar el ruido en la escuela infantil. La propuesta es instalar en las aulas materiales que reducen el tiempo de reverberación. Una solución sencilla y barata (Chulvi, 2007: 14).

⁴⁸ Dependientes también de las características individuales del profesional, de sus actividades, de sus hábitos laborales, de su alimentación, de su estilo de vida y de su relación con el medio social y cultural.

⁴⁹ Digo “las”, porque en su mayoría son maestras; aunque también hay maestros.

He visto en determinadas maestras de Infantil, fuertes tensiones musculares en cuello y trapecio superior, comunicando padecimientos de vértigos y mareos más o menos frecuentes. Las interacciones con alumnos mayores, de sexto de Primaria y primeros cursos de la ESO, pueden generar estrés por lo difícil que resulta la motivación, el mantenimiento del orden y la culminación de la tarea diaria en clases con chicos problemáticos o especialmente *movidos*. Destaca en su artículo M. Luisa Lorenzo:

El educador, en esta medida, juega el papel central en la motivación educativa de su alumnado en cuanto a negociador del aprendizaje, esto es, en cuanto a conocedor de las necesidades, inquietudes e intereses de formación de los participantes en el aula. Dentro de este microcontexto social, el clima idóneo para que se produzca una situación de enseñanza/aprendizaje depende en gran medida de la calidad de las interacciones interpersonales de sus miembros (Lorenzo, 2001).

Las interacciones (comunicación) con alumnos pueden traer consecuencias a nivel ORL, influidas por factores ambientales. Podemos tener alteraciones de órganos y funciones como laringe-voz (por sobreesfuerzo, más el polvo en suspensión, más variaciones de temperatura, más los gérmenes), nariz-olfato (por el ambiente de polvo y gérmenes, por las variaciones de temperatura, por diferentes olores, por todo ello mezclado), oídos-audición (por el ruido variado y diferente, más el polvo en suspensión, más los gérmenes, más las variaciones térmicas). Pero no sólo factores ambientales físicos influyen sobre esas áreas del cuerpo del docente, en la clase. También otros, derivados de la tensión de las relaciones. Señala nuestra informante *María*:

Hay momentos en que determinados alumnos, o toda la clase, te crispan los nervios y te hacen enfadar. Si un alumno te contesta y te grita, tú le gritas también; es algo primario, muy biológico y cotidiano en esta profesión. Cuando me enfado mucho, se me corta la voz. No puedo gritar y, a veces, ni hablar. Entonces me vuelvo y respiro profundamente pues incluso se me acelera el corazón, y me da miedo (que me pase algo).

La *experiencia* de las relaciones humanas en la clase se define por las vivencias. Las respuestas emocionales, nerviosas y orgánicas a esas vivencias se convierten en factores internos que inciden en las áreas y funciones mencionadas anteriormente, y en otras. *Mariana* (interina, Primaria/Secundaria) refiere alteraciones visuales en momentos de *subida de tensión* en la clase:

En cursos conflictivos de Secundaria que he tenido, y también en grupos de Primaria, a veces me ocurre que, por nervios o porque se me va la clase, se me nubla la vista y me empieza una migraña que me obliga a sentarme, respirar despacio y procurar calmarme. Cuando recupero la visión, me siento fría y se me queda un fuerte dolor de cabeza. Jamás me ocurre parecido en mi vida ordinaria, sólo a raíz de vivencias estresantes puntuales en las clases.

De mi experiencia personal aporto la relación vivencia-audición; lo que quiere decir que, cuando me he sentido tenso por motivos emocionales y nerviosos en la clase, he tenido la sensación de oír desde lejos, sin dolor pero sumido en un montón de ruidos internos (acúfenos circunstanciales) y sensaciones extrañas. Como todos, me he parado a respirar hasta que pasara. Tampoco he tenido experiencias de hechos similares fuera del aula. Las experiencias de otros informantes conceden más importancia a los condicionantes vivenciales, personales, internos que a los cuatro factores ambientales de incidencia permanente (variaciones térmicas, polvo, gérmenes y ruidos). Tanto es así que cuando los informantes dicen encontrarse bien en clase, aún con dolores de cabeza o garganta, el trabajo sigue adelante. Si no se dan momentos de tensión, las molestias físicas (menores) se aguantan. Son, por lo tanto, las vivencias de las relaciones tensas las que van a determinar la calidad y cantidad de las alteraciones. El “tira y afloja” diario en la clase hace que las relaciones en dicho espacio enriquezcan a todos, colaborando en el proceso formativo del alumno. El profesional sabe cómo hacer, perfeccionando con los años aquella técnica convivencial. Los problemas menores inherentes a la convivencia en clase no son cosas que impidan al docente trabajar, pero no dejan de ser alteraciones del bienestar, corregibles en parte. Como hemos dicho, el comportamiento de los alumnos, o de algunos alumnos, puede causar preocupaciones y disgustos a los docentes. *María* subraya que el corazón le late deprisa ante determinadas conductas de los alumnos:

Cuando se miden contigo, cuando te contestan de malas maneras, cuando te desafían, al tenerte que controlar y suplir una reacción paralela con palabras educativas, te reconcomes por dentro y se te acelera el pulso. Cuando, por desgracia, te toca una mala clase o un mal grupo; o que en ellos hay alumnos desquiciadores, toda esa energía que te tragas te va minando el ánimo y, en algunos casos, termina por explotar ocasionándote daños físicos o desequilibrio que termina en crisis y en baja por imposibilidad de realizar tu tarea. Es cierto que los profesionales debemos estar preparados y saber lidiar en todo tipo de grupos y clases. Pero hay grupos y grupos; y, clases y clases. Algunos, aunque duros, los puedes controlar. Otros te desquician, sobre todo si

eres mujer y constatas que hay alumnos (chicos) que te hacen la vida imposible por ello. Eso me ha pasado, y me sigue pasando. Esta profesión no es un nido de rositas. Hay que tener muchas narices para que no te coman.

Hay otros muchos hechos y situaciones en la relación (convivencial y profesional) profesor-alumnos que transforman los problemas menores de bienestar y salud del docente, en mayores. No se puede realizar un catálogo o una lista de ellos. Las valoraciones han de hacerse teniendo en cuenta las personas implicadas, sus contextos particulares y las circunstancias que los envuelven. Las generalizaciones pueden conducir a errores, antropológicamente hablando.

Existen situaciones⁵⁰ en la relación con los alumnos, o con determinados alumnos cuyos efectos no sólo son perjudiciales para la salud del profesor sino para su integridad física (agresiones) como expone Inmaculada Suárez Valdés (2007). Continúa la autora del informe: “Memoria del defensor del profesor”:

Existe otra modalidad soterrada que parece menos violenta, pero no es menos devastadora para la salud física y mental del profesor: la disrupción en las aulas. Esta violencia, en gran parte, es desconocida por la sociedad. El docente vive, día tras día en el aula, situaciones desagradables, incontrolables y con pocas posibilidades de actuación. Se impide el desarrollo normal de la clase y el docente se ve obligado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden. La situación se vuelve insostenible, aparece la impotencia; y, poco a poco se va apoderando del profesor que la sufre, el miedo a enfrentarse todos los días a una clase que difícilmente puede controlar (Suárez, 2007: 5).

- Las interacciones de los docentes con sus compañeros o con los miembros del equipo directivo varían en función del tipo de centro (pequeño, grande, rural, urbano, etc.), de las edades, de la condición profesional, de las actitudes, de la manera de llevar el centro por parte de la dirección, de la formación de unos y otros, de las especialidades, de los horarios. En un centro grande hay más profesionales que en un centro pequeño. Por lo general, habrá una convivencia más fluida en el segundo que en el primero. Las relaciones, fuera de lo profesional, vendrán marcadas por las afinidades entre unos y otros. La falta de con-

⁵⁰ Extremas o cotidianas, depende de centros y de alumnados.

tacto y de conexión a nivel personal (contrario a lo que generalmente ocurre en un centro pequeño) marcará direcciones de trabajo más frías, técnicas y rutinarias. El funcionamiento de un gran centro es diferente al de un centro pequeño. En un centro rural suele haber menos presiones y tensiones. El tipo de alumnado suele ser más tranquilo, las relaciones con la comunidad suelen ser más fluidas. Los centros urbanos se relacionan con el barrio en el que están ubicados por lo que las relaciones entre centros y barrios están condicionadas por el tipo de sociedad, por los intereses de las distintas partes, por los acuerdos entre ellas, etc.

A veces, en las relaciones entre compañeros se dan conflictos. Por razones personales o profesionales, puede no haber “entente cordial” entre docentes. Las consecuencias de esa realidad en cada uno de los afectados varían. Las relaciones humanas, en el trabajo o fuera de él, son experiencias que marcan e influyen a unos más que a otros, dependiendo de:

1. Las características cuantitativas-cualitativas de las acciones externas/ajenas sobre la persona que las recibe (tipo de daño, intensidad, duración y frecuencia del mismo).
 2. Las características constitucionales y nerviosas de cada uno.
 3. Las características de la personalidad individual.
 4. La situación laboral y el puesto de trabajo.
 5. Otras interacciones de la persona.
 6. La fortaleza/debilidad (naturales) frente a conflictos y tensiones, relacionado con la frecuencia y el grado de implicación en los mismos. Esto nos lleva a pensar en dos situaciones: una, que la persona por repetición se entrene y fortalezca; dos, que la persona por ser excepcional el conflicto en el que se ha visto envuelta se sienta débil y falta de recursos para controlarse y protegerse. También puede ocurrir que la exposición prolongada a conflictos debilite a todos los niveles y que la exposición a un conflicto esporádico no le haga nada. Las reacciones ante conflictos pueden ser, (entre otras):
- Enfrentarse a la otra parte defendiendo la posición propia,
 - Analizar el hecho, dialogar, buscar mediadores y tratar de hallar una solución acordada.

- Esperar, buscar alianzas y “contraatacar”.
- No reaccionar por miedo o por otras razones, interiorizar el problema y aislarse.
- Desaparecer (pidiendo baja, cambio de puesto, concurso de traslados, etc.)

Las alteraciones relacionales (humanas) suelen afectar más al plano psicológico y emocional de la persona en el trabajo de la enseñanza. Sin embargo, la vivencia prolongada de situaciones tensas y no exteriorizadas/solucionadas, así como las experiencias puntuales de conflictos o circunstancias fuertes (con alumnos, con profesores, con miembros del equipo directivo, con padres, con personal de la Administración, etc.) pueden generar respuestas de alteración física como: problemas súbitos con la voz, sensaciones de mareo, náuseas, diversos tipos de desequilibrios gastrointestinales, contracturas musculares, desarreglos menstruales, cefaleas, manifestaciones cutáneas, pérdida de apetito, dificultades respiratorias, ataques de nervios, dificultades para dormir, taquicardias...

En cuanto a las repercusiones de esos problemas en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros, diríamos que son parecidas a las expuestas en el punto anterior, cuando atañen al plano físico. Las alteraciones que implican el uso frecuente del baño conllevan cortes de clase, salidas urgentes de reuniones y desconcentración en el aula al estar pendientes de un problema muy puntual y específico. Cuando los problemas relacionales humanos afectan al *interior* del profesional (emociones, ideas, planteamientos, seguridad, fortaleza, equilibrio), la tarea educativa y el funcionamiento del centro pueden verse alcanzados por *ausencias* (lapsos) más o menos prolongadas, falta de concentración, muestra de desinterés (percibido por los alumnos y por los compañeros del centro), alteraciones de la voz (hablar más bajo, más débil; o gritar en un momento de descontrol), menor entrega al trabajo y a los alumnos, corte de la comunicación con alumnos y profesores o miembros del equipo directivo, expresión de que no le importa mucho su entorno, menor implicación en la coordinación de la actuación colectiva, aislamiento, reacciones inesperadas, reacciones relativamente hostiles (a nivel verbal en principio, aunque podrían llegar a nivel físico, dependiendo del grado de desequilibrio interior o de la acumulación de tensión no exteriorizada), envidias interiorizadas, aburrimiento, irritabilidad, búsqueda de evasión de la realidad conflictiva a través de la baja, solicitud de cambio de actividad o funciones, solicitud de cambio de centro, desprecios, búsqueda de consuelo, búsqueda de alianzas (sobre todo en caso de conflictos y enfrentamientos entre compañeros); descrédito de alumnos, profesores, padres, miembros del equipo directivo, Administración, etc.; venganza abierta o venganza solapada, decadencia, mutismo, etc.

C. Los problemas y experiencias de los problemas derivados de las interacciones con las ideas y la organización, extraídos de las informaciones y observaciones obtenidas sobre el terreno se resumirían en:

- Malestar por la atención prolongada de una ausencia (baja) que tarda en cubrir la Administración. Eso, para quien tiene que sustituir muchas veces. Para quienes aguantan sin pedir la baja, malestar por su mal sumado a la sensación interior de cargar a los compañeros con doble trabajo si tiene finalmente que pedirla.
- Los conflictos específicos por ideas se relacionan con la fortaleza de los implicados. *A priori*, resultarán menos afectados psicológica y físicamente los fuertes que los menos fuertes. Pero también cuenta el apoyo y las repercusiones que en el medio humano esos conflictos tengan. Una persona débil y apoyada podrá hacer triunfar su criterio frente a alguien con capacidad natural para mantenerse pero sin apoyos humanos. En la realidad de los centros, las iniciativas que triunfan suelen ser las más apoyadas y populares (aunque no siempre coincidan con las mejores). También ocurre que hay iniciativas que se imponen sin consenso desde los equipos directivos lo cual causa malestar y repulsa en la mayoría del profesorado. La “lucha” a nivel de ideas, propuestas e iniciativas, conlleva tensiones de todo tipo, además de cansancio y emociones variadas. Quienes triunfan suelen ver corregidos esos problemas menores con la satisfacción de la consecución. Los otros, no.
- Los docentes obligados a tomar cargos directivos pueden estar capacitados para desempeñar funciones directivas, pueden no estar capacitados para ello, pueden desempeñar funciones directivas y adaptarse, pueden pasar un periodo de rodaje desembocando en un conocimiento de la rutina y en un desarrollo satisfactorio de la tarea a todos los niveles, pueden venirse abajo psicológicamente ante dificultades que ellos mismos vean y valoren como insalvables o muy estresantes (lo que les puede conducir a la petición de baja por enfermedad), o pueden “aguantar el tipo” por profesionalidad y amor propio (lo cual también repercute en su salud). Al ser nombrados oficialmente pero sin desearlo y/o no disponer de la constitución ni del talante nervioso y organizativo necesarios para llevar a cabo correctamente el trabajo, iniciar tal desempeño por obligación supone un riesgo. He aquí una lista de consecuencias que me han comunicado y que he tenido ocasión de comprobar directamente: alteraciones gastrointestinales, desarreglos menstruales, ce-

faleas, pérdida de todos los apetitos de la persona, desequilibrios del sueño, palidez, manifestación de debilidad y frío, pérdida de peso, aumento de la fatiga y del cansancio por tener que atender a la vez tareas docentes, tensiones musculares, dificultad para la comunicación (pocas ganas de estar con gente), baja de la capacidad de sociabilidad, repercusiones en las relaciones familiares, repercusiones en otras relaciones extraprofesionales, sensación de saturación burocrática, agobio y manifestaciones asmáticas, tensión nerviosa por las exigencias de la Administración a estos docentes con cargos directivos para los que no estaban preparados, herpes labiales, alteraciones metabólicas, sobreesfuerzo para estar a la altura, dolores diversos por aceleración de otras alteraciones de salud, grandes molestias en cuello y cervicales, molestias oculares, desánimo, desconfianza de la Administración, miedos, fobias, rabia, realización de un trabajo sin ganas o con la sensación de falta de apoyo por parte de la Administración, conflicto interior por la adopción de un rol a veces contrapuesto al que tenía antes en el entorno de compañeros, “dolor” personal por la necesidad de tomar decisiones difíciles y no comprendidas (por alumnos, por compañeros, por padres, por otras personas relacionadas con el centro), sensación de aislamiento por el cargo, mal humor, irritabilidad, “dolor” por alejamientos de compañeros recelosos, sufrimiento interior por críticas destructivas a su labor, ansiedad, etc. Todo este estrés, o gran parte de él, suele desaparecer, así como las manifestaciones de problemas funcionales y físicos, cuando el profesional docente ocupando cargos directivos (no buscados) por un tiempo, deja éstos. Sobre el terreno he podido constatar los cambios de humor, a mejor; la subida de peso, la recuperación del color en el rostro, el relajamiento muscular, la visión más centrada y alegre, la ilusión por el trabajo docente (para el que estudió y se preparó en su carrera). Respecto a problemas internos de índole física como desarreglos menstruales y desequilibrios gastrointestinales, las personas interesadas me han informado de cambios favorables desde el primer momento de vuelta a su situación profesional habitual. Otros cambios positivos se han detectado a través de analíticas y otros procedimientos de observación objetiva.

- Algunos de los problemas citados anteriormente he constatado y me han referido en los centros visitados cuando los docentes viven situaciones relacionadas con la organización del trabajo que chocan con sus ideas o modos de hacer las cosas. La rutina excesiva, la frialdad de los requerimientos técnicos oficiales, las situaciones impuestas por las circunstancias (relaciones con la comunidad, con los padres, con los grupos de alumnos, con los compañeros,

etc.), los “encuentros” de pareceres diferentes, etc., llevan a algunos profesionales inquietos al desencanto, a la desilusión o a la ansiedad y al estrés añadido al ya propio de este trabajo.

Las repercusiones en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros las podríamos resumir en este apartado diciendo que la imposibilidad de desarrollar una tarea docente creativa por condicionamientos circunstanciales locales (organizativos, ideológicos, culturales) puede atentar contra el deseo de superación e implicación del docente, transformando su trabajo en un hábito rutinario, técnico y vacío de contenido humano. La educación conlleva emociones ya que no sólo se refiere a la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje sino a la convivencia y a la formación de personas. La convivencia ayuda a la sociabilidad y enseña a relacionarse. Los problemas físicos y funcionales consecuencia de las interacciones estudiadas pueden repercutir como otros que hemos explicado ya en apartados precedentes.

Me interesa mostrar el pensamiento de una profesora jubilada: *El fluir de las emociones no sólo es un hecho que se da en la realidad diaria del trabajo docente sino que es un hecho necesario ya que no se trabaja con materiales inertes sino con personas jóvenes a las que hay que ayudar a encauzarse en la vida. Y esto, aparte de ser un trabajo, es un privilegio y, por tanto, un placer. El profesor entusiasmado contagia a sus alumnos y a sus compañeros y el trabajo de todos los días se convierte en una vivencia enriquecedora y satisfactoria. Además de cumplir las obligaciones oficiales, hay que saber y poder improvisar y crear situaciones nuevas y atractivas para que la clase no caiga en la rutina vacía de sólo lo que nos mandan* (Cala, informante jubilada).

Creo que estas palabras ponen el broche de oro a este punto, sobre todo cuando, después de años de jubilación, aún siente pasión por este trabajo, poniéndose incluso nerviosa de emoción cuando hablamos.

D. Los problemas y experiencias de los problemas derivados de las interacciones con la actividad profesional, extraídos de las informaciones y observaciones obtenidas sobre el terreno se resumirían en:

- Cansancio, desgaste vital, insatisfacción, dolores de cabeza, dolores musculares (cuello y cervicales, lumbares), alteraciones ORL, desequilibrios respiratorios, desgaste nervioso.
- En su momento señalamos que las relaciones con el medio funcional también se referían a los elementos estructurales del espacio. Los objetos decorativos y el mobiliario tienen funciones concretas: estéticas y prácticas, respectivamente. Una decoración que no ayude a encontrarse a gusto a profesores y alumnos, atenta contra las ganas de trabajar en el lugar. No es una alteración de la salud propiamente dicha, pero sí repercute en la tarea educativa (por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje) y en el funcionamiento de los centros. Un mobiliario inadecuado no sólo puede alejar de las ganas de trabajar en el lugar sino que además puede provocar accidentes o dificultades para el tránsito o para el trabajo. En el caso de las aulas de Educación Infantil el mobiliario es fundamental para que los niños se encuentren a gusto y para que los docentes puedan realizar una tarea correcta y satisfactoria. Sin embargo, las características propias de la Educación Infantil, conllevan las repercusiones físicas que ya hemos explicado anteriormente en los profesores de esa etapa.
- Los problemas derivados de las interacciones con la actividad profesional varían de unas especialidades a otras y de unos trabajos a otros. Hemos mencionado a los especialistas en Educación Infantil. Hay especialidades como la Educación Física muy diferentes a otras por las características específicas de sus interacciones. No son iguales las posibles alteraciones derivadas de la impartición de la asignatura de E. F. que las derivadas de la práctica docente en Inglés, Matemáticas o Ciencias Sociales. Hay menos implicaciones físicas en éstas que en aquélla (hablando en términos generales). Materias de hablar pueden conllevar desequilibrios derivados del uso de la voz en condiciones y medio no adecuados. Ya nos referimos a ello anteriormente. En E. F., además del uso de la voz, hay que atravesar espacios al aire libre, hay que acarrear materiales y hay que moverse de un sitio para otro organizando la clase.
- Las repercusiones en la tarea educativa y en el funcionamiento de los centros de los problemas de salud docente, físicos, derivados de las interacciones con el trabajo, se parecen a las explicadas en otros apartados. Subrayamos aquí

que los impedimentos y obstáculos físicos en el espacio del centro (materiales, muebles, otros objetos) pueden impedir la acomodación de docentes y alumnos influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la convivencia diaria y en la organización y marcha normales del centro. **El cansancio, el agotamiento, el desgaste, la insatisfacción y otras emociones y repercusiones vivenciales del desempeño de tareas docentes, pueden hacer que las clases vayan siendo más monótonas, se emplee en ellas menos energía, se exponga menos y se ahorre vitalidad. Es propio del paso de los años, pero también de la cosecha de malas o no totalmente satisfactorias experiencias cuando aún se es joven.**

13. Desequilibrios, dolencias y alteraciones del bienestar y la salud experimentados con más frecuencia por los docentes

En los epígrafes anteriores hemos hablado de todas las posibles alteraciones consecuencia de las interacciones docentes con su medio (físico, social, cultural y funcional). Quise saber cuáles son las más frecuentes, entendiendo *problema de salud* como alteración vivida y narrable. Se preguntó a informantes y otros docentes colaboradores por los problemas, malestares y trastornos padecidos por ellos con más frecuencia⁵¹, utilizando la forma expresiva convencional. Respondieron por escrito y de viva voz con explicaciones y aclaraciones en los distintos encuentros que tuvimos. Los participantes aportaron sus opiniones e informaciones de experiencia de manera diversa. Con algunas personas hablamos del mismo problema en dos, tres y hasta cuatro encuentros. Otros simplemente respondieron a un cuestionario. Siguiendo el plan inicial y el método elegido para la realización de esta etnografía, no nos interesó el estudio de una amplia población sino la precisión de situaciones específicas dadas o encontradas en los centros colaboradores. En este punto, y en general en toda la etnografía, me interesó conocer más de pocas personas que menos de muchas para aportar estudios de hechos de salud vividos que puedan servir de guía y orientación para entender más y mejor la **experiencia** del trabajo docente. Complemento de esas informaciones fueron nuestras observaciones sobre el terreno. Las respuestas obtenidas, ni tienen una organización ni un tratamiento estadísticos o cuantitativistas sobre los males y enfermedades más frecuentes de los docentes. Las estadísticas al respecto, entiendo, se construyen en base a datos

⁵¹ Problemas relacionados por el docente con su medio profesional.

cuantitativos de atenciones médicas dispensadas-recibidas, generalmente; lo que quiere decir, que expresan informaciones correspondientes a casos vistos y a situaciones y hechos expuestos y consultados (conlleven o no baja). En nuestro caso, las informaciones corresponden a hechos de experiencia de malestar y enfermedad consultados y atendidos por profesionales de la salud, más aquéllos que no se consultan, pero que se sufren. Ello nos da un conjunto de informaciones más amplio, profundo y próximo a la realidad específica estudiada. Una gran parte de los profesores preguntados y observados que sufren problemas menores, siguen trabajando con ellos, no consultándolos (a los profesionales de la salud) si no van a más.

He clasificado las respuestas y observaciones por grupos en relación con el tipo de dolencia-alteración referida o apreciada. La mayor cantidad de referencias se las llevaron los problemas relacionados con las interacciones humanas y con la vivencia del trabajo:

“Dolor” por desprecios de compañeros, ansiedad, angustia e inquietud, bajo estado de ánimo, malestar por ciertas actitudes de compañeros, miedos, preocupación por cuestiones profesionales diversas (condición de interinofuncionario), obsesión, desilusión, falta de ganas, falta de entusiasmo, inseguridad, falta de motivación, miedo, desencanto, incomprensión.

Con menos variedad que los problemas psíquicos, emocionales y sociales, pero con un nivel de importancia similar, se dieron referencias y se apreciaron alteraciones relacionadas con músculos, articulaciones y huesos, tales como: dolores, inflamaciones y molestias en áreas cervicales, dorsales, lumbares y rodillas. A veces hablaron de dolores musculares generalizados, de contracturas (físicamente percibidas) y de tensiones relacionadas, no sólo con interacciones físicas sino también con estrés, preocupaciones y otras alteraciones consecuencia de malas relaciones o de percepciones de presión (organizativa, física, laboral, etc.) pero con un nivel de importancia similar. Bloque importante es el correspondiente a la esfera ORL. Citaron: alteraciones de la voz (disfonías o ronqueras, afonías o pérdida de la voz), faringitis, laringitis, reducción de la capacidad olfativa, sinusitis, reducción de la capacidad auditiva, otitis. También fueron amplias las referencias relacionadas con la respiración y sus bases estructurales (vías respiratorias): resfriados, catarros, tos, rinitis, alergias diversas, inflamaciones bronquiales, inflamaciones traqueales. Los informantes hablaron de problemas frecuentes de tipo digestivo y gastrointestinal, relacionados con constitución, nervios, frío y otros factores (personales y externos). Muy habituales son los do-

lores de cabeza, relacionados también con el esfuerzo, el ruido, el cansancio, las preocupaciones, el frío, etc. Algunos profesionales de áreas rurales hablaron de alteraciones del metabolismo (sobrepeso, inflamaciones, difícil eliminación de líquidos, subida del colesterol, etc.) debidas a la comida del centro (en casi todos los sitios, servicios de *catering*). Se citaron problemas circulatorios, varices y hemorroides en profesores de materias y áreas que implican poca movilidad. Hubo quien asoció su malestar al exceso de burocracia.

La referencia al **estrés** fue generalizada, cansancio por estrés, insomnio, pesadillas, vértigos y variaciones de la presión arterial. Algunos expresaron no haber padecido ninguna enfermedad relacionada con el trabajo docente; pero todos afirmaron que, en mayor o menor medida, el trabajo influye en el bienestar (y viceversa). En la frase de uno de los informantes podemos resumir las opiniones de la mayoría: *el trabajo me influye positiva o negativamente en función del estrés que me pueda generar*. El estrés, como desequilibrio consecuencia de las interacciones de los docentes con su medio profesional, se expresa de manera diferente en cada persona. Generalmente, el organismo reacciona a hechos considerados como amenaza física disponiéndose para defenderse y contraatacar. Hace lo mismo cuando la persona se enfrenta a situaciones relacionales fuertes, hostiles o tensas (de índole psicológica). La vida cotidiana está llena de momentos de tensión y distensión. Las actividades profesionales (debido a su relación con el medio, físico, social y cultural) pueden generar más o menos tensión. El cuerpo, cuando reacciona en exceso ante experiencias negativas, produce elementos y sustancias que le perjudican ya que no realiza la acción física natural correspondiente. La sobrecarga química interna, la forma de ser, la actitud, la constitución biológica y las influencias externas condicionan la evolución de esa situación de alteración básica en cada persona. Alteraciones nerviosas, ansiedad, agotamiento, decaimiento, pérdida de ilusión, etc., son expresiones de desequilibrio observables en el ámbito profesional de la enseñanza. El estudio de los problemas relacionados con el estrés docente debe hacerse teniendo en cuenta las vivencias profesionales. José Pedro Espada y Fina Antón escriben:

El término estrés hace referencia a situaciones que implican demandas fuertes para el individuo, que puede agotar sus recursos personales de afrontamiento para dicha situación. Generalmente, el estrés ha sido entendido de tres formas: como reacción o respuesta del individuo a un hecho o acontecimiento (reacciones fisiológicas, emocionales, conductuales, etc.), como estímulo en sí mismo, capaz de provocar una reacción de estrés, como interacción o balance entre las características del estímulo y los recursos que posee

el individuo para afrontarlo. En la actualidad, este último planteamiento es el más aceptado. Se considera que el estrés es el resultado de un desequilibrio entre las demandas del ambiente (estresares, internos o externos) y los recursos disponibles de afrontamiento del sujeto. Esta situación puede darse en muchos momentos de la vida de una persona, y en variedad de contextos (Espada; Antón: 2006: 349).

Todos mis informantes, así como otros profesionales que han opinado al respecto, coinciden en que la profesión docente es una profesión en la que el estrés, cuando aparece, no se quita hasta que finaliza el curso y la persona “se aleja” mentalmente e incluso físicamente del medio de trabajo. Ni siquiera las vacaciones intermedias o el fin de semana recuperan de ese cansancio especial y nervioso. Es la posición mental de fin de curso la que cierra otra página de la vida de la persona, junto con el buen tiempo del verano y la realización de actividades diametralmente opuestas a las del periodo laboral. Precisan los autores anteriores:

El estrés puede ser definido como el proceso que se inicia ante un conjunto de demandas ambientales que recibe el individuo, a las que debe dar una respuesta adecuada poniendo en marcha sus recursos de afrontamiento. Cuando la demanda del ambiente laboral o social es excesiva frente a los recursos de afrontamiento que se poseen, se desarrolla una serie de reacciones adaptativas de movilización de recursos que implican activación fisiológica. Esta reacción de estrés incluye reacciones emocionales negativas, de las cuales las más importantes son la ansiedad, la ira y la depresión (Espada; Antón, 2006: 350).

Ansiedad y depresión sí he constatado sobre el terreno. También me han sido comunicadas por los informantes y por otros como representantes sindicales y profesionales de la salud. Pero, ira, como tal, no ha sido una emoción informada como permanente sino como reacción inmediata y diluible. A veces, en algunas personas, la ira contenida les ha conducido a alteraciones del sueño y de la relación con personas de ámbitos extraprofesionales (familia, amigos, etc.). En ellas, la imposibilidad de expresar su reacción dentro del ámbito de trabajo ha conllevado sentimientos de frustración, impotencia y merma de autoestima. La no valoración de uno mismo en el ámbito profesional cercena la integridad del yo, desapareciendo la actitud creativa y transmitiendo una imagen aburrida y decaída tanto a los alumnos como a los compañeros del centro.

Para J. Vaquero, *el estrés laboral se da en personas con exceso de carga psíquica en su trabajo; el trabajo se transforma de gratificante en una carga. En esta situación influyen,*

además, las características personales del trabajador, una mala organización del trabajo, relaciones laborales complejas, competitividad, etc. En ocasiones, el estrés está causado por incapacidad para adaptarse a la tecnología de los ordenadores de modo sano⁵². Al estrés laboral se llega cuando fracasa la personalidad ante el cúmulo de carga que recibe el trabajador de su ambiente de trabajo... Entre los síntomas más frecuentes aparecen: fatiga, trastornos del sueño, cefaleas, arritmias, etc. (Vaquero, 1998: 463).

Es misión de la antropología médica analizar los problemas relacionándolos siempre con las experiencias y con las formas explicativas de los que los viven (los sienten, los padecen, los sufren, los perciben, los interiorizan, los comunican, los relacionan). La experiencia es un hecho amplio, vital. Por ello, desde un punto de vista antropológico, lo que referimos con la expresión: *dolor de cabeza*, por ejemplo, es una experiencia personal comunicable en la que además de reconocer la afectación de una zona física del cuerpo, incluimos (en la percepción global del problema) nuestras relaciones con el entorno (físico, humano y cultural), nuestro estilo de vida, herencia, constitución, costumbre alimenticia, actividades, vida interior, etc.; todo ello interrelacionado. Existen alteraciones físicas y no físicas relacionadas con el trabajo docente; pero es el estrés en su conjunto el problema más sentido.

Jordi Fernández⁵³ responde a la pregunta: ¿Cuáles son las causas que desencadenan el Estrés laboral?, señalando: Las causas son diversas y tienen un efecto **acumulativo**; de entre todas ellas se puede destacar tener que estar pendiente del comportamiento de los alumnos, captar su atención y controlar su comportamiento, tratar con la diversidad de necesidades educativas, conseguir motivar a los alumnos para el estudio, hacer frente a alumnos indisciplinados, superar los conflictos entre compañeros y tratar con los padres. Pero como resumen se puede decir que el estrés laboral docente surge cuando hay un desequilibrio entre los objetivos pedagógicos y los recursos de los que se dispone para conseguirlos.

⁵² En el ámbito de la enseñanza-educación lo relacionaríamos más con los miembros de los equipos directivos de los centros por la tarea administrativa que tienen que llevar a cabo.

⁵³ Vicedecano de la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona y profesor del área de psicología básica del Departamento de Psicología de la Educación, entrevistado en el monográfico sobre Estrés Laboral, de la revista Educaweb.com, de 21 de marzo, 2001, nº 13.

Escribe Isidro Rabada: *No es pues extraño que junto a enfermedades clásicas como la pérdida de voz, el dolor de espalda y algunos contagios, vayan adquiriendo cada vez mayor importancia los problemas de salud derivados de la especial relación que el profesorado tiene con los alumnos/as, sus padres y con las exigencias “educativas” en general contradictorias que la sociedad plantea. Los docentes se encuentran con frecuencia ante situaciones graves de indisciplina, padecen agresiones –normalmente verbales–, han de atender a alumnos con importantes carencias de aprendizaje o muy desmotivados. Llegan así a un desbordamiento emocional, se ven superados y se sienten incapaces para dar respuestas adecuadas. Esta situación se agrava cuando el número de alumnos en el aula es muy alto... Diversos estudios ponen de manifiesto que son factores de carácter psicosocial los que el profesorado considera más perjudiciales para su salud y bienestar, a pesar de que esto no siempre quede reflejado en los partes de baja (Rabada, 2002: 4).*

Para Fernando Rodrigo, *Los factores más estresantes para los maestros derivan directamente de las exigencias de una tarea donde la interacción social es nuclear. Prevenir en la escuela (...) pasa por repensar los tiempos y los espacios de esas relaciones sociales, y pasa, no sólo por tomar medidas en el campo de la salud laboral sino también en el terreno de la pedagogía (Rodrigo, 2007: 9).*

Emilia Moruno⁵⁴ opina que el estrés en la docencia es importante por ser el causante de las bajas más largas; pero señala que también hay otros muchos problemas, relacionados con la voz, con las posturas, etc. (Moruno, 2007: 12).

Según un estudio de FETE-UGT⁵⁵ (“Las enfermedades profesionales de los docentes”), *más de la mitad de los profesores sufren bajas por enfermedad durante su vida laboral. FETE-UGT indica que la duración media del tiempo de baja es de 27.84 días. Las bajas están originadas principalmente por enfermedades como gripes, catarros y varicelas, lesiones musculares y de huesos, alteración de la voz, operaciones quirúrgicas y patologías psiquiátricas.*

⁵⁴ Secretaria de Salud Laboral de la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO.

⁵⁵ Periódico *Comunidad Escolar*, sección Información. Número 754 (17 noviembre 2004).

Concha Menéndez Montañés y Francesc Xavier Moreno Oliver (2006) definen el colectivo docente como colectivo de “alto riesgo”⁵⁶ por las presiones a las que los profesionales de la enseñanza se ven sometidos y por el tipo de trabajo en sí, señalando:

*Muchas veces se establecen medidas no siempre adecuadas para resolver problemas y, en esta situación hay quien atribuye la responsabilidad del mal funcionamiento del sistema educativo a los propios docentes*⁵⁷. Por añadidura, las soluciones suelen sobrecargar la labor del docente, sin mejorarle el salario, ya bajo en relación con otras profesiones, y, en ocasiones, establecen acciones que empeoran las condiciones laborales (Menéndez, Moreno, 2006: 12).

Según estos autores, las alteraciones generales más frecuentes son: *las referidas a las áreas traumatológicas, otorrinolaringológicas, reumatológicas, genitourinarias y obstétricas, neuropsiquiátricas. Están muy presentes síntomas como dolor de cabeza,*

⁵⁶ Como colectivo de riesgo me lo han definido, reitero, mis colaboradores informantes profesores de futuros profesores (profesores de la Escuela Universitaria de Magisterio de Palencia –Universidad de Valladolid- y de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca).

⁵⁷ En este sentido se me ocurre citar a Belandía, Jiménez y Avilés (2004). Según ellos es común acusar al profesorado de hacer mal uso de la voz, de tener poca fortaleza psicológica o incluso de adoptar posturas inadecuadas en el espacio docente. Sin embargo, se producen alteraciones de las cuerdas vocales por esfuerzos sostenidos de la voz, que es su herramienta de trabajo, no por hacer mal uso de ella (o no siempre). Dichas alteraciones pueden desembocar en la formación de nódulos cuyas consecuencias no sólo afectan al profesional individualmente sino que, impidiéndole una realización óptima de su tarea, llegan a los alumnos, pudiendo repercutir negativamente en el proceso de aprendizaje y en los resultados escolares. Por otra parte, incrementan el número de bajas, alterando el equilibrio organizativo de los centros (estabilidad) e incidiendo sobre el coste económico de la gestión oficial. Los autores citados insisten en la necesidad de que la Administración se responsabilice de su parte actuando en el medio educativo y en la organización con el fin de disminuir los riesgos específicos de este trabajo. *Los riesgos laborales a que está expuesto el personal de la enseñanza no son inevitables. Se puede actuar sobre ellos implantando medidas preventivas que tengan en cuenta el diseño de los centros educativos, sus equipamientos y su organización, y lograr así que ninguno de estos aspectos genere riesgos laborales para los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza. A la larga, ésta es sin duda la opción más eficaz, más rentable y más humana* (Belandía, Jiménez, Avilés, 2004: 56).

disminución de la memoria y dificultades de concentración, angustia, nerviosismo, insomnio, irritabilidad, trastornos de la voz, contracturas musculares, dolor de espalda y problemas circulatorios (Menéndez; Moreno, 2006: 14).

Insisten dichos autores en la parte de responsabilidad del entorno profesional a la hora de hablar de los problemas de salud de los docentes. Las interacciones con el medio físico (dificultades de adaptación a condiciones materiales determinadas), las interacciones con el medio humano y las propias interacciones con el trabajo generan consecuencias muchas veces negativas que van mellando la actitud, las capacidades y el propio cuerpo de los profesionales de la enseñanza. Respecto al síndrome de “burnout” en los docentes, señalan como factores de influencia capital *las interacciones intensivas constantes que se dan en la jornada laboral del docente y los requerimientos emanados de los “clientes” (los educandos y sus familiares responsables). En éstos tienen mucha importancia, tanto las exigencias académicas y los requerimientos suscitados a partir de esas exigencias, como el contexto individual y social de cada uno de ellos en que las exigencias se materializan y requieren satisfacción. . . El síndrome de burnout no es simplemente tedio en el trabajo, ya que es el resultado de presiones emocionales repetidas que no tienen nada que ver con el aburrimiento o la repetición insatisfactoria de esquemas y procedimientos (la rutina procedimental del trabajo diario). Tampoco es una insatisfacción laboral de tipo general, pues quienes lo padecen no aborrecen su trabajo ni manifiestan estar insatisfechos con él o en él, sino que afirman de manera categórica su incomodidad y su incapacidad fisiológica y emocional para seguir adelante en el mismo por las circunstancias que se dan, y que se concretan en el desarrollo diario de su labor con sus alumnos en un entorno específico que en nada contribuye a liberar o evitar la presión existente (Menéndez; Moreno, 2006: 127).* La depresión, la ansiedad y el estrés son también alteraciones presentes en la cotidianidad del trabajo docente, según Menéndez y Moreno (2006).

En su artículo: *Estrés y “burnout” en profesores*, los autores Juan Antonio Moriana y Javier Herruzo (2004) hablan del “burnout” *como una respuesta de estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.*

J. Vaquero señala como síntomas del “quemado” (hablando del terreno laboral en general): *agotamiento, fatiga, reducción del rendimiento o logro personal desarrollando actitudes negativas hacia el trabajo y la vida en general, con bajo concepto de sí mismo y pérdida de interés (Vaquero, 1998: 464).*

Uno de nuestros informantes principales (*Ricardo*) opina que el estrés lo provoca muchas veces la imposibilidad (por múltiples razones) de tomar decisiones difíciles, sobre todo en centros con alumnado muy diverso y problemático. *La presión de los alumnos, de sus circunstancias y de las circunstancias que provocan; la de unos padres, opuesta a la de otros, la de la Administración, la de los compañeros de trabajo, unido todo ello a la necesidad de cumplir los objetivos en un tiempo, termina por minar la salud, no sólo nerviosa sino física. En mi caso, ejerce una gran influencia sobre mi presión arterial, que sube.*

Para otra profesora (de Educación Infantil), su situación de interina le hace ver las cosas de distinta manera que sus compañeras definitivas: *Mi situación de interina hace que al trabajo diario con los niños, y a la organización del mismo se sume la preocupación constante de no saber qué será de mí el año próximo. Esto me estresa mucho y me influye en todo, en la tensión, en la concentración, en la relación.*

Un informante miembro del equipo directivo de un centro señala que, desde que ejerce como secretario se siente más tenso. Tomando regulador para su presión arterial, ésta le sube en momentos y temporadas de acumulación del trabajo y falta de contacto humano. Cree que el exceso de burocracia y las ocupaciones individuales de cada docente impiden la relación necesaria para que se intercambien opiniones, se discutan asuntos comunes y se enriquezcan los profesionales con el trato humano. Todo ello repercute negativamente en la tarea educativa y en la humanización del trabajo. El estrés docente resulta de la suma de requerimientos de la Administración, de los alumnos, del trabajo en sí, de la organización del mismo, de los padres, de la presión sobre uno mismo para estar al día y a la altura, del sobreesfuerzo que conlleva (sobre todo dentro del equipo directivo). Termina diciendo que, a veces, la imposibilidad de cumplir lo que te habías previsto para ese día o para esa semana, por tantas y tantas cosas como reclaman tu atención y te alejan de tu plan, aumenta el estrés de forma alarmante, asociando una sensación de frustración e impotencia que te dejan el ánimo por los suelos.

Hay alguien (director de un centro) que señala: *En el ámbito profesional me gusta el movimiento. Yo nunca me he sentido estresado en el trabajo, a pesar de las épocas y meses de más ajeteo.* Otro profesor también expresa no sentirse estresado en el trabajo.

Leonisa trabaja en Secundaria en un centro de Adultos. Para ella, el estrés propio de cualquier instituto al inicio de curso se duplica en la enseñanza de adultos ya que aquí hay dos inicios de curso en el año académico estándar. También le genera

estrés la discordancia entre un Bocol y la realidad: *No soporto que no se cumplan las leyes. No puedo con ello. Me pone muy nerviosa.* Opina que en Adultos, el estrés relacionado con alumnos suele ser menor que en los institutos, aunque también hay personas y casos concretos que pueden molestar mucho. *La comparación de horarios puede generar estrés, sobre todo frente a situaciones de desigualdad.*

Begoña, por su parte, también profesora de secundaria, manifiesta: *El estrés laboral me altera el sueño. Me irrito con más facilidad y aumento mi actividad; hablo más, respiro más deprisa, tengo más ansiedad. Me altera y me molesta despertarme y perder el sueño.*

Añade María, hablando desde su experiencia: *A mí el estrés me deja agotada la cabeza. El cuerpo, puede que también; pero, sobre todo, la cabeza. Mi causa de estrés es el exceso de actividades, el querer acabar las cosas, el querer que todo funcione y marche como yo lo planeo. En consecuencia, cuando estoy estresada, estreso yo a los chavales, los acelero, los bloqueo, les traspaso esa ansiedad, no tengo la paciencia que tengo de normal. Con los compañeros pueden surgir roces y situaciones de tensión por diferencias de pareceres, cosa que no me pasa en estado normal.*

Lucía (Primaria) explica: *Recuperé la salud cuando dejé la dirección. En esa época el estrés me agotaba. Me encontraba cansada, estaba demacrada, me quedé delgada. Desde que dejé la dirección he hallado la tranquilidad, pese a lo que supone trabajar con pequeños. Si comparo mi vida en el trabajo ahora con la de la época en la que era directora, se puede decir que no tengo estrés.*

Paralelamente, una informante miembro de un equipo directivo señala que su salud se ha resentido desde que trabaja en temas administrativos: *Todos estos papeles son los que me matan.*

Para otro informante, el estrés viene de la presión a la que se encuentra sometido: presión de los alumnos, presión de los padres, presión de la Administración, presión de sí mismo ante la necesidad de cumplir todas las obligaciones en los tiempos requeridos. *A medida que pasa el curso, opina, el cansancio y la tensión se te van acumulando. No rindo igual, no tengo las mismas ganas cuando empiezo un curso que cuando lo termino.*

Una profesora señala que son situaciones concretas las que más le afectan, como que se ponga en duda y se cuestione su profesionalidad sin motivos para ello.

Hay docentes a los que el mayor estrés se lo genera el equipo directivo; luego ciertos compañeros y, finalmente los alumnos, o algún alumno. Otra persona trabajando en un equipo directivo manifiesta sentirse más estresada con su trabajo administrativo que en el aula:

Mis niños son mi salvación. Padres, Administración, papeles y organización son para mí fuentes de estrés. Algunos padres y madres no entienden la labor de clase. Por ejemplo, creo que es importante que los niños y niñas diferencien alimentos saludables de otros nocivos. Algunos padres aún consideran que son mejores los bollos industriales que las frutas. Así, ¿cómo vas a educar?

Alfredo (informante de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia), profesor de Educación Física de futuros docentes de E. Primaria, opina:

Destacaré los problemas de ansiedad o estrés relacionados con la problemática que generan las malas actitudes de cierto sector del alumnado (en algunos centros más que en otros), donde la intimidación y amenazas pueden llegar a formar parte del “diálogo” de ciertos alumnos (habla de futuros profesores) que, además de boicotear la sesión, predispone a que adoptemos una actitud defensiva en todos los sentidos. Estos problemas pueden verse agravados cuando el Centro (Dirección...) y padres/madres no apoyan activamente ciertas acciones para evitar que se mantengan o vayan a más.

Dice Alfredo que el estrés es traidor, que te ataca sin que te des cuenta: *Piensas que es cosa de otros y que a ti no te va a pasar, hasta que te pasa.* Opina que, frente a la creencia extendida de que los profesores de Educación Física no se estresan, se da la realidad del cansancio por hiperactividad, fruto de la iniciativa personal (deseo de superación, de cumplir y progresar) o fruto de la imposición de las circunstancias.

Luisa, profesora de E. F. en secundaria, está de acuerdo: *El estrés te llega sin verlo y a veces no lo reconoces. No sólo del trabajo se te van juntando cosas, también de tu vida personal. Al final, se te llena el vaso y, de repente, te desborda. Echar el freno depende también de factores culturales.*

Para ambos profesores, los medios de comunicación transmiten un símbolo del deporte como algo tan competitivo que se fija en las mentes de las gentes, esperando preparación para eso en la etapa de enseñanza (lo que condiciona a los docentes). Dice Alfredo que los estereotipos te encasillan y te preparan para el estrés:

A veces pones demasiadas expectativas en un grupo de alumnos. Ello te lleva a sobrepasarte; e incluso a ejercer un trabajo de mando poco educativo. En esas condiciones, la enseñanza se convierte en menos humana.

Considera *Luisa* que el estrés del profesor repercute en los alumnos negativamente, en todos los sentidos. Según ella, *en el centro educativo se respira estrés*. Ambos piensan que en la profesión de la enseñanza se suele consumir mucho café, lo que no beneficia nada, colaborando también negativamente en caso de estrés por exceso de actividad.

El enfoque competitivo en la actitud y en la enseñanza es ya obsesivo. Te lleva a más y te mete en el estrés. Es una adicción negativa (Alfredo). En el fondo del estrés en la enseñanza hay miedos (Luisa y Alfredo). Muchos profesores de E. F. terminan estresados (exceso de entrenamiento, sobreesfuerzo...); necesitas rehabilitación en el deporte y en la vida. Tiene que haber un cambio en todas las estructuras del profesorado, en los programas de estudios, etc., sin miedo (Alfredo).

Es importante el punto de vista de *Luisa* y *Alfredo*, desde la óptica específica del trabajo en Educación Física. Me parecen interesantes, también, las opiniones de *Gloria* y *Emma*, maestras de Infantil, que relacionan el estrés con situaciones emocionales más que físicas, con tensiones debidas a las relaciones con determinados compañeros y a las actitudes de éstos; y con tensiones generadas por la gran dificultad que supone tratar de solucionar de manera rápida e instantánea los requerimientos constantes y simultáneos de los alumnos de Infantil. A *Gloria* le estresa no saber cómo solucionar algunos problemas inmediatos que plantean los niños en la etapa (problemas de salud, problemas afectivos, problemas “desconocidos”, problemas pedagógicos, problemas de orden, pequeños conflictos, etc.) Dice que, cuando los requerimientos (de todo tipo) de los niños se suceden de forma *normal* (atendible), *una los puede asumir*. Pero cuando los niños se agolpan, llorando, pidiendo mil cosas, gritando o simplemente intentando llamar la atención para que se vea su trabajo, a veces se bloquea y se crispa. *Son momentos de gran tensión y me veo impotente. De poco te sirven los planes que te hagas para actuar y resolver las situaciones previsibles. A veces hay que desabrochar el pantalón de un pequeño urgentemente y llevarlo al baño dejando al resto. En esos momentos, la tensión aumenta pensando que a los otros les pueda pasar algo. Con los niños de Infantil todo es imprevisible. Te desborda el hecho de tener que atender un gran número de situaciones que, materialmente y físicamente, resulta imposible atender*, subraya. Lo explicamos: por lógica, una persona puede atender correcta-

mente a otra persona. Cuando hay cinco, seis o siete personas que demandan atención **inmediata**, ¿qué ocurre a quien atiende? Se *cortocircuita*, podríamos decir. Las respuestas concretas son múltiples. Todos podemos imaginar. Aquí no vale pensar con calma utilizando criterios preconcebidos para atender a los niños. Hay que resolver ya. Esa vivencia y esa experiencia ampliamente narradas, repetidas y explicadas por mis informantes de Infantil en todos los centros desgastan, cansan, agotan y, somatizadas, salen como dolores en brazos, piernas y espalda (debidos a la tensión muscular⁵⁸), dolores de cabeza, alteraciones gastrointestinales, variaciones de presión arterial, y otras expresiones de desequilibrio combinando el plano físico (alteraciones funcionales e incluso estructurales) y el emocional.

Llámesese cansancio, desgaste o síndrome de “quemado”, el hecho que se aprecia en el trabajo docente a lo largo de los años afecta al profesional en toda su persona (a nivel físico, psicológico, emocional y social), no a parte de ella (aunque se pueda manifestar más en un aspecto de salud que en otro). El profesional interactúa con el medio físico, con el medio humano y con el medio cultural-ideológico-organizativo. Cualquier problema tiene relaciones con todas las dimensiones de la persona. **Aquí no nos sirve el modelo convencional y oficial biólogo** (propio de la medicina convencional). Junto a una expresión de alteración concreta en su ser, existen hechos simultáneos (dentro y fuera de él) que se relacionan entre sí, relacionándose también con las causas del desequilibrio y con el desequilibrio. No obstante, generalizar no es bueno. Si bien muchos estudios estadísticos nos hablan de cansancio con la edad, asociando el deseo de tener una liberación de trabajo a partir de la proximidad a la jubilación, la realidad que conozco a nivel profesional y la que he estudiado para esta investigación, nos habla de situaciones diversas no fácilmente catalogables y generalizables. Existen profesores próximos a la jubilación que siguen en la brecha con ilusión y ganas, a pesar de los achaques físicos y los contratiempos emocionales y psicológicos. Existen, y he visto, jóvenes que empiezan con menos ganas que profesionales después de 30 años de trabajo. He observado y conozco gente implicada de todas las edades y en todo tipo de puestos, y he visto y conozco docentes de to-

⁵⁸ El sistema nervioso altera la funcionalidad muscular. Se bloquea la llegada normal de las proteínas responsables de la elasticidad. Se forman contracturas, se acumulan sales y residuos sólidos, etc.

das las edades con muy poco interés por el trabajo, reduciendo su actividad profesional al estricto cumplimiento oficial y legal; sin contemplar en sus actuaciones la necesidad de hacer algo más que conseguir los objetivos técnicos de sus programaciones. **La salud no es salud física, salud psicológica o salud emocional. La salud, como ya hemos expuesto anteriormente, es un estado que la persona vive y puede comunicar, afectando a todo su ser en relación con la percepción de su persona y en relación con la comunidad y el espacio percibidos.** Las referencias dadas por mis informantes, de sus problemas, no sólo son relaciones de hechos “objetivables”; son también, y principalmente, informaciones de experiencia. Las referencias de malestar (dentro de los que hemos denominado problemas menores) afectan a la práctica totalidad de los profesionales en algún momento del año, se relacionan con el trabajo concreto que se realice y suelen aumentar con la edad (en intensidad y frecuencia).

J. M. Esteve cita, dentro de sus indicadores del malestar docente, factores de primer orden como los recursos materiales y condiciones de trabajo, la violencia en la institución escolar, el agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor (Esteve, 1994). Dicho autor expone como consecuencias del malestar docente: el absentismo laboral, el abandono de la profesión docente, las repercusiones negativas de la profesión docente sobre la salud de los profesores y las enfermedades de los profesores. Para Esteve hay relación entre el aumento de la tensión de los periodos de trabajo y las bajas por enfermedad. Este aumento lo sitúa en los tiempos intermedios de los periodos laborales intervacacionales (noviembre, marzo, mayo).

En una primera aproximación al problema del estrés a través de los relatos y explicaciones de los propios docentes para este trabajo, constaté, efectivamente, sin llegar a ocasionar bajas, mayor carga de tensión personal en el mes de noviembre. Diciembre tiene asociadas unas connotaciones de cambio por la proximidad de las Navidades. Los propios informantes lo comentaron y reconocieron. Es una cuenta atrás para la fiesta y el descanso. Se cuentan los días que faltan para las vacaciones, no los que han pasado desde el inicio de curso. Además, es época en la que se comparten las actividades académicas con otras que rompen la rutina (preparación del festival navideño en Primaria, y otras). A pesar de todo, según mis informantes, ni siquiera el periodo de las Navidades repone del cansancio y del estrés totales acumulados durante el primer trimestre. El malestar, fuera del cansancio cotidiano propio de este trabajo, también hace referencia a un tipo de actitud que se va forjando, o que se forja, a raíz de la experiencia; y tiene que

ver con las ganas de hacer las cosas, con la mayor-menor entrega, con la ilusión y con el desencanto. Todo este conglomerado (que “se lleva a la espalda” la mayoría de las veces) es el obstáculo “invisible” y “silencioso” que dificulta la mejora de la práctica educativa y el normal funcionamiento de los centros.

Podemos concluir este punto diciendo que existen manifestaciones de alteración en los docentes caracterizadas por ciertas similitudes de reacciones ante las interacciones. Podemos hablar de estrés como manera de referirnos a vivencias de desequilibrio permanentes. **En todo caso, será necesario estudiar la individualidad de cada docente para acercarnos a la especificidad de su problema, que siempre tendrá rasgos diferenciales del de otro. La antropología aplicada a la salud parte del principio reconocimiento de variedad de situaciones personales de alteración, y de la necesidad de entender y atender los problemas individualmente. No obstante, eso no excluye que se aporten ayudas o soluciones que, como líneas maestras (interdisciplinarias e interculturales) de orientación, sirvan a los docentes para reconocer hechos corregibles antes de que se conviertan en enfermedades.**

14. Sobre la actitud

Me parece interesante tratar este tema en un estudio antropológico de la salud en el medio profesional docente. La disposición de los profesionales de la enseñanza ante la realidad prepara el tipo de experiencias. No se trata de un tipo estandarizable sino de una manera de vivir el trabajo, particular, comprensible a través de las formas explicativas usadas por cada cual. Todos podemos caer enfermos por gripe en el invierno. Todos podemos sufrir una lumbalgia cuando confluyen factores personales, actividades profesionales y elementos/ factores externos. Pero es siempre la experiencia del problema la que determina cualitativamente, e incluso cuantitativamente, la trascendencia del mismo. He hablado con docentes en sus centros, echándose la mano a la espalda o sonándose cada dos minutos, sin observar en ellos mayor alteración que la visible (cierto encorvamiento y moqueo); es decir, sin considerar, por su parte, dichos hechos como enfermedades que imposibiliten su tarea, al encontrarse a gusto en su medio de trabajo. He conocido casos de malas experiencias en el centro (educativas, de relación con compañeros o con el equipo directivo) a los que la suma de un trastorno pasajero (dolor muscular, resfriado, disgusto, etc.) ha supuesto un problema vivido capaz de impedir la realización de su tarea normal (conllevando baja). Hay actitudes negativas que no se relacionan con desequilibrios de salud, siendo planteamientos personales frente al trabajo. Esas actitudes no sólo no contribuyen al progreso y a la mejora de la calidad de la enseñanza sino que pueden ocasionar graves alteraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que el docente, además de enseñar, **educa** y sirve de modelo a los alumnos en la etapa de construcción de su personalidad. **La actitud del profesor ante los alumnos, educa.** No hace falta poner en práctica procedimientos especiales para ello. La simple presencia del docente en la clase ejerce influencia. Su manera de explicar, de atender preguntas, de mirar, de moverse, de vestirse, de presentarse ante el grupo, de hablar, de estar; todo ello basta para atraer o repeler. Incluso en clases difíciles, con grupos reticentes, ante alumnos especialmente problemáticos, la actitud del docente

es influyente. Si se encuentra a gusto en el centro, si tiene buenas relaciones con los compañeros, si se ve apoyado por el equipo directivo, su disposición frente a la difícil realidad anteriormente mencionada será positiva (siempre que su planteamiento personal del trabajo sea constructivo y profesional). Le afectarán menos los problemas que aquí hemos llamado menores. Si, por el contrario, las condiciones del centro son desfavorables, o él las ve como tales; si ello no le gusta, si se suman experiencias desagradables con los alumnos, si las relaciones con otros profesionales son malas o percibe indiferencia hacia él por parte del equipo directivo; entonces su actitud podrá cambiar adoptando medidas-conductas de autoprotección y alejamiento de los focos de conflicto e influencia negativa, pudiendo sufrir y ser presa fácil de otras influencias sobre la salud (medioambientales, sociales, biológicas, físicas, etc.).

La actitud profesional, por tanto, puede resultar de planteamientos *a priori* o de interacciones, hechos vividos y experiencias (*a posteriori*). La primera, si es perjudicial para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es difícil de cambiar desde fuera. La segunda no es fácil, pero es posible. La antropología clínica y aplicada a la salud puede indagar en las causas y relaciones de esta última haciendo propuestas generales (guías, orientaciones sin más) o particulares (adaptaciones de ayuda y solución a las personas teniendo en cuenta sus circunstancias y las relaciones-interacciones con su medio físico, humano, de ideas, organizativo-normativo, etc.). En cualquier caso, la actitud de los docentes en su trabajo no sólo influye en las interacciones y en el resultado de éstas, también se ve influida por ellas. La conclusión a la que llegamos es que la actitud está íntimamente relacionada con las experiencias y, si uno no quiere encontrarse mal (hablando en general), esa disposición frente a la realidad es un gran aliado, determinando en casos y personas concretos la evolución (favorable) y la solución más rápida de los problemas que sobrevengan. Es evidente que muchas alteraciones no dependen de la voluntad; pero también es cierto que ésta influye, de una forma imposible de precisar, dependiendo de la actitud, del estado físico, del psicológico, de las influencias cuantitativas y cualitativas externas, de la percepción y experiencia (individual) de las mismas, etc. Parte del estado de salud de las personas puede apreciarse y conocerse a través de medios y procedimientos externos (objetivos). El relato individual de la experiencia (de salud y enfermedad) no sólo completará el conocimiento objetivo (externo) de su estado de salud (lo que se ve, lo que se aprecia desde fuera) sino que también nos acercará al conocimiento de sus interacciones y de la responsabilidad de éstas en su situación, comportamiento y actuaciones.

He observado, a lo largo de los años y en el tiempo que he pasado con los informantes de este trabajo, situaciones en las que la actitud, llamémosle positiva, constructiva, ha contribuido al reequilibrio de docentes afectados por desacuerdos/conflictos (menores) entre compañeros, desacuerdos/conflictos (menores) con el equipo directivo, conflictos (menores) con alumnos, alteraciones menores (inicio de catarros, resfriados, desequilibrios de la voz, molestias musculares) producidas por condiciones ambientales (frío, corrientes), alteraciones menores producidas por mal acondicionamiento del espacio de trabajo (aula, sala de usos múltiples, gimnasio). He visto cómo actitudes, llamémosles negativas (consecuencias de malas experiencias y de interacciones perjudiciales), han supuesto un peso añadido a problemas y situaciones (en muchos casos puntuales y circunstanciales: falta de calefacción o cambio de aula por motivos diversos) como los anteriormente mencionados. Ya he expuesto el caso de una informante con cáncer, trabajando con infantiles, reintegrada a su tarea cotidiana tras el tratamiento de QT y RT, alejando su problema de su pensamiento cuando está entre sus alumnos. Pero no olvidemos que, como humanos que somos, en un trabajo como el de la enseñanza-educación, las experiencias cuentan y “pesan” de forma especial; pudiendo erosionar y lesionar la base de equilibrio y seguridad del profesional por múltiples causas (unilaterales o interrelacionadas). Ningún plan de prevención, ningún curso de cuidado de la salud pueden impedir que las variables imprevisibles de la convivencia influyan más o menos en las personas afectando a sus actitudes. No es posible controlar desde una planificación algo tan dinámico, natural y vivo como son las interacciones con el medio humano, principalmente. Pero sí se pueden dar orientaciones y referencias para reconocer hechos y situaciones generadoras de problemas de salud o susceptibles de generarlos. Tal vez no eliminemos todos los problemas o no impidamos que se desencadenen; pero, una parte de ellos sí pueden ser minimizados o resueltos. **Interesa que, a través de la educación para la salud en el medio profesional docente, los educadores-enseñantes, dispongan de recursos con los que evitar que los factores y elementos externos-internos atenten contra las actitudes personales-profesionales constructivas (o normales).**

14.1. ACTIVIDADES FAVORECEDORAS DE SALUD Y BIENESTAR EN LA ENSEÑANZA (opiniones de los informantes):

- *No llevarse a casa los problemas.*
- *Tratar de ser práctico. De lo que no nos guste, cambiar lo que podamos; y si no podemos, tratar de cooperar con lo inevitable.*
- *Adaptarse a lo que se tiene (clase, grupo, centro...).*
- *Te puedes llevar trabajo, pero no te debes llevar “el centro”.*
- *Un recurso didáctico para disminuir el esfuerzo hablando, sobre todo cuando hay bastante ruido en la clase, es bajar la voz. Los alumnos no entienden y suelen callar para saber qué se les dice (Profesores de la Universidad).*
- *Si la ley dice que hay que hacer que los alumnos sean autónomos, el docente puede repartir tareas de organización del aula como recoger cuadernos y otros elementos y recursos didácticos. Se consigue que el alumno se implique en la organización, aprenda y se mueva de forma controlada, liberando al profesor de agacharse mil veces con los pequeños o de recoger todo el material de la clase (de E. F., por ejemplo) él solo (I. H., Profesora de Magisterio).*
- *María (Primaria) expresa: Mi actitud es la de intentar conseguir lo máximo en el trabajo. Siempre he enfermado cuando me he esforzado en exceso y cuando he querido obtener “imposibles”. Hay que tener la conciencia tranquila de que haces el trabajo que debes; pero, sabiendo que no te tienes que sobrepasar, siempre te queda la cosa de realizar todo tu plan. Otra actitud favorecedora, y mucho, de la salud y bienestar docentes es dar confianza a los alumnos en la medida en que es posible, buscando y disfrutando de momentos de relax y de situaciones diferentes a las puramente académicas. Me hace sentir bien reírme con mis alumnos y verles alegres.*
- *Hacer lo que a uno le gusta. Eso le hace a uno disfrutar.*
- *Ir al centro de buena gana. Tener ilusiones y cosas que hacer. Tratar con los compañeros y disfrutar de ello.*
- *Mariana expresa: Favorece la salud en el trabajo docente tomarse las cosas con calma y no pensar mal de nadie, de entrada. Quitarse los prejuicios de que los alumnos van a dar guerra. Si uno no se los quita va a impedir que los niños se expresen y, a lo mejor eso les genera tensión y bloqueo que termina en agresividad. Trabajar en estas condiciones es muy estresante para el profesor. Si se les permite expresarse de forma ordenada y controlada, habrá menos tensiones y el trabajo será más llevadero y productivo.*

- *Más momentos de diálogo con compañeros. Potenciar el trabajo en equipo, cooperativo.*
- *Control de uno mismo.*
- *Estoy mejor cuando tengo ilusión, y tengo ilusión cuando tengo resultados. Es todo un círculo.*
- *Cuando programas y ves que has podido hacer lo que querías, estás satisfecho.*
- *No hay que ser rígido con la programación. Hay que ser capaz de cambiarla y adaptarla a la realidad de la clase que tienes cada día y en cada momento. Si pones en práctica un plan preconcebido en tu casa, y choca con la clase ese día, si eres rígido, sufrirás por el choque. Si eres flexible y lo adaptas, conseguirás mejores resultados y evitarás sufrimiento y cansancio.*
- *Voy a decir algo que me hace mal: me molestan las no implicaciones de todos los responsables del acto educativo (alumnos, padres, profesores, equipo directivo, tutores, etc.). La cantidad de trabajo no me preocupa.*
- *Me estresa perder tiempo de trabajo repitiendo y repitiendo normas. Es una actitud que perjudica mi salud, pero, ¿de qué otra forma consigues que te escuche y te atienda la mayoría de la clase? La actitud favorecedora es ir más preparada o preparado con soluciones que puedas aplicar a situaciones que surjan (conocidas por la experiencia previa).*
- *Hablo por mi experiencia en Infantil; deberíamos tener una forma de trabajo que te permitiera observar; no todo fichas, no todo programa, no todo prefijado. Practicar un trabajo creativo sabiendo atender situaciones no previstas creo que favorece la salud.*
- *El trabajo con pequeños me hace olvidar los problemas personales.*
- *¿Actitudes favorecedoras de salud? Tener buenos hábitos e hidratarse bien. Beber suficiente agua para proteger la garganta, no fumar, etc.*
- *Constatar pequeños logros en las clases.*
- *Aprender a rescatar lo positivo y no caer en sobreimplicación.*

Las actitudes de los docentes tienen mucha relación con el gusto por el trabajo, con la seguridad personal-profesional, con el hecho de sentirse o no respaldados y/o apoyados y con el interés por mejorar a nivel profesional. Por ello, pedí a mis informantes su opinión sobre esos puntos, opinión basada en la experiencia,

fundamental para todo estudio etnográfico⁵⁹. A la pregunta de: *¿Te gusta lo que haces?* La mayoría respondió que sí. Pocos respondieron negativamente y algunos dijeron “depende”. A la pregunta de: *¿Te interesas por mejorarte en tu trabajo?* Hubo mayoría de respuestas afirmativas. A la de: *¿Te sientes seguro?* Profesionalmente hablando, la mayoría respondió que sí. Hubo pocos que dijeron que no; y algunos, “depende de momentos, situaciones, estado interior, relaciones con el centro, etc.”. Y a la pregunta de *¿Te sientes respaldado?* Una mayoría contestó que no, refiriéndose a la Administración. Algunos señalaron que “a veces” y pocos dijeron que sí.

Lo más importante de esas opiniones, antropológicamente hablando, es que nos acercan a realidades experimentadas y vividas. La salud y la enfermedad tienen un componente subjetivo importantísimo relacionado directamente con la vivencia diaria del trabajo. Que una mayoría de los informantes repitan en diversas ocasiones, algunas sin preguntárselo, que no se sienten respaldados por la Administración dice mucho de la realidad del trabajo docente. Nos hace pensar que el profesor se siente muchas veces indefenso ante la sociedad y ante elementos y circunstancias a los que se tiene que enfrentar con sus propias y exclusivas “armas” y recursos. Todos los informantes echan de menos la protección abierta y clara de la Administración. **Todos consideran que la Administración debe implicarse más, debe comprometerse socialmente, a través de la publicidad, respaldando la labor de primera fila de los docentes.** La gran mayoría me ha comunicado que siente a la Administración de lejos, y casi siempre observando y acechando más que estando ahí para proporcionar seguridad, ayuda y fortaleza. La sensación de trabajar seguro, respaldado y apoyado, proporciona una base de bienestar que afecta a la persona a todos los niveles: desde el biológico (refuerzo del S. I.) al psicológico (trabajar con decisión) y social (implicarse sin miedo).

⁵⁹ No expongo las respuestas desde un tratamiento cuantitativo de la información. Seguimos el planteamiento metodológico de la etnografía. El trabajo mostrado aquí se basa en el estudio en profundidad de casos y personas, profesionales de la enseñanza-educación, relacionando, a partir de lo observado y a partir de lo narrado, su salud y bienestar con su tarea profesional. Ello nos aproxima más y mejor a la realidad específica de los centros y nos sirve para entender o para orientar actuaciones ante situaciones semejantes de otros docentes en otros centros sin pretender nunca extraer leyes universales aplicables a la generalidad. Lo que no está reñido con la fabricación de teorías, cosa que hacemos en la presente etnografía.

En la realidad de campo, los docentes preguntados echan de menos la protección directa de quien les contrata y paga. Me resultó satisfactorio comprobar que, pese a las dificultades de una **profesión de riesgo** como cada vez es más vista la profesión de enseñante (así definida por algunos profesores universitarios, formadores de formadores), a una gran mayoría de los colaboradores para este trabajo les gusta su trabajo. A esto podríamos poner objeciones diciendo que respondieron para quedar bien; pero es que resulta que conozco la profesión y a los profesionales desde hace muchos años; y, he de decir que, pese a la poca valoración social que se les da, en su mayoría son trabajadores dignos de confianza, buenos profesionales. También me agradó comprobar que a la gente le interesa mejorarse y ponerse al día. Critican muchos el hecho de vincular retribuciones a la formación (obligada). Pero profesionalmente hablando, entienden necesaria la formación permanente al tratarse de un trabajo de relación con el progreso social, y un trabajo con personas, de lo que todos son muy conscientes. En cuanto a la seguridad a la hora de trabajar y actuar, también tiene que ver con la seguridad a nivel de situación profesional (interino, contratado, funcionario); y tiene mucho que ver con la ubicación de la persona (en el lugar, en el puesto, etc.) y con las repercusiones personales de las interacciones en el centro (físicas, sociales, culturales).

Vemos, pues, que la mayoría de las actitudes de los docentes no son el resultado de un planteamiento previo surgido de la formación universitaria y de la vocación o elección personal de un trabajo. Son el resultado del cincelamiento de su ser personal y profesional por las circunstancias. Es evidente que los planteamientos personales rigen y dirigen ese moldeado; pero, salvo quienes deciden no implicarse voluntariamente y por principio, los demás, los profesionales de verdad, van haciéndose al medio a partir de la experiencia; o mejor, las experiencias, de todos los días. He visto, he convivido con y conozco docentes que viajan desde hace años por carreteras buenas, menos buenas y malas. La inocencia de la “juventud profesional” se va perdiendo poco a poco con ese desgaste lento y monótono de acudir al lugar que se considera de paso. “El cocido lento de la experiencia en esas circunstancias va dando cuerpo al guiso, o plato, de la actitud”. Después de unos cuantos años, el docente así “cocido” se suele “endurecer”, resultando más improbable que haga cosas, dedicándose exclusivamente a hacer las cosas.

Proporcionar medios y recursos (físicos y formativos) que potencien la creatividad, aporten seguridad y refuercen la actitud constructiva es una necesidad (y una obligación permanente para la Administración).

15. Intereses de salud de los docentes. Reacciones y acciones. Modos de cuidarse y curarse (observados sobre el terreno y relatados por los informantes)

15.1. LAS OPINIONES OBTENIDAS SOBRE EL TERRENO

Sobre la formación específica recibida, los intereses relacionados con la salud laboral y las formas de cuidarse que tienen los docentes, obtuve informaciones de mis colaboradores a través de entrevistas, algunas de ellas revisadas y en profundidad, encuentros con grupos y cuestionarios. Completaron los encuentros programados, otros de tipo informal, muy valorados a nivel etnográfico por proporcionarnos un acercamiento mayor a la realidad (objeto de nuestro interés) en su estado natural⁶⁰. Entre informantes principales y complementarios participaron profesores pertenecientes en su mayoría a los centros colaboradores, más algunos profesores de la Universidad y alumnos de Magisterio con experiencias de prácticas. Los maestros y profesores de los centros fueron: los habituales informantes junto con otros que quisieron aportar su opinión en este apartado⁶¹.

⁶⁰ Realidad auténtica en relación con el objetivo de estudio, por ser realidad experiencial, realidad vivida, contraria a “realidad de laboratorio”, aludida por Hammersley y Atkinson (1994) refiriéndose a la realidad frecuentemente estudiada desde otros planteamientos.

⁶¹ El interés de este estudio, como ya hemos señalado en anteriores ocasiones, no se centra en la obtención de datos para elaborar estadísticas. Esto cuenta pero interesa principalmente el estudio de circunstancias y espacios humanos más reducidos y tratados en profundidad: “espacios de experiencia”. El objetivo no es extraer conclusiones (de gran muestra) aplicables a la generalidad sino conclusiones más precisas obtenidas del análisis de partes representativas de esa realidad, observadas en su medio natural (de trabajo en este caso). ¿Qué se gana con ello? La aplicación de métodos etnográficos aproxima a un conocimiento más profundo de la realidad que se estudia (a partir de las explicaciones que de esa realidad dan sus propios protagonistas) para acercarnos a la comprensión de realidades parecidas. Las informaciones numéricas que exponemos hay que entenderlas, por tanto, como unos elementos informativos más, como aclaraciones, como complementos del conjunto etnográfico.

Preguntamos a través de entrevistas personales, de grupo, y cuestionarios, si los docentes creen que existe una cultura de prevención dentro del colectivo en materia de salud laboral. Sólo unos pocos respondieron que sí. El resto opinó negativamente. Sobre si consideran que hay conciencia del cuidado de la salud en relación con el trabajo diario, aproximadamente un 25% del total expresaron que sí. La gran mayoría, opinó que no, a nivel de planteamiento personal. Algunos profesores, aquejados de enfermedades diversas, puntualizaron que es la experiencia la que te enseña, y que es a partir de que tienes un problema que piensas a veces en las consecuencias antes de actuar. Preguntamos si deben velar por la salud y el bienestar profesionales tanto los docentes como la Administración, y en qué medida cada parte. 4 (de 50) respondieron que hay mayor obligación por parte de la Administración. Otros 4, que les corresponde velar por sus intereses de bienestar en mayor parte a los docentes. 3 no quisieron opinar y el resto expresaron que les corresponde a ambos prácticamente a partes iguales. Respecto a las obligaciones de la Administración, los profesores puntualizaron que:

A través de cursos, mejorando los espacios y las condiciones de trabajo, colocando el cuidado de la salud como objetivo primordial, marcando pautas de actuación, cumpliendo con sus cometidos de Administración (cubriendo las sustituciones y cubriéndolas inmediatamente, etc.), con campañas de prevención, mejorando el medio, el espacio y el marco educativos.

En cuanto a las obligaciones de los docentes, las puntualizaciones fueron:

Desarrollar hábitos que reduzcan el riesgo, cuidado personal para mejorar el trabajo diario, interés personal por el cuidado de la salud, que la salud sea un objetivo personal prioritario, poner en práctica disposiciones de la Administración, responsabilidad personal-profesional, prevenir, prestar más atención y tiempo al cuidado físico y psíquico.

Quisimos saber si en los estudios de carrera, nuestros informantes recibieron formación específica sobre cuidados de la salud en relación con el cometido de enseñar/educar. Sólo 8 personas (de 53) respondieron que sí. El resto, gran mayoría, afirmó rotundamente que no. En cuanto al conocimiento de las interacciones trabajo/salud, 5 personas dijeron no tener idea. Hubo 48 respuestas afirmativas, relacionando dicho conocimiento con la experiencia (los más) y con informaciones. Preguntamos a nuestros colaboradores si les interesa que haya cursos de formación especializada que les ayuden a estar mejor en el traba-

jo. Mayoría absoluta expresaron que sí. Sólo 4 personas dieron respuesta negativa. En cuanto a los cuidados personales relativos a la salud en general, la mayoría de los entrevistados y preguntados expresaron su interés, pero sin llevar a cabo un programa personal o ejercicios regulares y adaptados. Excepto 14 personas que dijeron no hacer nada, el resto comunicó un abanico de actividades con una periodicidad relativa: ejercicios físicos sin especificar (caminar, mucha gente), deportes (minoría), evitar no forzar la voz en clase (los que han tenido experiencias negativas al respecto), cuidados alimenticios (en general, mujeres), cuidados posturales, bicicleta, yoga, técnicas para hablar (3 personas), y uso de complementos nutricionales ocasionalmente. Las últimas dos preguntas (tema) tuvieron más variadas respuestas, con aclaraciones y puntualizaciones. Me parece más interesante, desde la perspectiva *émic*, dejar hablar a los informantes sin cuantificar sus opiniones. Les preguntamos sobre qué aspectos de la tarea educativa y de la relación con los alumnos se ven más afectados por su experiencia de la enfermedad (la experiencia de los docentes entrevistados, evidentemente). Agrupamos aquí sus contestaciones y opiniones:

- *El movimiento y la demostración de ejercicios (E. F).*
- *La atención. La escucha.*
- *En Infantil, todo.*
- *Que tengo menos humor y aguante.*
- *Aspectos psicológicos.*
- *No he tenido enfermedad que afecte a mi tarea.*
- *Imposibilidad de desarrollar la tarea educativa.*
- *Falta de continuidad.*
- *Falta de motivación de los alumnos.*
- *Problemas de convivencia.*
- *Agotamiento que quema.*
- *Desmotivación y sensación de fracaso.*
- *El tono de voz.*
- *El rendimiento y la buena disposición (personales).*
- *La disciplina.*
- *La entrada de diferentes profesores.*
- *Ganas de que acabe la clase.*
- *Afecta al equilibrio de la clase.*

- *Empeora el trato con los alumnos.*
- *Mayor gasto de energía y esfuerzo, lo que agrava la salud.*
- *La concentración.*
- *Hay más estrés.*
- *Hay más fatiga.*
- *Hay más cansancio.*
- *Se cometen más errores.*
- *No puedes trabajar todo lo que quieres.*
- *Te falta la paciencia y se producen situaciones de enfrentamiento que aportan tensión a todo el mundo y empeoran las cosas.*

Algunos no quisieron opinar.

En la última cuestión les pregunté sobre qué aspectos del funcionamiento de los centros se ven más afectados por su experiencia de la enfermedad. Sus respuestas fueron:

- *Sobrecarga a compañeros.*
- *No afecta a nadie habiendo profesores con horas libres.*
- *Desconfianza de compañeros.*
- *Las sustituciones empeoran la atención al refuerzo.*
- *Aspectos de relación en el centro.*
- *No he tenido experiencia con la enfermedad que afecte a ese ámbito.*
- *Dependiendo de los días que dure el problema.*
- *Afecta más a los alumnos.*
- *Ninguno.*
- *El clima del centro.*
- *Los de convivencia y coordinación del trabajo.*
- *La falta de relación.*
- *No implicarse en proyectos comunes.*
- *El tema de la voz y de la comunicación con los compañeros.*
- *El cumplimiento.*
- *El comportamiento de ciertos compañeros.*

- *Las sustituciones.*
- *Se trastorna el funcionamiento diario.*
- *Se quita el tiempo a compañeros.*
- *Enfado de compañeros que tienen que sustituir (“siempre sustituimos los mismos”, “no ha dejado nada preparado”, “esa clase es un desastre”).*
- *Se producen bajas que afectan al equilibrio de la organización.*
- *Pérdida de horas de clase.*
- *No se trabaja con alegría y entusiasmo.*
- *Afecta a la armonía y unión por problemas de disciplina, responsabilidad y respeto.*
- *Afecta a la organización (desorganización) del material: mesas, sillas...*

Hubo también quien no respondió.

Las respuestas hacen referencia a ámbitos de Infantil y Primaria, mayoritariamente, aunque también a Secundaria ya que hay informantes de las tres etapas de la enseñanza obligatoria.

15.2. GENERALIDADES SOBRE EL COMPORTAMIENTO ANTE LOS PROBLEMAS DE SALUD A TRAVÉS DEL ESTUDIO ETNOGRÁFICO

En general, las reacciones (observadas e informadas) de los docentes ante lo que perciben y comunican como alteraciones de salud en el ámbito profesional se relacionan con la actitud. Las podríamos clasificar en:

- a. **Interiorizadas:** personales, no comunicadas o comunicadas en parte. En ellas se ve que quien las padece no considera necesaria una acción especial de corrección. También se aprecia que quien las padece desconoce formas de prevención y modos de corrección sencillos. En ocasiones, quien padece problemas menores no quiere comunicarlos por razones e intereses diversos (personales, profesionales, etc.). *María* y *Mariana* opinan que se puede considerar uno alterado o enfermo en el ámbito docente, no sólo por causas naturales (catarros, gripes, jaquecas y malestares diversos, corrientes); también por consecuencias negativas y dañinas de las interacciones con alumnos, con compañeros docentes, con padres, con la dirección,

con la Administración, etc.⁶². Teniendo en cuenta esto, se puede interiorizar el malestar *por miedo al descrédito en el centro, porque no te digan o te den malas contestaciones y opiniones, porque no te minusvaloren, porque no te respeten o consideren que eres un charlatán, o una charlatana, que te quejas por todo. También hay gente que no habla de sus males producto de la relación con alumnos u otros porque no se alegren de ello terceras personas (por envidias, por maldad, por llevarse mal debido a horarios, puestos, etc.); porque no digan que eres incompetente o mal profesional; porque no te releguen con trabajos que te den mala fama. Hay gente que simplemente no habla por desconfianza, por timidez o por miedo al ridículo. Fabián dice sufrir problemas menores de índole no física provenientes del trato que le dispensan algunos compañeros por su condición profesional (es profesor de religión, contratado, personal laboral). Expresa: Hay gente que me trata mal porque me considera menos que los demás, al no ser funcionario, aunque tenga su mismo nivel de estudios. Ello me baja la autoestima; en ocasiones siento acorralamiento social y pocas ganas de interactuar. Me encierro en mi clase y me olvido del resto. A nivel de clase, el que la asignatura sea voluntaria, te obliga a no ser muy estricto en la disciplina; no sea que, por imponer el orden, la gente se canse y lo deje. No puedo forzar a los alumnos en conocimientos, en disciplina, etc. Eres joven y asumes los problemas, pero hay discriminación a nivel laboral entre compañeros, aunque no en todos los centros, afortunadamente. Por eso interiorizo mis problemas. Todas las veces que he hablado con Fabián he apreciado su satisfacción al poder contar esas cosas a alguien. Su colaboración como informante en esta etnografía se debe al malestar que le generan ciertas actitudes de compañeros. Para Cala, informante jubilada, en el pasado no había tantas diferencias entre compañeros. La gente pedía ayuda sin miedo. No se interiorizaban los problemas y las vivencias como ahora. Nos reuníamos no sólo por cuestiones profesionales sino para pasar buenos ratos. Ahora pasa de todo; hay quienes se llevan bien y quienes se llevan mal por egoísmos, expresa. Resumo las opiniones de los profesores de futuros profesores (de la Universidad) que han colaborado: Se interiorizan problemas en la enseñanza por cuatro razones: porque los demás (compañeros, alumnos, padres, etc.) no piensan que no se tiene autoridad o capacidad para dominar la clase o las circunstancias que rodean al profesional, por miedo (en*

⁶² De lo cual ya se ha hablado en los capítulos precedentes.

muchas ocasiones a los padres), por el sentimiento de no estar respaldados por la Administración y porque la enseñanza es un trabajo vocacional, lo que hace que se siga adelante a pesar de dolores y males (al no querer dejar a los alumnos, que se ven perjudicados con los cambios).

- b. Exteriorizadas:** comunicadas, seguidas de acciones correctoras sencillas o naturales; expresadas, seguidas de búsqueda de ayuda profesional en el campo natural o en el convencional. Para nuestras informantes *María* y *Mariana*, se exteriorizan los problemas *porque dejan de ser problemas simples; por confianza con los compañeros, o con ciertos compañeros; por desahogo (necesidad psicológica); por buscar una solución en alguien que haya pasado por lo mismo; a veces por darse importancia; por saber a quien le importa; por búsqueda de consuelo; porque no te hagan daño dentro; por no sentirte solo, o sola.*

Los modos de cuidarse y curarse (en relación con problemas menores) dependen:

1. Del conocimiento y la formación que se tengan en el cuidado general de la salud, y en el cuidado específico de la salud laboral docente.
2. De la ubicación del centro (rural, urbano, en la costa, en la montaña, etc.). Ante un medio distinto, actitudes (de protección) distintas. Las influencias del lugar son importantes. Ya lo tratamos atrás, al hablar de las interacciones con el medio físico y con las personas que viven en él.
3. Del tipo de centro (grande, pequeño, bien acondicionado, mal acondicionado, nuevo, viejo, etc.).
4. De la consideración estándar y de la consideración personal del mal.
5. Del interés particular. Hay gente más preocupada por el cuidado de su salud. Hay otros que sólo responden *a posteriori* (cuando están sufriendo el problema)⁶³.
6. Del tipo de trabajo.

⁶³ Sin extraer una ley, diré que en este estudio han sido las mujeres, maestras y profesoras, las que más interés han mostrado por cuestiones de salud, bienestar y prevención, de todo el colectivo. Al menos, esa impresión he sacado del trabajo de campo; lo que corroboro por mi propia experiencia profesional.

7. De las características del aula. No es lo mismo un aula soleada y sana que una sombría, mal ventilada, sucia, fría, etc. En el primer tipo he visto a los profesores y profesoras con ropa normal o bata. En el segundo, he visto docentes trabajar con abrigo (en la época fría)⁶⁴.
8. De los alumnos. No es igual un grupo de alumnos pequeño, homogéneo, tranquilo, que otro numeroso, perteneciente a grupos sociales diferentes y con dificultades. No se toman las mismas precauciones, cara al bienestar personal y profesional con unos que con otros.
9. De la edad y la experiencia.
10. De la condición profesional. Hay diferencias importantes en la percepción del trabajo entre funcionarios e interinos. *Mariana*, interina con muchos años trabajados confiesa sentirse agotada y agobiada el año que tiene que preparar oposiciones. Para ella no hay modos estándares de prevención y cuidado de la salud docente. Hay: los modos de los funcionarios y los de los interinos. Lo general ayuda, pero no resuelve. *Si eres interina, ves pasar los años con miedo; y eso te condiciona a la hora de dar las clases. No tienes la tranquilidad que puede tener el funcionario*, expresa.
11. Del estilo de vida y las ocupaciones personales.
12. De los consejos, las orientaciones e informaciones de otros.

La exteriorización del sentimiento de malestar o del dolor de cabeza puede conllevar más malestar o más dolor de cabeza, depende de a quién se le cuente. A nivel general, maestras y profesoras (mujeres) me han referido que es bueno tener a alguien (del medio laboral o del personal) a quien poder contar los problemas. He visto menos interés en ese tema en los hombres. No me han hablado mucho de ello.

⁶⁴ A pesar de la calefacción, que no funciona igual en todos los centros.

15.3. ¿QUÉ HACEN LOS DOCENTES CUANDO SE ENCUENTRAN MAL (entendiendo la “enfermedad” desde la óptica antropológica; es decir, en sentido amplio)?

He aquí algunas respuestas.

- *Darse cuenta de ello, de qué lo causó e intentar prevenir. Procuero satisfacer mis necesidades con una alimentación equilibrada y ejercicio físico regular. También, cumplir con las obligaciones laborales y mis principios personales. Salud es también dedicar tiempo a las aficiones y al entretenimiento (mujer).*
- *Procuero cuidarme y prevenir, con la alimentación, el ejercicio físico, la distracción fuera del trabajo. En este trabajo, la gente aguanta porque se siente responsable de su clase. También, por no cargar a otros el mochuelo. Cuando me veo mal, acudo a las medicinas naturales (hombre).*
- *En primer lugar, prevenir. En segundo lugar, si algo va mal y te influye (a nivel sociolaboral) trato de evitar los pensamientos negativos ya que éstos empeoran el mal. Cuando me cojo algún catarro o alguna gripe pienso si no será que salen los disgustos y malos momentos que una vive y a veces se guarda. Otro motivo de estar mal es cuando voy mal de tiempo en el programa. Para evitarlo, intento anticiparme (Luisa).*
- *Depende de si los problemas son físicos o psicológicos, pero suelo reaccionar con comportamientos depresivos que supero tirando para adelante (mujer).*
- *“Agarro al toro por los cuernos”, y esa es la reacción que intento transmitir a los demás (mujer).*
- *Desde que sé que tengo la tensión algo alta, controlo la sal (mujer).*
- *Ya sé que tengo predisposición a la hipertensión, pero, la verdad, no le presto demasiada atención. No me privo de comer lo que me gusta. Sé que debería tener cuidado con ciertas cosas, pero... (hombre).*
- *Yo somatizo todo, pero, por mi condición, busco siempre lo positivo. Yo misma me animo. Me dan miedo los problemas de salud. No me gusta ir a los médicos. No quiero que me digan algo que me asuste (Emma).*
- *A veces consulto, a veces me lo paso sola con recursos al alcance. El yoga me viene fenomenal. Cuando lo hacía, no me dolía nada. Ahora no voy y me duelen los brazos, la espalda y una pierna (Gloria).*

- *No tengo obsesión por cuidarme. No he tenido problemas de salud significativos; incluso, hago poco deporte. Ya me muevo bastante en el centro. Eso sí, sé desconectar, no me llevo los problemas a casa (hombre).*
- *Para sentirme menos agobiada y tensa, tomo infusiones relajantes que me van muy bien (mujer).*
- *Ante un disgusto que me roba la alegría, intento desahogarme con alguien y procuro centrarme en hechos (por ejemplo, lectura) y no en sentimientos (mujer).*
- *Al principio, cualquier problema o enfermedad me deprime, pero reacciono y sigo adelante (mujer).*
- *Yo, si me encuentro mal en el trabajo, trato de aguantar hasta la hora de salir. Si es algo que no considero grave, sigo trabajando y me lo chupo. Si es algo que me impide estar ahí, lo consulto. Sin embargo, aún los problemas pequeños me afectan al ánimo y no rindo igual que estando bien. La relación con los compañeros tampoco es la misma (María).*
- *Cuando me encuentro mal, me veo perdida; me da mucho miedo. No lo asumo, pero enseguida se lo cuento a alguien. Voy al médico cuando ya no hay remedio.*
- *Me noto inquieta y eso repercute en los niños porque les contesto con menos paciencia. Procuro relativizar el mal y relajarme. Acudo a ayuda cuando no puedo supearlo sola.*
- *Yo, a los problemas que no tienen que ver con la familia no los tengo miedo; pero necesito tener a alguien cerca para contárselos. Lo físico también lo comento con las personas de mi confianza. Procuro prevenir a nivel muscular yendo al masajista periódicamente (mujer).*
- *Cuando no puedo hacer nada frente a hechos que considero incorrectos e injustos, me digo: “tienes que callarte y asumirlo porque no depende de ti, depende de otros y es como un maremoto, viene sin que lo quieras”. Ante problemas físicos, cuando no puedo solucionarlos yo, voy al médico (Leonisa).*
- *Patricia señala: Depende de cómo sea el problema, así reacciono. Si es físico, generalmente intento quitarle de la cabeza y no preocupar en exceso a los demás. Sigo trabajando normal, en la medida de lo posible. Si el problema es psicológico o emocional, ahí sí busco ayuda antes de desembocar en una depresión.*
- *Si tengo un dolor de cabeza o cosas pequeñas, me las arreglo yo. No suelo ir al médico porque siempre te saca algo que no quieres saber (hombre).*

Frente a las pocas personas que, de inmediato, acuden a profesionales de salud (de la medicina convencional o de las etnomedicinas) cuando se sienten mal, una mayoría me ha referido que aguanta hasta que no hay más remedio. De entre éstos, los hay que tienen relativo miedo a las enfermedades y, sobre todo, a enfermedades y problemas malos. Para no saber, van lo menos posible al médico. Los que no tienen mucho interés por pisar las consultas de los profesionales de salud, se valen de medios comunes y domésticos para intentar remontar los problemas menores, principalmente físicos (un inicio de catarro, un dolor de cabeza, una molestia muscular...). También usan remedios naturales; aunque la mayoría utiliza los productos estándares de farmacia, llegado el caso.

He tenido informantes fumadores, grandes tomadores de café y otros que no prestan demasiada atención al cuidado preventivo. Todos, conocen los riesgos de su estilo de vida. De entre ellos, algunos me han expresado no contar con la voluntad suficiente o el apoyo de alguien allegado para dejar el tabaco o tomar menos café. El hecho de controlarles la tensión periódicamente para este estudio les ha obligado a prestar una cierta colaboración mejorando las condiciones de sí mismos, al menos para el tiempo que ha durado el trabajo etnográfico. Otros me han dicho que se sienten mal, culpables, por fumar o por llevar un estilo de vida sedentario; que han intentado dejar el tabaco o cambiarse a infusiones pero que no lo han conseguido. Tienen miedo a posibles enfermedades como consecuencia de su estilo de vida, pero siguen en él. Finalmente, algunos me han expresado haber iniciado un cambio favorable incluyendo en su vida ejercicio físico y hábitos alimenticios saludables y menos tradicionales⁶⁵ (tradición de grasa, exceso de proteínas y pan blanco).

En el colectivo docente no hay tradición de información/formación en temas de prevención y cuidado de la salud. Es cierto que cada vez se ofertan más cursos en este sentido⁶⁶, pero falla la base. Y, respecto a los cursos, únicamente hay una oferta convencional. No existe una formación suficiente (no existe, en muchos casos) en los estudios de carrera, y tampoco la hay como **iniciativa permanente**

⁶⁵ Hablamos de ciertas tradiciones y hábitos alimenticios de Castilla y León (consumo de alimentos demasiado calóricos).

⁶⁶ Pero son cursos monográficos o seminarios que, junto con otros, completan una oferta formativa sin más.

dedicada a orientar sobre salud y bienestar en el ámbito profesional. La antropología aplicada a la salud es una de las ciencias idóneas para desarrollar esa iniciativa ya que contempla la atención objetiva (las necesidades de información que sobre los problemas vividos en el medio de trabajo, puede necesitar el profesional) y la demandada por el interesado desde su **experiencia** de los problemas y de la vida en el trabajo. **No olvidemos que la salud o la enfermedad son estados de experiencia comunicables; no sólo situaciones y hechos orgánicos; y que en toda alteración existen, más o menos relacionados y conectados, componentes biológicos, psicológicos, sociológicos, ecológicos y culturales que, en la medida que corresponda, deben ser atendidos.**

El medio *sociopsicobioecocultural*. Los problemas que genera, o aquellos en los que se ve implicado, aún manifestándose más en un “espacio” concreto de la persona (el cuerpo, la mente, las emociones) también tienen relación con los demás aspectos que la componen. **No se solucionan los desequilibrios o las dolencias de los docentes (entendidos como problemas complejos) siguiendo líneas convencionales unidireccionales; es decir, aplicando soluciones terapéuticas lineales.** Para entender la dimensión amplia de los problemas de salud y bienestar docentes es necesario entenderlos desde enfoques interdisciplinarios e interculturales, como hace la antropología, aplicando o proponiendo las soluciones con/desde el mismo criterio.

16. Apunte sobre presión arterial y trabajo docente (óptica de la antropología aplicada a la salud)

¿Por qué me pareció importante incluir un estudio de la PA en los docentes, desde la óptica antropológica? Básicamente por relacionar un determinado funcionamiento biológico con las experiencias y vivencias en el trabajo de la enseñanza-educación. Las alteraciones de la PA en la sociedad actual son situaciones de desequilibrio cada vez más preocupantes. La HTA es uno de los tres factores de riesgo cardiovascular más importantes (los otros dos son la hipercolesterolemia y el tabaquismo, también presentes de forma relativa en el colectivo docente), responsable de: ataques al cerebro, ataques al corazón, insuficiencia cardíaca e insuficiencia renal. En la mayoría de los casos de PA alta, no se conoce la causa (se llama PA primaria o esencial). Sólo en un tanto por ciento pequeño (5-10%) se puede conocer (se llama PA secundaria). Hay factores constitucionales y estructurales que contribuyen a la PA secundaria (anormalidades del riñón y de ciertos vasos como la arteria aorta). En todas las edades se puede producir presión arterial alta; pero, en general, se aprecia más a partir de 35-40 años⁶⁷. Las personas que la padecen pueden estar durante mucho tiempo de sus vidas sin mostrar alteraciones y sin referir molestias específicas, por eso se le llama el “asesino silencioso”.

En mi planteamiento inicial pensé relacionar la PA con el estrés acumulativo del trabajo docente como un punto de partida para ver si había algún paralelismo entre aumento de dicho estrés y de PA. A medida que fui obteniendo datos e informaciones sobre el terreno (mediciones repetidas, aportaciones de los infor-

⁶⁷ En nuestro estudio, las edades de las y los docentes colaboradores fueron de los 24 a los 58 años.

mantes, etc.), fui observando que no siempre la HTA tiene que ver con personas tensas, nerviosas y muy dinámicas; o que, al menos, así se expresan. He visto personas, aparentemente calmadas y tranquilas, con valores altos de PA⁶⁸, constatados en diversas vueltas⁶⁹. Algunas de ellas se han extrañado mucho, añadiendo que fuera del ámbito de trabajo su tensión es más baja. Otras personas han afirmado conocer el hecho, achacando al ambiente escolar, a las actividades, al movimiento, a las relaciones, a las preocupaciones, al trabajo docente en sí, la causa de la subida (circunstancial). En algunos de estos casos también he visto un consumo alto de café, por ejemplo (más de 6 cafés diarios). Para ciertos colaboradores, sólo el hecho de tomarse la tensión ha supuesto una alteración puntual, constatada, explicando:

- *Siempre me pasa. Tengo “tensión de bata blanca”.*

En el colectivo docente están los que interiorizan y los que exteriorizan. Las experiencias derivadas de su actividad (incluidos los problemas), pueden comunicarse o no. Hay quienes viven para adentro los ajetreos del trabajo diario, siendo vistos desde fuera como docentes relajados, poco habladores, complacientes, tranquilos y reflexivos. Entre ellos, a) los hay que “metabolizan” bien los reveses y el cansancio cotidianos. Disponen de formas y maneras particulares de descarga de tensión emocional, nerviosa, muscular, no llevándose los problemas del trabajo a casa y realizando actividades diametralmente opuestas en su tiempo libre (que les distancian mental y físicamente del ambiente de las horas laborales). Se alimentan de forma relativamente equilibrada, practican algo de ejercicio físico, obtienen compensación de las vivencias sociales, sacan partido a su trabajo intentando centrarse en lo positivo y satisfactorio, no tienen antecedentes significativos de HTA en la familia, etc. b) Los hay que, dando apariencia tranquila, no consiguen relajarse realmente, acumulando y comprimiendo las vivencias. Suelen ser tímidos, comen de manera desordenada, fuman o toman grandes cantidades de café, andan poco y tienen experiencias sociales escasas y pobres. Fuera del trabajo, al igual que dentro, no son personas que se expandan⁷⁰. De esta manera, sus costumbres y sus vivencias van incidiendo e influyendo en su organis-

⁶⁸ Entre 15 y 17 de sistólica.

⁶⁹ Mediciones periódicas.

⁷⁰ Esto no tiene que ver con su tarea profesional que puede ser perfectamente normal y responsable. Al menos, así es en los casos que he conocido.

mo⁷¹, llegando a veces a expresiones críticas en el terreno funcional, estructural o emocional-comportamental.

Las personas que he conocido con niveles de PA altos y muy altos, dentro de los llamados “tranquilos”, pertenecen al segundo grupo.

Las mediciones altas fuera de los “tranquilos” corresponden a personas dinámicas y nerviosas con antecedentes familiares o características constitucionales favorecedoras. En los casos constatados de gran dinamismo y normal PA, ha coincidido ausencia de predisposición familiar.

El planteamiento antropológico de la salud en este trabajo nos lleva a entender la enfermedad como un desequilibrio que afecta a **toda la persona** al completo, no sólo a una parte de ella (el cuerpo o la mente). ¿Por qué? Porque los problemas se viven y se pueden referir. Según esto, las alteraciones de la PA no se entienden únicamente como hechos físicos y biológicos (aislados) sino como expresiones de la biología necesariamente relacionadas con las experiencias. Alguien que venga de familia hipertensa es candidato a la hipertensión, pero dependerá de su estilo de vida, de sus vivencias y de sus interacciones con el mundo, que muestre valores altos o normales (aceptables, en su caso). No existe un determinismo biológico que forzosamente le lleve a una expresión de alteración similar a la de sus progenitores si no hay razones-factores que “activen” esa tendencia. La PA, como cualquier funcionamiento orgánico, tiene mucho que ver con las relaciones interpersonales y con las experiencias de la vida cotidiana, además de con las costumbres y hábitos de cada uno; es decir, con la gestión individual de la relación con el mundo. Nuestros pensamientos influyen sobre nuestro sistema nervioso quien, a su vez, puede interferir en el recorrido de la sangre por el cuerpo, favoreciendo la circulación o poniendo obstáculos que modificarán la respuesta cardiaca (necesidad de adaptación del latido y del envío para asegurar el equilibrio). Hemos planteado el estudio de la salud y el bienestar en la profesión docente desde el punto de vista de las interacciones (por lo tanto, de las experiencias). Nos interesa relacionar lo vivencial con el funcionamiento biológico⁷²; en este caso con la PA, para saber (o aproximarnos a conocer) cómo y de qué manera la experiencia del trabajo diario y la de la relación

⁷¹ Ya predispuesto genéticamente en algunos de ellos por casos familiares de HTA.

⁷² Cuerpo: soporte material de la persona.

convivencial⁷³ en el medio docente influyen en el bienestar de los profesionales y en sus formas de expresión habituales. No nos interesa tanto el análisis y tratamiento cuantitativos de las variaciones de PA en los docentes sino más bien la observación de la relación entre vivencia-experiencia y PA. Por ello, las mediciones periódicas hechas a los informantes y colaboradores han sido asociadas a los discursos de sus experiencias de salud en el contexto docente. **Entendemos los hechos biológicos dentro de procesos más amplios (procesos vitales) en los que aquéllos condicionan relativamente la experiencia, influyendo en la fabricación de las formas explicativas (personales) de los problemas (de salud).** Hay que tener en cuenta esos discursos cuando se observa, se analiza y se trabaja desde fuera para tratar de entender lo que ocurre, por qué; y para confeccionar propuestas (amplias y holísticas) de ayuda y solución a las alteraciones⁷⁴. Vemos necesaria la narración de experiencia de los desequilibrios y enfermedades, en este caso relacionados con la HTA, dadas por los profesionales de la enseñanza-educación que las sufren en vistas a:

1º Reconocer hechos y situaciones que, teniendo que ver con las interacciones en el ámbito profesional docente, sean (o se sospeche que sean) causantes de problemas; o que influyan en ellos (a juicio del observador y a juicio del observado).

2º Confeccionar medidas diversas que, básicamente desde el terreno de la prevención y la orientación-información-educación, ayuden a proteger a quienes por tener una presión arterial alta (habitualmente), por tener predisposición a ella o por tenerla circunstancialmente alta, puedan verse afectados por las características de la profesión y del entorno profesional⁷⁵.

Es evidente que la disminución de la “**tensión social**” en los centros escolares es uno, si no el primero, de los objetivos de cualquier medida de prevención de la HTA en el ámbito profesional docente. Objetivos complementarios relativos al trabajo, a los hábitos alimenticios y al movimiento-estilo de vida profesional completarán el paquete para proponer un marco orientativo de **estilo de vida**

⁷³ Experiencia, entendida la persona como **ser cultural** (capaz de interactuar con la naturaleza -interior y exterior-, con la sociedad y con el mundo de las ideas, acciones y realizaciones humanas).

⁷⁴ A las alteraciones de cada persona, relacionándola con sus circunstancias particulares.

⁷⁵ O por ciertas características de alteración.

laboral-profesional sano que redunde en la práctica satisfactoria, la obtención de mejores resultados con los alumnos y la armonía en el funcionamiento de los centros. Esto es tarea que corresponde tanto a los profesionales como a los equipos directivos y a la Administración⁷⁶. Y, desde una óptica antropológica, las verdaderas propuestas se hacen oyendo a aquellos a los que van dirigidas. Todos los paquetes de medidas unilaterales que se presenten resultarán incompletos y, casi siempre, centrados en los intereses de una de las partes. Por ejemplo, la Administración no puede hacer propuestas de prevención profesional sin implicarse ella también en la mejora de las condiciones de los centros y del trabajo. El mejor resultado, desde la óptica de la antropología aplicada a la salud en el colectivo profesional docente, lo dará la puesta en práctica de **planes conjuntos y coordinados**, planes que contemplen las responsabilidades de cada parte.

El “asesino silencioso” está relativamente presente en el colectivo docente. Se aprecian⁷⁷ pocos casos de hipotensión, todos ellos relacionados con situaciones constitucionales y antecedentes familiares. Aunque la mayoría de los colaboradores se incluyen dentro de la normalidad⁷⁸, hay un número importante de prehipertensos⁷⁹. Si los afectados (hipertensos y prehipertensos) no modifican sus hábitos y su estilo de vida, si no se tratan médicamente cuando es necesario, si no reducen la experiencia del estrés, las consecuencias, en primer lugar, serán personales y, en segundo lugar, sociales, educativas, organizativas y económicas (repercusión sobre alumnos, coste de bajas, necesidad de asistencia especializada, necesidad de cubrir el puesto, alteración del equilibrio organizativo de los centros, etc.). A nivel exclusivamente social, organizativo, las enfermedades cuestan dinero; pero, principalmente, privan de continuidad en la dispensa de atención a los alumnos. Los cambios de profesores, aunque sean pocos, alteran el equilibrio de la rutina escolar. Las enfermedades en el ámbito docente conllevan consecuencias sociales (desfavorables) sin que esto quiera decir que haya que crear-avivar sentimientos de culpabilidad por lo que nadie quiere⁸⁰. Pero algo se puede hacer; o, al menos, intentar:

⁷⁶ En las entrevistas del trabajo de campo, prácticamente todos mis informantes, me expresaron que es tarea de profesionales y de Administración en partes proporcionales ocuparse del bienestar personal-profesional de los docentes.

⁷⁷ Entre las personas estudiadas para este trabajo.

⁷⁸ Normalidad estándar: 120-70/130-80

⁷⁹ Sistólica: entre 130 y 140. Diastólica: entre 80 y 90.

⁸⁰ Que es caer enfermo.

- a. Desde los cambios y mejoras que le corresponden a la Administración.
- b. Desde la educación para la salud (vía formativa para el profesorado).
- c. Desde la prevención en el ámbito profesional-personal (campañas).

Y desde la **necesaria** modificación de los programas de enseñanza de los futuros profesionales (mostrándoles la realidad de su futuro trabajo en relación con el equilibrio y el bienestar/salud).

Hemos hecho hincapié en la importancia del problema de la HTA en la enseñanza no sólo por razones económicas (de dinero, de esfuerzo, de energía vital) o sociales (de atención educativa) sino por razones elementales de ética: es necesario apoyar y potenciar estudios que aporten luz y solucionen (o ayuden a solucionar) obstáculos en el ambiente profesional docente con el fin de hacer que coincida la noble tarea de educar con un marco (a nivel físico, organizativo y a nivel de profesionales) en el que aquélla se pueda dar, repercutiendo lo menos posible en el equilibrio y el bienestar que el docente debe tener para atender a los niños y adolescentes.

La **reducción del estrés** es un objetivo deseado por todos en el medio educativo. Pero también, opino, es uno de los mejores medios para prevenir-frenar las alteraciones de la presión arterial en los docentes⁸¹.

16.1. VALORES, ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN, COMENTARIO

Antes de entrar en números y en reflexiones, diré que, a lo largo de las visitas periódicas a los centros, conocí hechos de experiencia y vivencias relacionadas con lo biológico (en este caso con la PA) que me llevan a hablar en concreto de:

- Personas a quienes lo físico preocupa mucho, alterándose ante cualquier problema.
- Personas a quienes lo físico preocupa menos que lo psicológico o emocional.
- Personas comprometidas con su salud.
- Personas que se preocupan *a posteriori*, cuando se presentan situaciones de necesidad.
- Y personas que no se preocupan habitualmente por temas de salud.

⁸¹ Como hemos dicho, junto a orientaciones de vida, de alimentación y de trabajo saludables.

Entrarían en los dos grandes grupos de los que hemos hablado: los que interiorizan y los que exteriorizan. No todos los que participaron en el estudio conocían bien lo que significa la Presión Arterial y el modo convencional de su expresión. En general, salvo quienes están tomando medicamentos reguladores por razones de HTA, o aquéllos a quienes han recomendado tomarse la tensión de vez en cuando por tener valores en el límite de la normalidad, no suele haber la costumbre de ir a una farmacia a medirse; o al centro médico. Algunos tienen tensiómetros en casa y se miden de vez en cuando. He tomado la tensión a personas que me han confesado no habérsela tomado antes o no acordarse si se la habían medido alguna vez. He descubierto personas con valores habituales en el límite sin mostrar preocupación y sin llevar un cuidado especial para evitar problemas. He tenido informantes conocedores de su tendencia (por familia y por constitución) a la alta, o sabedores de circunstancias que les alteran, que se han adelantado a la medición de ese día diciendo:

- *Hoy estoy muy alterado; seguro que voy a dar 20 por lo menos*⁸².
- *Hoy me va a salir altísima, ya verás; vengo de una clase conflictiva*⁸³.
- *Me pillas en un mal momento, hoy tengo mucho lío (Jefe de Estudios)*⁸⁴.
- *Vaya, ya verás cómo doy alta. Siempre que vienes, me pongo nerviosa*⁸⁵.

Dentro de éstos, los hay que, sabiendo que vienen de familia hipertensa y que ellos mismos dan valores que sobrepasan a veces los límites de la normalidad, no van al médico a consultarlo y modifican relativamente conductas y circunstancias modificables cuyos cambios son conscientes que les benefician. Por ejemplo, toman menos café, pero siguen tomándolo; ralentizan su cinética habitual, pero se alteran más cuando se producen ocasiones de tensión (humana, convivencial, profesional) en el centro, en su clase o en su entorno inmediato. Agradecen, sin embargo, que alguien les recuerde frecuentemente que tienen parte importante en su problema (o potencial problema) y en su control/solución. Son conscientes de la necesidad de su implicación pero les arrastran las circunstancias del trabajo (en el trabajo) o de otros contextos de su vida personal (fuera del trabajo).

⁸² Medida esta persona, cuando me dijo eso, dio: 17/10

⁸³ Medida esta persona, dio: 15/9

⁸⁴ Medida esta persona, dio: 14/9

⁸⁵ Medida esta persona, dio: 16/10

Valoran positivamente la labor orientadora externa, como una guía que les ayuda a reducir el estrés y sus consecuencias. Estos docentes, conocedores de su funcionamiento nervioso y orgánico, aportan información relevante sobre las influencias del estrés en el docente y su trabajo.

Participaron 86 personas (hombres y mujeres) de edades comprendidas entre los 24 y 59 años, trabajando en: Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos. Nuestra idea, como hemos dicho, era ver y conocer, a lo largo de 6 meses, qué valores de PA se apreciaban en los docentes (en su medio y en su tiempo de trabajo) escuchando el relato asociado correspondiendo a la experiencia de percepción de sí mismos en esos momentos. No se trata de un estudio biólogoista, por tanto, aunque tiene en cuenta necesariamente lo biológico. Es evidente que hay condicionantes de edad, constitución-herencia, sexo, hábitos alimenticios y estilo de vida que obligarían a parcelar el grupo organizando la información según otros criterios y principios desde la óptica biólogoista. La elección de un grupo tan heterogéneo se debe al planteamiento de estudio antropológico explicado. Nuestro interés fue recoger las vivencias asociadas y narradas con el fin de disponer de referencias amplias y variadas correspondientes a la diversidad humana en este contexto profesional. Realizamos un total de 347 mediciones⁸⁶. Las visitas a los centros se hicieron en las mañanas, aprovechando los descansos intermedios de los recreos. En algunos casos se hicieron al final, lo que incidió en los resultados a juicio de los propios participantes (cansados del trabajo del día, sobre todo con pequeños). Es

⁸⁶ De 1 a 6 tomas por persona a lo largo de 6 meses. La media general fue de unas 4-5 tomas. Hubo gente que no coincidió los días de visita y hubo gente que se apuntó más tarde. En un estudio antropológico estos hechos también son importantes ya que nos informan más de la realidad que estudiamos (dinámica, variante y vital). El que se apuntasen personas poco a poco quiere decir que, primero observaron y analizaron (qué les proponíamos, para qué, etc.) luego reflexionaron y, finalmente, decidieron participar por considerarlo beneficioso para ellos y útil para el estudio. En todo caso, la participación fue un hecho natural-vital ligado a la confianza. Cuando alguien llega a un centro y explica que desea hacer un estudio de tales y cuáles características, la gente escucha y calla. En muchos casos, no se fía. En general, no conoce a la persona que hace la propuesta y la invitación. A medida que se suceden las visitas esta persona va siendo vista como algo más cercano, sobre todo si su cometido se lleva a cabo dentro de la comunicación. El hecho de que otros compañeros trabajen con ella acorta distancias. Al final, lluvia de interesados en que les tomen la tensión y les escuchen y orienten en temas de salud.

importante señalar que los docentes explican su estado en el momento de la toma de tensión asociado a las experiencias inmediatas (el café, la clase ruidosa, un problema repentino, el día de cada uno, el estado de salud, el estado de ánimo, el “miedo” al acto de tomarse la tensión, la proximidad de una fiesta o una celebración interna, el ajetreo de la época –exámenes, correcciones, notas, reuniones, etc.–, cuestiones personales, el estrés, el cansancio...). Las primeras tensiones estuvieron, en general, entre 12 y 14 (de PA sistólica), habiendo gente con 10 y 11 y alguno entre 16 y 18⁸⁷. En general, y restando los casos de necesidad de atención específica, resultaron muy útiles los **consejos de alimentación y estilo de vida**⁸⁸ (para dentro y fuera del centro). Hacia la mitad y al final del trabajo, la mayoría de los valores ligeramente altos mejoraron. Si pudiéramos hablar de una tendencia general, diríamos (según comparación de los propios participantes de sus tensiones dentro y fuera del contexto de trabajo) que el entorno profesional (docente, en este caso) aporta una pequeña subida de un punto (circunstancialmente, por tanto) sobre la tensión habitual de los colaboradores en su medio vital no profesional. Hechos como la proximidad de vacaciones o fiestas también se refirieron como favorecedores del estado personal en el momento de tomarse la tensión. Constatamos que los valores de esos días previos al descanso también fueron mejores. No observé relación con el estrés acumulativo, como ya hemos mencionado, ya que ni en momentos de más trabajo (evaluaciones, notas, etc.) ni al ir sumándose los meses, vi forzosamente un aumento de la PA. Puntualmente, las épocas de exámenes, reuniones para notas y demás, coincidiendo con la proximidad del tiempo de descanso no suponen alteraciones nerviosas influyentes en la PA (hablando en general). Es más, hubo casos de personas que, aún con la carga de cansancio docente de los meses precedentes y el agobio del trabajo burocrático, mostraron valores muy normales habiendo dado anteriormente (en tiempos intermedios) valores más altos. **La gestión individual de las interacciones influye en los resultados de las mediciones.**

Para María: *-El estado mental y emocional influye más que la dedicación en sí, al menos en mi tensión.*

⁸⁷ En estos casos, se aconsejó ir al centro médico por obvias razones.

⁸⁸ **Relacionados con el tabaco, el café, la vida sedentaria, la alimentación excesivamente calórica y los nervios.**

Presenciamos situaciones de estrés agudo por circunstancias relacionadas con el trabajo de la dirección. En un caso de 12/7 recién tomada, ascendió a 16/9 tras un problema vivido repentinamente. Tuve ocasión de comprobar sobre el terreno más hechos parecidos con otros profesores, lo que me lleva a la conclusión de que el trabajo de la enseñanza-educación, por sus muchas implicaciones y relaciones (sociales, organizativas, con el medio físico, emocionales...) puede generar situaciones imprevistas cuyo peligro (en relación con la PA) está en el ascenso repentino en alguien con una tensión alta normalmente o susceptible de variaciones importantes ante determinados estímulos. Ese hecho, esa posibilidad, hacen que haya personas en el trabajo de la enseñanza-educación en riesgo relativamente alto, permanentemente.

El balance general ha sido positivo. La mayoría de las mediciones están dentro de los límites de la normalidad estándar:

25 mediciones correspondiendo a 10/6; 10/7; 10/8 (mayoría: 10/6).

53 correspondiendo a 11/6; 11/7; 11/8; 11/9 (mayoría: 11/7).

117 correspondiendo a: 12/6; 12/7; 12/8 (mayoría: 12/7 y 12/8).

87 correspondiendo a: 13/7; 13/8; 13/9 (mayoría: 13/8).

39 correspondiendo a 14/7; 14/8; 14/9; 14/10 (mayoría: 14/8 y 14/9).

17 correspondiendo a 15/6; 15/8; 15/9; 15/19 (mayoría: 15/9).

6 correspondiendo a 16/8 y 16/9 (mayoría: 16/9).

3 correspondiendo a 18/8 y 18/10

Recalco que no se aprecia relación entre estrés acumulativo y aumento de PA. Sí se aprecian variaciones inmediatas que, como acabamos de decir, ante hechos muy estresantes pueden suponer peligro relativo. La gente refiere, en general, que el estado interior (emocional y mental) influye notablemente. Constatamos relativamente dichas influencias de manera objetiva, como observadores externos. Pero para conocerlas en profundidad, hay que estudiar la individualidad de cada persona. En cualquier caso, las interacciones permanentes en el medio de trabajo influyen a unos más que a otros. La gestión personal de las experiencias profesionales es, a mi juicio, la clave para modular los “impactos” de las relaciones con el medio escolar (humano, físico y cultural).

Pese a que una mayoría de las mediciones realizadas entra dentro de lo que entendemos por normalidad, y que haya casos de pequeñas alteraciones fácilmente corregibles desde cambios en la forma de vida, hay que tener en cuenta que un

número importante de ellas corresponde a situaciones llamadas de prehipertensión (según el: *Seventh Report of the Joint National Committee on Prevention*⁸⁹). Es en ese grupo en el que nos tenemos que fijar pues constituye un conjunto de docentes (los informantes de nuestro estudio) del que pueden salir más fácilmente casos de HTA.

Rosalyn Carson-DeWitt⁹⁰ publica el siguiente esquema:

Categoría	Presión arterial sistólica (mm Hg)	Presión arterial diastólica (mm Hg)	Cambios de estilo de vida recomendados	Medicamentos normalmente recomendados
Normal	Menos de 120	Menos de 80	Alentados	No
Prehipertensión	120-139	80-89	Sí	No
Hipertensión en etapa 1	140-159	90-99	Sí	Sí
Hipertensión en etapa 2	160 o más	100 o más	Sí	Sí

Modificado de Chobanian AV, Bakris GL, Black HR, et al. The seventh report of the Joint National Committee on prevention, detection, evaluation, and treatment of high blood pressure. *JAMA*. 2003;289:2560-2572.

En todo caso, este esquema es orientativo. Siguiendo nuestro planteamiento de conceder importancia de la individualidad de cada situación, entendemos que los casos susceptibles de necesitar medicación deberán seguir el estudio médico pertinente, recibiendo la corrección farmacológica según criterio del profesional o profesionales correspondientes.

⁸⁹ <http://www.fac.org.ar/qcvc/llave/c021e/carbajalh.php>

⁹⁰ <http://healthlibrary.epnet.com/GetContent.aspx?token=0d429707-b7e1-4147-9947-abca6797a602&chunkid=126751>

17. La experiencia etnográfica. Análisis, comentarios y valoración de las informaciones

Este apartado tiene relación muy directa con el de metodología. Lo he querido mostrar en un epígrafe independiente para resumir mi propia experiencia en la búsqueda así como mis impresiones y valoraciones, no sólo de las informaciones obtenidas sino del propio proceso y de las personas que en él han participado y se han implicado. El trabajo presente se nutrió del conocimiento y la experiencia de campo más el conocimiento y la experiencia, personales, y las aportaciones experienciales específicas del curso: *Cuidado Natural de la Salud en el Docente*. En la planificación se consideró contar con informantes docentes, principal y mayoritariamente; pero también con otras personas relacionadas con el ámbito profesional de la enseñanza.

El trabajo de campo se realizó, en una primera fase, entre septiembre de 2007 y marzo de 2008⁹¹. En estos meses se visitaron periódicamente los centros, obteniéndose información a través de entrevistas, observación directa y encuentros informales. La participación y colaboración de los informantes principales ha sido muy alta, respondiendo a los planteamientos de la metodología etnográfica. La participación complementaria de informadores docentes y otros, vía cuestionarios, entrevistas en grupo, individuales y encuentros informales también ha

⁹¹ Debido a la creciente participación y a la riqueza de informaciones que en el trabajo de campo fui obteniendo, decidí prolongar la etnografía hasta final de curso, añadiendo tres meses de revisión de temas con los informantes y de más observaciones sobre el terreno.

sido satisfactoria. Por especialidades, ha habido mayor cantidad de colaboraciones y aportaciones de profesores de Educación Infantil y Educación Física (Primaria y Secundaria). Aunque en menor número, también han colaborado docentes de otras especialidades, algunos de ellos como informantes principales. Ha habido profesores de las Universidades de Valladolid (Campus de Palencia) y Salamanca que han aportado sus opiniones. Con algunos de ellos (de especialidades como E.F. e Infantil) hemos revisado las informaciones y estudiado la realidad profesional del docente, relacionándola con la formación y con la experiencia. No resultó fácil encontrar colaboradores en la Universidad⁹². Ahora bien, los que participaron lo hicieron a fondo, por lo que les transmito todo mi agradecimiento. Respecto a los alumnos de los cursos superiores de Magisterio, aunque presenté el proyecto directamente en algunas clases de la EUE de Palencia, no obtuve respuesta mayoritaria. La razón (estimo): consideración por parte de los alumnos (que ya tenían experiencia de prácticas) del tema de la salud en el ámbito profesional docente como algo tangencial, por no haber percibido relaciones directas durante su estancia en los centros, por no haber recibido informaciones de dicha relación por parte de los profesores de acogida y por no haber tenido una formación específica de antropología de la salud o educación para la salud en el contexto profesional docente durante la carrera.

La entrada *en el campo*, señalada como importante y difícil por los etnometodólogos (Hammersley y Atkinson, 1994; Taylor y Bogdam, 1997) no lo fue menos en esta ocasión. Resultó muy difícil “perforar” la “capa corporativa” profesional. Fueron docentes y personas conocidas por mí quienes me introdujeron y presentaron a los directores y profesores de los centros. En los primeros encuentros y en las primeras explicaciones del proyecto, la gente (hablando en general) se mostró reticente, desconfiada y fría. Tuve que ganarme la confianza poco a poco, en las visitas periódicas, dejando la *iniciativa* (a la hora de expresarse) a los informantes. Pese a que la salud laboral es un tema actual, la cosecha de opiniones y de narraciones de experiencia fue muy escasa al principio. Hubo momentos de decaimiento, de desánimo y de cansancio por mi parte frente al camino que había que abrir, difícil y lleno de obstáculos en ocasiones. Los encuentros informales, el he-

⁹² La explicación, creo, está en la actitud poco colaboradora a veces de investigadores con investigadores; sobre todo en terrenos de estudio similares o colindantes.

cho de prestar atención a otras cosas que los informantes deseaban mostrarme, el hecho también de asegurar la confidencialidad de las informaciones, el respeto y la acomodación por mi parte a la organización de centros y docentes, rompieron y fundieron el hielo inicial en los lugares en los que nadie me conocía (sólo mi enlace con el grupo). El hecho de dar algo a cambio (tomando la tensión, por ejemplo) fue aumentando la participación cuantitativamente y cualitativamente. Me he dado cuenta que si sólo preguntas, la gente se interesa poco, no colabora. Cuando ofreces un servicio, aunque sea simple como es tomar la tensión periódicamente y comentar las incidencias y circunstancias con los interesados, dándoles algún consejo u orientación, o simplemente escuchándolos, obtienes, en primer lugar, una validación social de tu investigación (una aceptación relativa); y, en segundo lugar, informaciones cada vez más ricas. He apreciado también, a lo largo de estos meses que los docentes, establecido el *rapport* (relación de relativa confianza), no sólo admiten un servicio de orientación en salud sino que se adaptan a la periodicidad de la visita, esperándola (más unas personas que otras) con el fin de charlar sobre sus problemas y obtener consejos, guías, orientaciones y ayudas que les sirvan en lo inmediato y cotidiano (en el trabajo de cada día). Este pequeño respaldo de atención personalizada supone un canal de comunicación de la experiencia profesional (incluidos los problemas y situaciones que se sufren) que gusta, interesa fortalece y proporciona seguridad (al menos es lo que me han referido mis informantes). Es evidente que ello repercute positiva y directamente en la práctica educativa y en las relaciones dentro de los centros.

La experiencia en el campo, para la realización de este trabajo, ha superado los límites de lo técnico, aportándome además, la riqueza del conocimiento de personas de gran valor, como tales y como profesionales⁹³. He de subrayar, con satisfacción, que al final ya era uno más en muchos centros, siendo acogido con buenas caras y succulentas aportaciones etnográficas. Podríamos pensar que el exceso de confianza daña el trabajo del etnógrafo. Esto no ocurre si uno no pierde de vista la “distancia de seguridad” para ser a la vez participante y observador (externo). Y esto se logra teniendo claro qué se quiere, cómo se debe buscar-obtener, cuándo se debe intervenir (o no intervenir), cuánto debe uno implicarse y dónde debe uno situarse en el campo.

⁹³ Experiencia etnográfica: experiencia de convivencia.

Me he dado cuenta que, pese a los problemas que rodean la labor docente en la actualidad y, en contra de las corrientes de desconfianza y poco apoyo que circulan por la sociedad en relación con los docentes, aún se trabaja con ilusión en los centros, existiendo profesionales entregados para quienes su trabajo es su vocación, implicándose y dándose porque creen que su influencia puede mejorar la sociedad a través de la educación y la formación de los más jóvenes. Esto no quiere decir que todos se hayan interesado en el proyecto. Ha habido gente que lo ha criticado, no por el estudio en sí sino por considerarlo un medio de control más de la Administración. Ha habido profesionales que se han mostrado indiferentes hacia mi persona. Las vivencias puntuales han sido múltiples y variadas (buenas y menos buenas), pero el resultado de la experiencia etnográfica en su conjunto, satisfactorio. La realidad, y las opiniones de los informantes, nos muestran diferentes repercusiones de las interacciones entre los docentes de Infantil y Primaria y los de Secundaria. La última etapa de la enseñanza obligatoria se ve atendida por profesionales que no han estudiado una carrera específicamente docente; lo cual supone, para muchos, el desconocimiento de la realidad humana con la que van a trabajar. Ello hace que algunos abandonen y que otros sufran una permanente y “crónica” inadaptación. Para uno de mis informadores complementarios, profesor de Universidad, el CAP no cualifica para enseñar en Secundaria; es insuficiente. El choque en los centros puede acarrear, acarrea de hecho, problemas de equilibrio y salud.

Cuantitativamente, ha habido más informantes mujeres que hombres, coincidiendo con el reparto de dichos profesionales en el trabajo educativo⁹⁴.

El procedimiento de visitas fue cíclico (una vez al mes a todos. A algunos, más). Con un número determinado de informantes con los que ha sido posible por razones de amistad y otras, me he visto en muchas ocasiones más fuera del medio escolar o en sus centros, próximos a mi lugar de residencia. La metodología etnográfica requiere la proximidad a los informantes y a sus contextos. La repetición de encuentros me ha posibilitado revisar informaciones iniciales, corregir planteamientos, aclarar conceptos, entender mejor las experiencias narradas y

⁹⁴ Hay más tituladas mujeres que hombres. En algunas clases del campus de Palencia, especialidades como Infantil, sólo tienen estudiantes chicas.

observar la evolución de la salud de los docentes participantes en un tiempo relativamente largo⁹⁵ (a través de varias estaciones, lo cual nos aproxima más al conocimiento de las reacciones de los profesionales al medio físico-climático en una Comunidad Autónoma tan variante como es Castilla y León).

Clifford Geertz (1990, 1993) subrayó que, para un antropólogo, la etnografía debe constituir un conjunto variado y amplio de informaciones provenientes de diversas fuentes y obtenidas a través de diferentes procedimientos. Completó nuestra recopilación la búsqueda y lectura de bibliografía especializada. Trabajé en las bibliotecas universitarias del Campus Unamuno (Salamanca), del Campus de la Escuela Universitaria de Educación (Palencia), de la Biblioteca Municipal de Palencia y con los libros aconsejados y prestados de las bibliotecas de aula de algunos profesores colaboradores de la EUE de Palencia.

También conté con el apoyo y préstamo bibliográfico de la organización sindical Comisiones Obreras de Palencia y de los fondos documentales especializados de estudios de salud laboral del ISTAS, Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud de CCOO.

⁹⁵ La antropóloga francesa Monique Sélím señala una característica de los antropólogos, diferente a las de otros científicos e investigadores, frente al trabajo recopilatorio; y es la realización de prácticamente toda la labor por una sola persona: el investigador, el etnógrafo (Sélím, 2008).

18. Conclusiones

- En primer lugar, la investigación de campo ha revelado que la salud laboral docente es un ámbito amplísimo que requiere de muchas aproximaciones a temas, aspectos y objetos de estudio específicos (problemática por etapas, problemática por especialidades, problemática masculina/femenina, problemática por la ubicación de los centros, problemática por el tipo de centros, problemática por la oferta o proyecto de cada centro, etc.). Nuestro trabajo es una aproximación general a la problemática básica de salud y bienestar dentro de la profesión docente que aporta, a través de una metodología de estudio específica, una visión de la que se pueden seguir líneas de investigación transversales y particulares que profundicen en hechos y problemas concretos.
- Una de las primeras necesidades es conocer lo que piensan los docentes de salud/enfermedad. Ese conjunto de ideas es importante para sumarlo a las observaciones y a las narraciones de experiencia antes de realizar propuestas.
- La carrera de Educación está necesitada de cambios importantes, cambios que la adapten a la realidad profesional; y, dentro de ella, a las posibilidades que, desde el equilibrio y la salud, los docentes puedan tener para llevar a cabo un trabajo satisfactorio (personal y profesionalmente hablando), eficaz y creativo. Estimo que ha de incorporarse la experiencia de campo de los docentes a los programas y currículo de los estudios de carrera para conseguir dar a los futuros enseñantes una imagen y una perspectiva más reales (próximas a la experiencia vivida) de lo que supone la escuela. La carrera de Educación debería extenderse a los profesionales de la Enseñanza Secundaria también. Por poner un ejemplo, compartido con mis informantes profesores de la Universidad, cualquier ingeniero o licenciado en no im-

porta qué estudios puede presentarse a oposiciones y puede dar clase en un instituto. Ni un docente en general ni otro licenciado que no haya estudiado arquitectura pueden ejercer legalmente ese trabajo a través de unas oposiciones o un curso de adaptación. No existe tal posibilidad que, por otra parte, es ridícula. ¿Ocurre, pues, que todo el mundo sí puede enseñar? Yo creo que no. Prueba de ello es el gran número de problemas de bienestar y de salud que genera la realización de una actividad profesional que no se ha elegido vocacionalmente y para la que no se ha tenido una preparación específica. Ocurre menos esto en Primaria (para cuyo trabajo se necesitan estudios específicos de Educación), aunque la problemática del grupo humano con el que aquí se trabaja genera problemas de otra índole que, en última instancia, repercuten en el mismo “sitio”: el bienestar y el equilibrio de la persona.

- La clase convencional, y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje son, generalmente estáticos. El hecho de desarrollarse en un recinto cerrado, adaptándose a un espacio concreto y a unos elementos quietos (mesas, sillas, pizarra, paredes, techo, ventanas, radiadores, focos de luz, armarios, etc.) implica una imposición física que se contrapone al natural desarrollo activo y expansivo del ser humano. Ello repercute en la aceptación negativa *a priori*, de dicho espacio por parte de niños y adolescentes (seres movidos por naturaleza). Es uno de los primeros obstáculos que el profesional de enseñanza-educación debe intentar compensar, ya que es imposible, o prácticamente imposible, eliminarlo. Si no lo consigue, le generará problemas de bienestar. En la clase hay mayor dinamismo a nivel de comunicación. La “teatralización” del espacio puede aportar un apoyo simbólico capaz de contrarrestar relativamente la influencia del inmovilismo de los elementos físicos. En Educación Infantil, el aula es un escenario que pretende, por una parte, atender las necesidades lúdicas del niño; y por otra, introducirle en el mundo (a través del proceso inicial de enseñanza-aprendizaje). En el resto de las etapas educativas de la enseñanza obligatoria, la apariencia, más o menos dinámica del aula es iniciativa de los docentes, consensuada con los alumnos. Parte del bienestar del profesional, y de los discentes, se obtiene, o se puede obtener, con la modificación y adaptación del medio inmediato, utilizado como espacio relativamente lúdico, más humanizado y habitable, y como recurso de apoyo a la tarea educativa y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las interacciones del profesional en la clase, su bienestar, su satisfacción y su eficacia, dependerán, en parte, de ese primer planteamiento.

- La preocupación permanente por el mantenimiento del orden⁹⁶, necesario dadas las circunstancias (condiciones del espacio estándar en el que se trabaja) fatiga y cansa, imponiendo, de hecho, restricciones a la movilidad de las personas (alumnos, profesor) en el aula. Dichas restricciones son por sí mismas un freno a la creatividad y a la libertad de expresión corporal (complemento necesario de la comunicación). Sin embargo, no se puede hacer otra cosa. La clase debe ser un espacio humano equilibrado y ordenado para poder seguir adelante con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La clase se convierte, finalmente, en un laboratorio vivencial y educativo fabricado (de manera artificial) para llevar a cabo la enseñanza (en su mayor parte). Ahora bien, el escenario educativo y **las actuaciones del docente sano, interesado en su trabajo, menos cansado, contrarrestan la inmovilidad del medio, beneficiando el proceso de enseñanza-aprendizaje y ayudando a crear actitudes convivenciales en los alumnos.** En la realidad vemos hechos re-actualizados: parte del bienestar docente depende del medio inmediato de trabajo (la clase, entendida como espacio físico, humano y de actividades, interrelacionados). Y el funcionamiento aceptable de la clase, depende en parte de la actuación (profesional y humana) del docente. Aunque tales hechos se den siempre, el adaptar la clase y el aula al grupo puede suavizar tensiones y crear un clima favorecedor del trabajo de profesor y alumnos. Profesores/as y maestros/as de Educación Física (Primaria/Secundaria), Infantil y, en parte, de música, suelen ser docentes que, aunque más propensos a tener problemas físicos derivados del trabajo, muestran y manifiestan mayor satisfacción personal-profesional y, con ella, menos alteración de la

⁹⁶ A nivel de salud y bienestar docentes, el medio físico (aula) y su organización convencional (estática) suponen rigidez y esfuerzo por mantener el orden necesario para el buen funcionamiento de la clase. En estas circunstancias, las interacciones, sumadas a otros factores de influencia e incidencia que hemos estudiado), expuesto y analizado (físicos, sociales, organizativos, normativos, de ideas), pueden llegar a tener repercusiones perjudiciales tanto en el plano físico como en el psicológico, emocional o social de los profesionales. Consecuentemente, pueden mantenerse situaciones de tensión por no querer llegar a la baja, pueden ocasionarse problemas que requieran baja y, siempre, se verá lesionado cuantitativamente y cualitativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (repercusiones en los alumnos a nivel formativo y personal).

ilusión⁹⁷. La enseñanza de Educación Infantil⁹⁸ y la enseñanza de Educación Física⁹⁹ son las únicas, junto con la de la música a veces, que, al salirse de lo estático de la clase tipo, se ajustan y aproximan al ser y a la expresión natural del ser humano; por tanto, más apreciadas y valoradas en general por los alumnos. El desgaste de la “maquinaria física” es el problema más referido por los informantes trabajando en tales especialidades.

- Hemos visto los problemas inherentes al desarrollo de actividades profesionales en Infantil y Educación Física (en Primaria y Secundaria). Pero, pese a esas potencialidades negativas susceptibles de ser contempladas en planes de educación para la salud y la prevención, considero necesario que se pongan en práctica modos y formas de transformación de la estática del escenario educativo convencional. Las actividades extraescolares (visitas a teatros, es-

⁹⁷ Al menos, es lo que he apreciado en la etnografía. Aunque también hay que decir que, tanto profesores de E. F. como de Infantil, tienen más marcados que otros los límites de la edad. Dichas actividades, desarrolladas más allá de esos límites, pueden resultar un suplicio, dependiendo de personas y de circunstancias, lesionándose el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁹⁸ Los niños pequeños se mueven con relativa libertad en el espacio cerrado y restringido del aula. Tienen un mayor número de tiempos en el exterior. Las maestras y maestros de Infantil también se expresan corporalmente en la comunicación con sus alumnos. Ello les permite respirar mejor, desbloquear sus músculos y teatralizar su comunicación (aunque por otra parte, el trabajo con pequeños implica posturas forzadas y poco habituales que, por su parte influyen negativamente, como ya hemos ido viendo).

⁹⁹ La clase de E. F. supone para los alumnos una ruptura de la convención estática del resto de las clases. Muy pocos alumnos no se sienten felices cuando llega su hora de Educación Física. En ella no sólo salen del recinto cerrado y restringido del aula. También pueden expresarse en movimiento (organizado). Los profesores de Educación Física con los que he hablado, a los que he visto trabajar y de los que he obtenido informaciones variadas, disponen de más posibilidad de expresarse en movimiento (lo cual, por otra parte, también puede ser origen de alteraciones musculares, articulares y otras). La clase de Educación Física tiene menos restricciones organizativas a la hora de trabajar con creatividad (de ideas y corporalmente). Existen materias como la Música y la Expresión Artística cuyos tiempos también suponen islas de ruptura del convencionalismo estático de la clase habitual (Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, etc.). Alumnos y profesores disponen en esas clases de más capacidad de movimiento. Se puede hablar más; se aumenta la interacción humana de tipo convivencial y se crean situaciones de confianza alumno-profesor.

pacios lúdicos, museos, espacios naturales y otros) ampliamente valoradas por mis informantes como hechos y situaciones generadores de interacciones positivas (colaborando, por tanto al mantenimiento del bienestar y la salud en profesionales y alumnos), son un complemento educativo muy estimable que, no sólo rompe con el convencionalismo estático de la rutina del aula, sino que además proporciona información y formación de experiencia a los alumnos, en ocasiones más útiles que las que se obtienen en las clases ordinarias. Y, es evidente, que esas actividades deben incluirse dentro de los horarios lectivos, en la medida que sea posible puesto que aunque complementarias, son educativas. Hay ciertas actividades que necesitan más tiempo u otro tiempo. La Administración educativa, junto con los profesionales y los teóricos estudiosos de dicha realidad, debe arbitrar modos de adaptación de la enseñanza a los tiempos actuales, modos realistas que permitan el desarrollo completo de los currículos oficiales y, a la vez, fomenten valores de convivencia, creatividad, ideales y relación social equilibrada. El hecho de que las circunstancias impongan modos de trabajo y actuaciones educativas útiles, realistas y “rentables”, no está reñido con la humanización del sistema, y con que intentemos conjugarlos con otros más distendidos y también educativos. La rigidez (del sistema, de la organización, de las circunstancias, de los propios profesionales y del escenario diario de la clase) es causa de innumerables alteraciones menores en alumnos y profesores, ocasionadas a través de las interacciones ordinarias en el centro. Hemos ido viendo y analizando las correspondientes a los profesores, objeto de este trabajo. Es necesario crear medidas que, dentro del ámbito profesional, ayuden a los docentes a estar mejor y a que reconozcan principios de problemas que pueden corregirse antes de llegar a alteraciones medicables. Es el cometido del presente trabajo, en la Segunda Parte (las propuestas técnicas específicas dirigidas al circuito interno profesional, no publicadas en esta etnografía).

- “Lo mejor es peor que lo bueno”. Lo bueno es, o debe ser, lo justo. Desde el punto de vista teórico podemos hacer propuestas ideales difícilmente encajables en la realidad cada vez más mezclada y compleja de nuestra sociedad. La antropología de la salud y la antropología aplicada a la salud valoran propuestas de aplicación viables como las que aquí intentamos ofrecer; propuestas que, lejos de propiciar la creación de escenarios ideales en educación, sean una ayuda y un aporte, desde la prevención, para el cuidado y mantenimiento del bienestar y de la salud de los docentes, capaces de influir en la mejora de la práctica educativa y en el funcionamiento de los centros.

- En cuanto a relacionar hechos, situaciones y elementos del contexto educativo con los que las interacciones resulten experiencias de bienestar y malestar, se refirieron más personas a lo positivo que a lo negativo. Una gran parte de los informantes relacionó a los compañeros con experiencias positivas¹⁰⁰, seguidos de los alumnos y el centro. El orden también se consideró por prácticamente todos fuente de experiencias de bienestar.
- El tiempo (cronológico y experiencial) suele ser un *maestro* en ésta y en otras profesiones. Nadie duda del valor (reequilibrador y curativo) de la **ilusión y la vocación**; pero también el entorno debe acompañar. El docente tiene que tener un contingente mínimo de experiencias positivas y enriquecedoras para mantener encendida la llama del interés en su trabajo. Cuando los años pasan y, por circunstancias y causas diversas, el profesional no reúne ese mínimo exigido, el edificio de la ilusión se hace arena, derrumbándose poco a poco. Con el mínimo, la gente sigue adelante aunque algunos interrogantes básicos de la profesión no tengan respuesta; o, si la tienen, mejor no conocerla (pues muchas veces es un obstáculo insalvable). Es interesante la opinión de una informante especialista de inglés:

Llevo 30 años trabajando y aún sigo planteando con ilusión el próximo curso. No obstante, me hago muchas preguntas para poder mejorar mi práctica y no veo las respuestas.

Los docentes próximos a la jubilación muestran el cansancio y el desgaste naturales de la profesión. Algunos, a pesar de ello, mantienen intactas sus ilusiones profesionales. Siempre ha sido un placer escuchar a *Cala* (jubilada), hablando de lo duro de la tarea docente en tiempos pasados trabajando en pueblos, pero de lo regenerador que resultaba saber que *en tus manos te-*

¹⁰⁰ El hecho de que no me refirieran muchas experiencias negativas relacionadas con compañeros profesores no quiere decir que no las haya. Creo que las hay y que muchos que las padecen no las cuentan, ni siquiera en un trabajo de investigación como éste. Tal vez para penetrar en esos interiores de la persona se necesite más tiempo o un enfoque específico destinado a ahondar en ese problema. Algunos me han contado cosas, pero, viendo que el estudio se dirigía a la salud en general, no quisieron hablar más de los problemas resultado de las relaciones con compañeros.

nías la pasta sin modelar de niños y adolescentes. Para mí fue un privilegio hacer ese trabajo, a pesar de que terminé con la garganta, la nariz y el oído destrozados, amén de otros tantos dolores articulares y musculares (Cala).

- Para los docentes mayores con problemas frecuentes o importantes las bajas, además de servir para seguir un tratamiento en tranquilidad, ayudan a descansar y la vuelta se agradece con tareas de implicación pero menos difíciles o costosas. El profesional termina bien y satisfecho, sintiéndose útil, pero a la vez entendido.

En el silencio de la jubilación me hace feliz recordar el conjunto de buenos ratos y otros menos buenos porque la tarea de enseñar y educar es una de las profesiones más difíciles que existen (Cala).

- **El estrés docente es un estrés acumulativo** al que contribuye el no desconectar debido:
 - a. A la forma de ser de cada uno.
 - b. A querer solucionar los problemas que no se han solucionado en clase o en el centro.
 - c. A querer terminar tareas administrativas (en caso de ser miembros del equipo directivo poco preparados, obligados y sin experiencia para ello).
 - d. A obligaciones que no se pueden terminar en el centro y que hay que acabar en casa (y no me estoy refiriendo a la preparación o a la corrección de exámenes o trabajos, cosa normal).
- El buen ambiente interno (en el centro) es básico para que profesores y alumnos se encuentren a gusto. Subraya González Galán:

Parece que lo que favorece un buen clima de trabajo en un centro educativo es una buena valoración del aprovechamiento y organización de los recursos, la percepción de buenas relaciones interpersonales en el ambiente comunicativo y de confianza mutua y valorar positivamente la labor del equipo directivo (González, 2004: 301).

Encontrarse bien en el trabajo implica potenciar las capacidades naturales (de forma integral) de defensa y “energía vital”, bases de sustentación de la salud (en sentido antropológico, abarcando todos los niveles de la persona).

- Una conclusión importante a la que llego es que cada vez más se aprecia en los docentes¹⁰¹ una expresión de desánimo que, una vez cronificada, se enquistada y los conduce a “hacer las cosas” sin más (cumplir como manda la ley, y punto). Parece una contradicción habiendo hablado antes de la constatación de la existencia de personas que trabajan con ilusión e interés. Pero es que se dan ambas posturas. Se ven profesores con vocación a quienes el paso de los años no ha “dañado”, y se ven otros, jóvenes y mayores, trabajando porque hay que trabajar para ganarse la vida. Para Edouard Breuse las causas del desánimo son: la desvaloración social, la pérdida del Status (respeto, confianza y nivel) de antes, cuando el profesor era alguien importante, el cambio de una actitud vocacional a una rutinaria (por muchos), la carencia de libertad de expresión y el inmovilismo (Breuse, 1984). Algunos opinan desde dentro que el trabajo del profesional de la enseñanza va siendo el de operario de una empresa que fabrica algo distinto de zapatos y coches; pero que se considera un producto igualmente (difícil de definir con precisión salvo si pensamos en términos mercantilistas y productivos). Y es triste que esa consideración abarque todos los eslabones de la cadena: desde la Administración, pasando por los propios docentes, hasta la sociedad en general (familias, organizaciones sociales, etc.) sin que suenen muchas **voces de revolución** o tendencias con fuerza que propongan cambios de renovación y de **rehumanización** del “negocio social” de enseñar¹⁰². El desánimo y la falta de ilusión son males que afectan indudablemente a la salud laboral y, por tanto, a la práctica educativa y al funcionamiento de los centros. Analizados anteriormente, no diré más sobre ellos. Creo que las razones-causas inmediatas e influyentes en tal situación, relacionadas con los tiempos que corren, se encuentran:
 - a. En la realización de la carrera de Magisterio (docentes de Primaria) por mil motivos menos por el de vocación o deseo (aunque no llegue a pasión) de trabajar con niños y jóvenes para asistirles y ayudarles a convertirse en personas equilibradas, críticas, creativas, justas, tolerantes, sanas, etc.

¹⁰¹ De toda la enseñanza obligatoria.

¹⁰² **Aquí no digo educar ya que para mí educar es una palabra que no tiene nada que ver con conseguir personas aptas para integrarse en las sociedades productivas y de consumo en que se están convirtiendo las democracias occidentales.**

- b. En la existencia de Programas de estudios de Magisterio que no incluyen ni contemplan la necesidad de analizar en profundidad la realidad profesional y sus relaciones con la salud y el equilibrio (desde el enfoque antropológico).
 - c. En la incidencia e influencia alteradora de la sociedad compleja en la que vivimos, sobre la Escuela.
 - d. En la dedicación, en aumento, al cuidado de que no surjan problemas en el centro.
 - e. En el miedo a padres, alumnos conflictivos, Administración, otros compañeros y a situaciones imprevisibles que le puedan acarrear al profesor problemas (de tipo físico, de tipo moral, de tipo emocional, de tipo económico, de tipo judicial, etc.).
 - f. En la burocratización y estructuración empresarial de la escuela¹⁰³.
 - g. En la falta de formación pedagógica amplia y profunda¹⁰⁴.
 - h. En la realización de un trabajo (enseñar y educar), muchas veces elegido ante la imposibilidad de hacer otro¹⁰⁵.
 - i. En las retribuciones económicas, que van quedándose cortas en relación con la subida general de la vida.
 - j. En el desempeño del trabajo en lugares, centros y puestos impuestos por las circunstancias (alejamiento de los núcleos urbanos, sensación de destierro durante años esperando acumular los puntos suficientes para concursar a plazas del agrado de cada cual).
- En un análisis más profundo del tema concreto hablaríamos de más causas-razones. Éstas que aquí expongo son las que se me ocurren como más sobresalientes e influyentes.

¹⁰³ **Algunos planteamientos de planes de mejora y calidad para la escuela no distan de los ideados para mejorar la producción en una empresa de automóviles. Triste.**

¹⁰⁴ Me refiero en este caso a los docentes de Secundaria. Amparo Martínez Sánchez (1984) propone el perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de la tensión en el docente.

¹⁰⁵ Por lo tanto, como un medio de vida, sin mediación de deseo o lo que los maestros mayores han llamado siempre: "vocación".

Para González Galán, *la profesión docente es una de esas profesiones a las que se le atribuye un fuerte componente vocacional. Sin embargo, es también una de las profesiones con mayor tasa de bajas de trabajo debido a diversas psicopatologías. Y se pregunta el autor: ¿Es la insatisfacción una causa de esos problemas?* (González, 2004: 303).

Deja la pregunta en el aire. Para nosotros, desde nuestro enfoque de la profesión docente en relación con la salud y el bienestar; y, visto todo lo expuesto anteriormente, la respuesta es afirmativa. La pregunta siguiente sería: ¿Se puede hacer algo para mejorar la situación tan visible de desánimo, desilusión, desinterés e insatisfacción entre un número importante de profesionales de la enseñanza-educación? Mi respuesta es también afirmativa. De hecho, es el objetivo final de esta investigación (a desarrollar en la Segunda Parte del trabajo). Pero la mejora de la vida profesional y, paralelamente, de la práctica educativa y el funcionamiento de los centros no corresponde sólo a los profesores, como ya hemos dicho y como los propios profesionales han expresado. Hay una parte importante de la tarea que le corresponde a la Administración. En este sentido, González galán escribe:

El Estado y la Administración educativa tienen un papel fundamental que consiste, a mi juicio, más allá de garantizar la escolarización obligatoria, en proporcionar un marco legislativo que garantice la libertad educativa, entendiendo ésta como libertad de creación y elección de centros docentes y libertad de cátedra, lo que permite proyectos educativos que reflejen con claridad los ideales de partida (González, 2004: 306).

Por su parte, Isabel Cantón Mayo en su obra: “Planes de mejora en los centros educativos” comienza con una frase de Wilson (1992: 126), a mi juicio, muy significativa: *La calidad del sistema educativo depende, en definitiva, de la calidad de las personas que lo desempeñan.*

En la introducción de este estudio decía que ninguna maquinaria funciona si no están bien los elementos (“piezas”) que la forman. **No podemos hablar de calidad, a mi juicio, en la enseñanza-educación** si los docentes no disponen de un nivel de bienestar integral (= salud en sentido antropológico, amplio) que les capacite para transmitir a sus alumnos y al resto de las personas (docentes y no docentes) del centro, la base (el esqueleto, el armazón) de lo que

significa educar y convivir (colaborando en paz). Si los Estados europeos, incluido el español, avanzan a través de la legislación correspondiente, buscando construir sociedades de individuos bien formados para responder a las necesidades que plantean las economías nacionales y la “institucionalización del bienestar y el progreso”, la enseñanza-educación será sólo un sistema, o subsistema, controlado y dirigido, adaptado para unos fines y en el que difícilmente se desarrollarán principios humanistas como: la libertad, la conciencia crítica, la posibilidad de oposición (dentro de un orden y equilibrio) al poder establecido, el respeto a lo diverso (empezando por las opiniones), la tolerancia, la justicia, la paz, la igualdad, la generosidad y el resto de los principios que nos definen como humanos sin distinción de sexo, cultura, raza, religión, ideas políticas, creencias, ubicación, estatus económico, estatus social... **La Escuela debe ser el espacio en el que se asista y se ayude al lento nacimiento de hombres y mujeres nuevos (libres, iguales y justos), no el lugar en el que se adiestren niños y jóvenes para que respondan a lo que, de mayores, se exija de ellos en el marco de sociedades de consumo programadas y supercontroladas.** Para que la ayuda y la asistencia que deben llevar a cabo los docentes en ese lento proceso de gestación de hombres y mujeres nuevos sean equilibradas y eficaces (en el sentido de colaborar para un fin), se debe contar con la **colaboración de la familia**; o mejor, se debe trabajar codo con codo con la familia dentro de ambientes sanos, equilibrados, sin crispaciones, respetando los campos de acción de cada cual. Los profesores deben ser profesionales sanos en todos los sentidos. Cuando las condiciones del medio generan miedos, desconfianzas, frustración, malestar, etc.; es decir, cuando las interacciones resultan mayoritariamente o cualitativamente insatisfactorias y/o dañinas, el docente enferma, aunque esta enfermedad no trascienda a patología. **Todos los planes de calidad deben construirse, insisto, sobre ideas, principios, bases, líneas que contemplen la necesidad de tener docentes equilibrados (a nivel físico, psíquico, social y cultural).** A los planes de mejora, a las experiencias de calidad que no tengan en cuenta lo anteriormente dicho, les faltará algo.

- Causa de tensión en el trabajo, de estrés y de sobre esfuerzo es el tipo de exigencia y el grado de la misma que se hacen al docente desde la Administración y desde la propia sociedad; o el acuse personal de esas exigencias. En ocasiones, el hecho de traspasar la raya del umbral de equilibrio ocasiona en el profesional un número variado de reacciones y repercusiones de tipo funcional, psicológico, emocional e incluso físico-estructural. Ya he-

mos explicado las mismas al analizar las interacciones profesionales. Consecuencias principales o asociadas pueden ser: decaimiento, pérdida de ilusión, desánimo, desinterés, mayor cansancio del habitual, quemado (*burning*), menor implicación en la tarea educativa, etc. Muchos profesores abandonan la línea creativa de trabajo, lo que repercute directamente en la **trasmisión humana**¹⁰⁶. González Galán señala:

*Hoy día al profesor no se le pide que sea un “maestro” sino que se le exige que sea un “superprofesional” que responda a los deseos de la Administración. La mentalidad dominante está imponiendo una concepción de profesor que aparece como un profesional de la educación que sabe controlar a sus grupos de alumnos para que aprendan, pero que no afecta a las creencias ni a la forma de interpretar la realidad de los alumnos. Es la figura del “profesor neutral”, el profesor que no es maestro, el profesor que deja sus creencias a la puerta de la clase, no vaya a ser que contamine a sus alumnos o se vea demasiado implicado por ellos, no le vayan a decir que es un dogmático: es la primera forma de transmitir la fragmentación del yo, partir de un yo fragmentado*¹⁰⁷ (González, 2004: 307).

María, una de nuestras informantes principales expresa su propia opinión sobre el tema: *Antes se confiaba en la persona del maestro porque se le consideraba de fiar y se le permitía que educase. Hoy al maestro se le espía desde todos los rincones (padres, Administración, compañeros, alumnos), se le tiene observado permanentemente, se le impide que dé de sí todo lo que pudiera ser de ayuda en la educación de niños y jóvenes. Eso hace que muchos profesores estén hasta las narices de que les digan los padres lo que tienen que hacer, de que la Administración no les apoye y se decante porque los padres no generen situaciones de conflicto.*

- **Al hablar de la Escuela, hay que hablar de educación, no sólo de enseñanza.** La Administración puede poner en práctica sistemas y modos para determinar la salud de los docentes; pero si, a la hora de entender los proble-

¹⁰⁶ Como transmisión humana me refiero a toda la experiencia del docente capaz de ayudar o servir de material para la construcción de la personalidad y de la persona del alumno.

¹⁰⁷ Insiste González Galán (2004) en que esta fragmentación se contraponen a lo que en su día defendió la LOGSE: la educación integral de la persona.

mas no incluye lo que los propios docentes piensan, sienten y consideran, fruto del más puro empirismo (su experiencia en el campo de trabajo) únicamente se fabricarán clasificaciones y se harán propuestas huecas, vacías y sin futuro. Desde una visión antropológica de la salud laboral docente, lo más importante es entender y atender los ámbitos de los que hemos llamado: “problemas menores”, ocupándose del acuse personal de las interacciones para lo que, en todo caso, hay que unir a la observación externa y a los “datos objetivos” de las alteraciones los modelos explicativos de quienes sienten, sufren, viven y experimentan los problemas.

- Como última consideración creo que **el docente que trabaja a gusto¹⁰⁸ es el motor principal de progreso en la Escuela, afectando por supuesto, y positivamente, a la práctica educativa y al funcionamiento de los centros.**
- En este estudio se ha constatado que **las mujeres se cuidan más que los hombres.** Suelen mostrar más interés por la prevención.
- Los miembros de equipos directivos de E. Primaria que he conocido, impuestos por circunstancias o por órdenes expresan su malestar general, con manifestaciones de problemas físicos que desaparecen cuando la o las persona/s dejan los cargos.
- A la gente le da seguridad ver que hay alguien que periódicamente habla con ellos de cómo están, les da consejos, les toma la tensión y les atiende personalmente en temas de bienestar (de la persona en general).
- Quisiera terminar resaltando el valor y la capacidad de la antropología médica para aportar perspectivas muy completas de realidades de salud, como hemos podido ver aquí. Este trabajo es una primera aproximación desde esa ciencia a la realidad de salud del colectivo docente que la Administración debe tener en cuenta para, en el futuro, contar también con los antropólogos de la salud en cualquier estudio que se haga sobre el tema.

¹⁰⁸ Sentido antropológico, amplio e integrado de salud y bienestar profesional docentes, que hemos tenido en cuenta en todo este trabajo.

19. Bibliografía

- AINSCOW, M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D.; WEST, M. 2001. *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Nancea. Madrid.
- ÁLVAREZ CASTILLO, José Luis. 1995. *El entrenamiento mental del educador*. Amarú. Salamanca.
- ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q. 1999. *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno. Fundamentos teóricos*. Grupo Editorial Universitario.
- APARICIO M. A. J.
2005. *Cuidado Natural de la Salud en el Docente*. Curso-seminarios oferta formativa CFIE – Aguilar de Campoó, 2005-2006.
2007. “La antropología aplicada, la medicina tradicional y los sistemas de cuidado natural de la salud: una ayuda intercultural para los padecimientos crónicos. En: *Gazeta de antropología*. N° 23, texto 23-14. U. de Granada. http://www.ugr.es/~pwlac/G23_14AlfonsoJulio_Aparicio_Mena.html
- ANIA PALACIO, J. M. 2007. *Guía para el diseño y la mejora de proyectos pedagógicos de educación y promoción de la salud*. Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Sanidad y consumo.
- BELANDÍA, R.; JIMÉNEZ, A.; AVILÉS, J. M. 2004. *¿De qué enfermamos a causa del trabajo?* “Cuadernos de Pedagogía”, nº 335. Páginas: 54 a 56.
- BIDDLE, Bruce J.; ANDERSON, Donald . 1989. *Teoría, métodos, conocimientos e investigación sobre la enseñanza*. En: “La investigación de la Enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos”. Merlin C. Wittrock (Director). Paidós. Barcelona.
- BORRAGÁN, A.; DEL BARRIO, J. A.; GUTIÉRREZ, J. N. 1999. *El juego vocal para prevenir problemas de la voz*. Aljibe. Málaga.
- BREUSE, Edouard. 1984. Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. En: “Profesores en conflicto” (J. M. Esteve Z.). Nancea. Madrid.
- BROWN, Peter. 1998. *Understanding and applying medical anthropology*. Mayfield Publishing. London.
- BROWN, P.; BARRET, R.; PADILLA, M. (1998). “Antropología médica: una introducción a los campos”. En: *Understanding medical anthropology* (P. Brown). London. Mayfield publishing.
- BROWN, P.; BARRET, R.; PADILLA, M. 1998. “Antropología médica: una introducción a los campos”. En: *Understanding medical anthropology* (P. Brown). Mayfield publishing. London

- CANTÓN MAYO, Isabel. 2004. *Planes de mejora en los centros educativos*. Aljibe. Málaga
- CHULVI, Berta. 2007. *El ruido no educa*. En: "Por Experiencia" (Boletín de Salud Laboral), nº 38; Octubre. Comisiones Obreras.
- COBO SUERO, J. M. 1995. *El reto de la calidad de la educación. Propuesta de un modelo sistemático*. Revista de Educación, 308.
- DEL RÍO SADORNIL, D. 1991. *Ecología escolar*. Enciclopedia GER. Ediciones Rialp. Sitio web: http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5414&cat=educacion
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Real Academia Española (decimonovena edición). Madrid.
- ESPADA SÁNCHEZ, J. P.; ANTÓN RUIZ, Fina Antonia. 2006. *El manejo eficaz del estrés laboral*. En: "Competencias y habilidades profesionales para universitarios" (Van Der Hofstadt y Gómez Gras, directores compiladores). Ed.: Díaz de Santos. Madrid.
- ESPINA BARRIO, Ángel B. 1997. *Manual de Antropología cultural*. Amarú. Salamanca.
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M.
 1984. *Profesores en conflicto*. Nancea. Madrid.
 1994. *El malestar docente*. Paidós. Barcelona.
 2001. *La salud de los profesores: Influjos del trabajo profesional en la personalidad del educador*. En "Estrés Laboral" (Monográfico). Nº 13, marzo. Educaweb; Educación, formación y trabajo.
- ESTUDIO SOBRE LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO. ESTRÉS EN LAS AULAS. MUFACE. www.map.es/gobierno/muface
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Óscar. 1997. *Orientaciones metodológicas en antropología social y cultural*. Revista Contextos, XVI/29-30 (pág. 219-242). Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinarios. Universidad de León.
- GALÁN, E. 2007. *¿Por qué el estrés castiga más a los profesionales de la enseñanza que a otros colectivos?* www.educaweb.com/EducaNews.
- GARCÍA C., M. *Bajas laborales y riesgos psicosociales de la enseñanza*. Palencia, cursos: 98-02. Inspección médica de la D. P. Palencia. www.educa.jcyl.es/palencia/
- GEERTZ, Clifford.
 1990. *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.
 1993. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa*. En: Bohannon, P; Glazer, M., "Antropología, lecturas". McGraw-Hill. Madrid.
- ¡GEERTRÚDIX, Sebastián (coord.). 2007. *Humor por la puerta grande. Para recuperar la sonrisa en los paisajes educativos*. "Cuadernos de Pedagogía", nº 364. Págs.: 58 a 93.
- GIL-MONTE, P. 2005. *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout), una enfermedad laboral de la sociedad del bienestar*. Pirámide. Madrid.
- GREEN, J. L. 1983. *Teaching and learning: a linguistic perspective*. Elementary School Journal 83 (4) 313-334
- GONZÁLEZ GALÁN, Arturo. 2004. *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. La Muralla. Madrid.

- GOÑI, Jesús Mari. 2007. *Las emociones de los docentes de matemáticas. Emotidocencia* (Editorial). Revista UNO, nº 45, abril. Ed. Graó. Barcelona.
- GOOD, Byron. 1994. *Comment faire de l'anthropologie médicale?* Institut Synthélabo. Le Plessis-Robinson.
- HAHN, Robert A. 1995. *Sickness and Healing, an anthropological perspective.*. Yale University Press. New Haven and London
- HAMILTON, S. F., 1983. *The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools.* Elementary School Journal 83 (4) 353-391.
- HAMMERSLEY, Martyn, ATKINSON, Paul. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación.* Paidós. Barcelona.
- HARGREAVES, David. 1979. *Las relaciones interpersonales en la educación.* Nancea. Madrid.
- HIGGINBOTHAM, N.; BRICEÑO-LEÓN, R.; JOHNSON, N. (2001). *Applying Health Social Science.* London. Zed Books.
- HILL, C.E. (1991). *Training manual in Applied Medical Anthropology.* Washington D. C. American Anthropological Association.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. 1993. *Plan sectorial de Educación para la Salud.* Consejería de Sanidad y Bienestar Social (Dir. Gral. De Salud Pública y Asistencia). Valladolid.
- KLEINMAN, Arthur. 1980. *Patients and Healers in the Context of Culture.* University of California Press. London.
- LÓPEZ, C.; VÁZQUEZ, C. (Ed.). 1992. *Manual de alimentación y nutrición para educadores.* Fundación Caja de Madrid.
- LORENZO CASTRO, M. LUISA. 2001. *La salud emocional del profesorado y el trabajo cooperativo.* En: "Tamadaba", revista de los Centros del Profesorado de Gran Canaria. Nº 4- abril. (Sitio web: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/tamadaba/tama4/emocion.htm>).
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Aurora. 1984. En: "Profesores en conflicto" (J. M. Esteve Z.). Nancea. Madrid.
- MARTÍNEZ ZARAGOZA, Fermín. 2006. *Solución creativa de problemas.* En: "Competencias y habilidades profesionales para universitarios" (Van Der Hofstadt y Gómez Gras, directores compiladores). Ed.: Díaz de Santos. Madrid.
- MENÉNDEZ MONTAÑÉS, C; MORENO OLIVER, F. X. 2006. Ergonomía para docentes (análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos). Graó. Barcelona.
- MONTERO, A. 1994. Pensamiento y creencias de los profesores. CEP. Alcalá de Guadaíra.
- MORIANA ELVIRA, J. A. y HERRUZO CABRERA, J. 2004. *Estrés y burnout en profesores.* En: "International Journal of Clinical and Health Psychology". Vol. 4. Nº 3, pp.597-621. Sitio Web: www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf
- MORUNO, Emilia. 2007. *Hemos de conseguir escuelas saludables* ". En: "Por Experiencia" (Boletín de Salud Laboral), nº 38; octubre. Comisiones Obreras.
- NIÑO, M^a Ángeles. 1998. *Práctico y sencillo. Una experiencia de prevención en escuelas infantiles.* En: "Por Experiencia" (Boletín de Salud Laboral), nº 1; Julio. ISTAS. Comisiones Obreras.
- PÉREZ PÉREZ, R. 1994. *Calidad de vida en los centros educativos.* Centro asociado de la UNED. Asturias.

- RABADA, Isidre. 2002. *Vuelta al cole. Salud laboral y profesión docente*. En: "Por Experiencia" (Boletín de Salud Laboral), nº 18; octubre. Comisiones Obreras.
- REY CALERO, J.; CALVO FERNÁNDEZ, J. R. 1998. *Cómo cuidar la salud y su educación y promoción*. Harcourt Brace. Madrid.
- RODRIGO, Fernando. 2007. *Mucho por hacer (Dossier: escuela y Salud Laboral)*. En: "Por Experiencia" (Boletín de Salud Laboral), nº 38; octubre. Comisiones Obreras.
- RUSH, John A. 1996. *Clinical Anthropology. An application of Anthropological concepts within clinical settings*. Praeger Publishers. Westport (USA).
- SÁNCHEZ M., J. 2007. El estrés laboral docente, una dificultad añadida al reto de enseñar. www.educaweb.com/EducaNews
- SCHEERENS, J. 1992. *Effective Schooling Research. Theory and practice*. Cassel. New York.
- SÉLIM, M.; DOUVILLE, O. 2008. *Objets, méthodes et terrains de l'anthropologie et de la clinique*. En: "Le journal des Psychologues". Nº. 258. Juin 2008, pp 42-48. Revigny (France).
- SHULMAN, Lee S. 1989. *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza : una perspectiva contemporánea*. En: "La investigación de la Enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos". Merlin C. Wittrock (Director). Paidós. Barcelona.
- SMITH. 1983 *Some comments on educational research in the twentieth century*. Elementary School Journal 83 (4) 488-492.
- SOLANES PUCHOL, Ángel. 2006. *Gestión positiva de conflictos*. En: "Competencias y habilidades profesionales para universitarios" (Van Der Hofstadt y Gómez Gras, directores compiladores). Ed.: Díaz de Santos. Madrid.
- SUÁREZ VALDÉS, Inmaculada. 2007. *Memoria del defensor del profesor, curso 2006-2007*. Sindicato ANPE. Madrid.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona.
- VAQUERO, J. 1998. *Salud laboral. Medicina y ambiente de trabajo*. En: J. del Rey Calero y J. R. Calvo Fernández ("Cómo cuidar la salud y su educación y promoción"). Harcourt Brace. Madrid.
- WILSON, John D. 1992. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Paidós. Barcelona.

