



## **11. MALESTAR DEL PROFESORADO EN UNA SOCIEDAD TECNOLÓGICA**

*MARÍA MAGDALENA VERDASCO MARTÍN*

### **INTRODUCCIÓN**

Los cambios introducidos por la presencia de las nuevas tecnologías tanto en el sistema productivo como en el de comunicación de masas, están produciendo una nueva imagen de hombre, una nueva cultura.

Si queremos abordar con éxito la complejidad cada vez mayor de nuestras instituciones y responder a la necesidad de un nuevo tipo de relación entre ellas y los individuos que trabajan en su seno, tenemos que hacer un uso eficaz de estas técnicas.

Hoy día la mejora de la calidad de la enseñanza pasa por el cambio de objetivos y de organización del propio sistema educativo. Vivimos continuamente un bombardeo veloz que nos dificulta la asimilación de la información y su posterior reflexión. Hoy más que nunca, necesitamos de una formación crítica. Debemos enseñar a utilizar esa información. No basta con «saber» para «saber enseñar». El profesor precisa de otras cualidades que son las que permiten asimilar fácilmente los conocimientos para ejercer esa difícil tarea en donde el conocimiento de lo que se enseña cuenta menos que el conocimiento de aquellos a los que se enseña.

Tenemos que saber cuáles son los problemas y necesidades a que se enfrentan las nuevas generaciones. Hay que preguntarles en qué quieren invertir su tiempo, a qué quieren dedicar su vida, qué les interesa. El educador es el guía de un proceso que va a iniciar el educando en la comprensión de la realidad que le rodea. Para poder llevar a cabo eficazmente esta tarea, lo primero que tiene que poseer es el conocimiento de dicha realidad y si uno de los aspectos de la misma son las nuevas tecnologías, ha de conocerlas para poder darlas a conocer, no sólo por la importancia de su utilización para beneficio del proceso de enseñanza sino principalmente por considerar que estas serán eficaces dentro de todo un sistema tecnológico y como consecuencia de él. Aquí juega un papel muy importante el conocimiento que el educador tenga de lo que son las nuevas tecnologías para saber incorporar éstas al proceso educativo como un

elemento más de nuestra realidad cultural. Pero también importante son los obstáculos con los que el profesor se enfrenta en su quehacer docente y como consecuencia las tensiones que se pueden producir.

## **EL QUEHACER DOCENTE**

La educación por excelencia en cualquier cultura se interesa siempre por los valores y la integridad moral de los alumnos. Para ello, la escuela tiene que dedicarse a todas las capacidades de la persona (intelectuales, sociales, éticas-morales, afectivas y corporales) y no únicamente a la capacidad intelectual, que es todavía lo que esperan muchas familias de alumnos de las escuelas. Desde aquí asumimos la propuesta de Dewey que defiende: «el conocimiento tiene razón de ser, siempre y cuando sea un instrumento para la acción y no sólo un medio para la especulación» (Aguirre, 1988, 214).

Por tanto, dentro del aula pensamos que ha de darse un encuentro humano entre profesor y alumno, como camino para llegar a esa integración de la persona que es lo que en definitiva nos proponemos. Sin embargo, actualmente los valores que vivimos nos llevan hacia una despersonalización de la persona. La competitividad, la productividad y la demanda de una mayor especialización son exigencias de un sistema competitivo, que no sabemos reemplazar por otro sistema cooperativo en el que el desarrollo personal sea el objetivo fundamental y sustituya al tan valorado éxito social.

## **FUNCIÓN DOCENTE**

Si la educación ha de capacitarse también el profesor debe hacerlo. El profesor ha de formarse no sólo para sí mismo sino también para que se formen otras personas. Ha de ser agente de cambio, que favorezca el entendimiento mutuo, la tolerancia dentro de un marco plural de ideologías.

Es precisamente en la reflexión y autoevaluación de su actividad docente, donde hay que buscar el cambio de actitudes y de pensamiento del profesor y su propio perfeccionamiento y formación profesional. En este planteamiento la institución debe crear el clima y las condiciones positivas a través de los medios y recursos que ofrece al profesor para la elaboración de su propio aprendizaje. Los educadores deben evaluar su trabajo si quieren perfeccionar sus servicios. En este sentido Knapp (Castillo, 1989, 291) comenta que: «la orientación y la educación sin una constante evaluación perpetúan, en muchos casos, prácticas y técnicas que tienen poco o ningún valor a la luz de los fines y objetivos que han sido establecidos. Los objetivos, contenidos, técnicas y métodos, deben ser evaluados de modo continuo para que puedan satisfacer las necesidades siempre cambiantes de los niños».

Sin embargo, el profesor encuentra obstáculos para el desarrollo de su tarea. En los últimos años, la evolución y la transformación de los agentes tradicionales de

socialización atribuyen a las instituciones escolares unas responsabilidades que antes no debían desempeñar. Pero además, éstas no han ido acompañadas de los necesarios cambios en la formación profesional de los enseñantes, ni de los medios, ni de los cambios estructurales necesarios para adaptarse a las nuevas circunstancias produciendo, de este modo, un aumento de confusión con respecto a la compleja y extensa función del profesor.

Hay que intentar definir cuál es su función, qué valores debe transmitir el profesor entre los vigentes en nuestra sociedad y cuáles, por el mismo bien de sus alumnos, debe cuestionar y criticar. Hace unos años la escuela coincidía, con la sociedad y las demás instituciones que participaban en la socialización del niño, en los valores fundamentales, en los modelos que debían ser transmitidos. Hoy en día, los profesores se encuentran con una nueva fuente de malestar al intentar definir qué deben hacer, qué valores van a defender.

Otro aspecto a tener en cuenta es el problema del continuo avance del saber. Cualquiera de las afirmaciones de un profesor pueden verse contrastadas y/o discutidas, utilizando las informaciones y los valores recibidas por otros medios. El profesor tiene que emprender una nueva labor. Ya no le puede bastar con poner periódicamente al día lo que el aprendió en su etapa de formación. Ahora, muchos profesores van a tener que renunciar a contenidos que han venido explicando durante años y tendrán que incorporar otros de los que ni siquiera se hablaba cuando ellos comenzaron a ser profesores.

Al tiempo que se ha producido una transformación muy rápida del contexto social, se ha debilitado el apoyo ofrecido a los enseñantes, tanto en el interior como en el exterior de la comunidad escolar. De este modo, la función esencial de la inspección y la dirección sería la de orientar los primeros pasos pedagógicos del profesor, y sin embargo, los consejos pedagógicos son escasos hasta el punto de que la inspección es siempre considerada como un órgano de control y no de formación. Por su parte, la disponibilidad del director queda reducida a las más diversas tareas administrativas. El director es «representante político» del centro, no su animador, coordinador o facilitador de cambio. Además, los principiantes desearían encontrarse con colegas experimentados, abiertos a sus preguntas, que les orientasen en su nuevo hacer y sin embargo, se da más bien, una política de «cada uno a lo suyo». Se deduce claramente que lo que los enseñantes jóvenes quieren son consejos y no controles. En realidad, el consejero pedagógico no existe y la ausencia de contactos refuerza entre los jóvenes esa sensación de aislamiento en la que algunos se encuentran.

Por otro lado, los profesores jóvenes señalan el escaso apoyo que les aportan los padres, la ausencia de verdaderos contactos entre ellos. La verdadera causa de esta falta de relaciones con los padres es el desinterés que muestran algunos, tanto en el plano de los valores morales como en el de la educación cotidiana de sus hijos. Además, los

prejuicios, los juicios apresurados, una cierta falta de comprensión en la mayoría de los padres contribuyen a fortalecer la «mala prensa» de la que son objeto.

Igualmente se ha modificado el estatus social del profesor. Aún en los años cuarenta y cincuenta se reconocía tanto al maestro, y mucho más al profesor de bachillerato con una titulación universitaria, un estatus social y cultural elevado. Sin embargo, actualmente, nuestra sociedad tiende a establecer el estatus social en base al nivel de ingresos. Las ideas de saber, y vocación han caído en picado en la valoración social. Para muchos padres, que alguien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de una vocación, más como coartada de su incapacidad para hacer «algo mejor».

## IMAGEN DEL PROFESOR

Con todo esto, al profesorado no le queda más que asumir las nuevas funciones que el contexto social le exige. Esto supone el dominio de una amplia serie de habilidades personales que no pueden reducirse al ámbito de la acumulación de conocimientos. Sin embargo, nuestro sistema de enseñanza sigue seleccionando a sus profesores, exclusivamente, a partir de su capacidad para acumular y retener conocimientos, pese a que la práctica cotidiana de la enseñanza pondrá a prueba, fundamentalmente, la personalidad de los profesores.

Además el profesor se encuentra, frecuentemente, con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios. Por un lado, se le exige que sea un compañero y amigo, un apoyo, una ayuda; por otro lado, a final del curso, debe adoptar un papel de juez. Se le exige que se ocupe del desarrollo individual de cada alumno, pero, al mismo tiempo, se le pide que produzca una integración social.

Ese enfoque idílico que muestran las películas donde el profesor, más que como un enseñante aparece como amigo y consejero donde la mayor parte del tiempo restante se dedica a una actividad relacional, de ayuda personal a los alumnos, es contradictoria con la realidad. Es la imagen atractiva de la profesión docente con la que los profesores tienden a identificarse; sin embargo, está muy alejado de la realidad de los centros escolares. En un principio, la formación inicial de los profesores tiende a fomentar el estereotipo ideal, destacando lo que el profesor «debe» hacer o lo que «debe» ser, sin que, al mismo tiempo, se le prepare adecuadamente para la práctica de la enseñanza. El profesor queda desconcertado al encontrar que la práctica real de la enseñanza no responde a estos esquemas con los que se le ha formado y con los cuales se compara el mismo y le compara buena parte de la sociedad.

Ante estas situaciones, resulta lógico encontrarse con algunas consecuencias bien esperadas:

El «agotamiento» aparecerá como consecuencia del «malestar docente»; malestar que acaba quemando a estos profesores en distintos grados; desde el absentismo, peticiones

constantes de traslados, estrés, enfermedades más o menos fingidas para abandonar momentáneamente la docencia, hasta llegar a casos de enfermedades reales.

El absentismo aparece como la reacción más frecuente para acabar con la tensión que se deriva del ejercicio docente. Primero y más corriente, como una forma de buscar un respiro momentáneo se recurre a la petición de bajas laborales por periodos cortos. Por último, se puede llegar al abandono real de la profesión docente, si bien es verdad, esta no es la actitud más frecuente, dadas las actuales expectativas de empleo.

## FORMACIÓN INICIAL Y FORMACIÓN PERMANENTE

La profesión de educar es una profesión que exige una considerable madurez ya que nadie puede aspirar a formar a otros, si no ha sido antes un formador capaz y diligente de sí mismo.

El hecho de que numerosos profesores se vean afectados por cuadros de ansiedad tras unos años de ejercicio profesional, supone la existencia de carencias y errores de planteamiento en la formación tanto inicial como en la formación permanente. Desde una perspectiva general, podría decirse que en ambos niveles de formación existe una falta de preocupación por el profesorado como persona, estando centrados casi exclusivamente, en aspectos científico-teóricos. Como dice P. Perry (Aguirre, 1988, 255), «es precisamente en la escuela donde convergen las necesidades reales del profesor y de su formación».

La formación inicial se realiza en España por dos vías distintas que apenas tienen contacto entre sí. Por una parte las Escuelas de Formación del Profesorado y, por otra, las diferentes Facultades y Escuelas Universitarias más el Certificado de Aptitud Pedagógica impartido por los Institutos de Ciencias de la Educación.

Ya en 1953, la XVI Conferencia de la Unesco, recomendaba la práctica de exámenes y entrevistas psicológicas para seleccionar a los futuros enseñantes. De este modo la Comisión presidida por André de Peretti en su informe sobre la formación del personal de la Educación Nacional, recomienda que: «A todos los niveles, el reclutamiento debe efectuarse no solo en base a la verificación de capacidades intelectuales y disciplinares, sino al mismo tiempo y de forma acentuada, en base a la constatación de capacidades relacionales y a un conocimiento suficientemente maduro de las diferentes tareas profesionales inherentes a la profesión de enseñante o de educador» (Esteve, 1984, 227).

Otra de las características evidentes del sistema español de formación inicial, en sus dos vías, es la preocupación casi exclusiva por la acumulación de contenidos, sin atender a la formación necesaria para comunicar esos contenidos en las condiciones concretas en que se desarrolla la práctica docente. En este sentido habla el informe de Peretti de la necesidad de "capacidades relacionales". Muchos son los que coinciden en

la idea de que el éxito del profesor se juega fundamentalmente en su capacidad para las relaciones interpersonales con sus alumnos, en su capacidad de interacción, hasta el punto de que profesores sólidamente preparados en el ámbito de los contenidos, fracasaban en la práctica docente por su falta de preparación en estas “capacidades relacionales”. Faltos de una preparación adecuada, la mayor parte de los profesores llega a la práctica de la enseñanza con modelos negativos, es decir, tienen claro el tipo de profesor que no quieren ser y el tipo de relaciones de enseñanza que no quieren reproducir. Sin embargo, carecen, por lo general, de otros modelos positivos; no tienen una idea clara del tipo de profesor que quieren ser o del tipo de relaciones que quieren instaurar.

A los profesores nuevos nadie les ha preparado para asumir el papel de facilitadores del aprendizaje: profesores capaces de enseñar a sus alumnos a aprender por sí mismos, a acceder a un saber muy poco estático y que se modifica a gran velocidad como fruto del avance científico. La formación inicial del profesorado debe incorporar, con el suficiente peso, las materias de estudio y las actividades prácticas que puedan permitir al futuro profesor enfrentarse con éxito a lo que, realmente, va a dedicarse en la práctica docente. En cuanto a la formación del profesorado pensamos ha de ser más tiempo que el actual, 4 o 5 años con unas buenas prácticas que comprenda la posibilidad de un año en prácticas en el que recayera toda la responsabilidad en el docente.

Otro de los enfoques de la formación inicial que pueden aliviar la acumulación de tensiones en los profesores son los «modelos normativos» a aquellos enfoques de la formación del profesorado centrados en unas hipotéticas características que definirían al «profesor ideal». Como resultado de estos enfoques normativos, muchos profesores se inician en la práctica docente pretendiendo guiar su conducta según el modelo del estereotipo de «profesor ideal», por otra parte, inalcanzable. Los profesores que intentan imitar estos estereotipos, olvidando desde el principio el ser «yo mismo», pasan rápidamente de la idealización inicial a la decepción, debido a la angustia que se deriva de la constante comparación de las propias cualidades personales con las del estereotipo ideal.

Por su parte, el sistema de formación permanente del profesorado aparece a principios de los años 70 con la creación de la red de Institutos de Ciencias de la Educación en las distintas Universidades españolas. Además de proporcionar un reciclaje en el dominio de las técnicas de grupo, en la metodología didáctica y en la autoidentificación del propio estilo docente mediante cursos concretos, podían ofrecer a los docentes un lugar de encuentro en el que poner en común los problemas surgidos en la práctica de la enseñanza y contrastar sus experiencias, evitando el aislamiento y la ocultación de los problemas reales. El compartir experiencias permite una ayuda mutua entre compañeros de trabajo, entre personas que están en la misma situación, favoreciendo un análisis más claro de las tensiones existentes entre las propias concepciones del profesor y las expectativas de la sociedad, de los alumnos y de los padres.

## CONCLUSIONES

Ante esta situación en la que se encuentra un gran número de profesores pensamos, como señala Esteve en su libro sobre el malestar docente, que es preciso hacer un planteamiento preventivo que, partiendo de las deficiencias y lagunas constatadas en el periodo inicial de los futuros profesores, rectifique enfoques e incorpore nuevos modelos de formación. Si como hemos visto, ha cambiado el rol del profesor, se han comprobado profundas modificaciones en el contexto social y en las relaciones interpersonales, debemos replantear el periodo de formación inicial buscando mayor adecuación a los nuevos imperativos y problemas de la enseñanza. De no realizar estas modificaciones preventivas corremos el riesgo de aumentar, con cada generación de nuevos enseñantes, el número de profesores desconcertados al encontrar, en sus primeros años de ejercicio profesional, que la realidad práctica de la enseñanza es un mundo totalmente desconocido para ellos y que carecen de los recursos suficientes para dominarlo.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE GABIRIA, M. (1988): *Tecnología y Educación*. Narcea. Madrid.
- CASTILLO, S. (1989): *Orientación escolar*. Morata. Madrid.
- CELA, J. y PALAU, J. (1994): *Con voz de maestro*. Celeste ediciones. Madrid.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1980): *La Función docente*. Oikos-tau. Barcelona.
- DÍAZ, C. (1983): *Profesores verdaderos y profesores falsos*. Ediciones San Pio X. Madrid.
- ESTEVE, J. M. (1981): *Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador, en «la calidad de la educación»*. CSIC. Madrid.
- ESTEVE, J. M. (1984): *Profesores en conflicto: repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Narcea. Madrid.
- ESTEVE, J. M. (1988): *El malestar docente*. Paidós. Barcelona.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1985): *La Ciencia de la Educación. Pedagogos ¿para qué?* Santillana. Madrid.
- GHILARDI, F. (1993): *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Gedisa. Barcelona.
- M. GLOBE, N. y F. PORTER, J. (1980): *La cambiante función del profesor*. Narcea. Madrid.
- PASCUAL, R. (1988): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea. Madrid.
- VILLA, A. (1988): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea. Madrid.