

Prof. .Dr. Vicente M. Ortiz Oria
Facultad de Psicología
Universidad de Salamanca

PROPUESTA PREVENTIVO DINÁMICA DEL PROFESORADO CON MALESTAR DOCENTE.

Resumen:

Esta propuesta preventiva insiste en un diseño de doble vía; por un lado el perfeccionamiento laboral del profesorado en la repetida actividad docente, que se caracteriza habitualmente por una tarea didáctica pormenorizada.

Naturalmente esta tarea dedicada y minuciosa puede generar, en ocasiones malestar laboral, por ello planteamos complementariamente, una serie de talleres voluntarios de comunicación dinámica, que pretenden “resolver problemas”, y que tiene como marco de fondo la relajación preventiva, ante las tensiones educativas diarias.

La primera estrategia es frecuente en el aula, esto quiere decir, que aceptamos la programación psicopedagógica meticulosa como una necesidad didáctica positiva, basada en la micro enseñanza. Al mismo tiempo, la segunda estrategia pretende modernizar la tarea educativa mediante dinámicas comunicativas que tienen como finalidad liberar tensiones en el trabajo terapéutico con las mismas.

Ambos focos pudieran parecer en un principio contradictorio e incluso maliciosos, lo que una estrategia puede constreñir, la otra intenta liberar. Pero si se observa desde una perspectiva integradora y práctica, los dos enfoques dan lo mejor de sí mismos en su acción complementariedad de acción-reacción educativa positiva, que puede desembocar en la mejora y en el crecimiento personal de sus participantes.

La metodología puede diseñarse quincenalmente en talleres para trabajar las temáticas circunscritas, pretende la mejora y el aumento en la calidad de vida de la colectividad educativa, lo cual es una necesidad perentoria, que los docentes venimos reclamando en nuestra formación y mejora periódica.

1. NECESIDAD DE FORMACION CONTINUA DEL PROFESORADO

En los tiempos que vivimos de especialización educativa, convendremos y estaremos de acuerdo, que la tarea de la enseñanza se complica exponencialmente. Al mismo tiempo los profesionales, en general, inundados por una cantidad de información creciente, en la

ciencia educativa y en su derivación tecnológica, que ha sido propiciada en parte, por el progreso de las humanidades precisan; mejora y perfeccionamiento, que implica una re-organización ante la panoplia de especialidades profesionales.

Parece natural que ante tanta información educativa, cada vez sea más preciso transitar hacia una síntesis operativa e integradora de lo efectivo, cara al futuro y a la conjunción homogénea del marco educativo Europeo, que se plasmaría en una elección educativa diaria, al ser ésta una tarea inconclusa y abierta, llena de posibles interacciones mejorables, hacia la conquista de la calidad de la enseñanza.

Razonablemente los docentes que llevamos unas décadas de experiencia, estamos de acuerdo en que la vida educativa se complica diariamente, en un sinfín de demandas, a veces contradictorias, y que de esta suerte de peticiones, el rol docente acaba por convertir al profesor en un profesional sometido a heterogéneos requerimientos, acumulaciones y solicitudes agotadoras, que pueden conducirnos a las temidas situaciones de huida y burn-out.

Entre los principales factores que podríamos denominar “tensionantes”, el docente puede sufrir una falta de autonomía en sus realizaciones educativas, producida por la estructura jerárquica del centro, su filosofía e ideología y la dependencia de las autoridades docentes. A la vez, suele padecer múltiples exigencias, presiones y poca consideración, así como falta de coherencia entre la formación profesional recibida y la función docente demandada. A esto se le suele sumar el descrédito y la especialidad acusatoria que presume casi cualquier observador experimentado.

Del mismo modo, el docente en su inicio práctico vivenciará contradicciones entre las concepciones teóricas y la práctica didáctica, entre el deseo de cambio, la monotonía del trabajo, y la escasez de medios para acometerlo, entre la imagen ideal y la acción cotidiana menos ideal de lo atribuido. Habitualmente son frecuentes los malentendidos así como conflictos, entre sus necesidades personales y las exigencias profesionales. A ello hay que añadir la sensación de fracaso profesional y culpabilidad por la falta de éxito de los estudiantes, la incapacidad para planificar y desarrollar de forma eficaz el trabajo didáctico de modo que, pueda atender a las necesidades y ritmos diferenciados de sus alumnos y más recientemente a la heterogeneidad cultural.

Las dificultades no son pocas y por ello no es fácil poder generar un clima positivo de aprendizaje y examinar los diversos problemas de disciplina; así como la insatisfacción por no lograr las expectativas de autorrealización que habíamos abrigado en la profesión docente inicial.

La docencia puede acabar generando una sensación de monotonía y rutina imperiosa y la falta de tiempo para desarrollar las tareas de mejora y perfeccionamiento se convierten en un bien exiguo, de cara a las necesarias actividades de perfeccionamiento (Martínez, 1984, Esteve 1987, Ortiz 1995, Guerra 2003, Esteve 2003, Ortiz 2006).

Ante tal acumulación de exigencias y tensiones y la carencia de medios que satisfagan las reivindicaciones del profesorado, tanto en materia de formación como de mejora de condiciones de trabajo, retribuciones materiales y reconocimiento de status, el profesorado es culpabilizado por no satisfacer las demandas planteadas y, en cierto modo, convertido en chivo expiatorio de la conflictividad social; ya que se tiende a considerar al docente como responsable de las deficiencias de un sistema de enseñanza, del que no es habitual sospechar que ellos son las primeras víctimas. Y en cambio si es el responsable al que todos apuntan, cuando la sociedad se estremece ante las zafiedades grupales.

Para intentar paliar las reacciones lógicas de descontento y malestar docente, así como para pretender promover la actualización y desarrollo profesional de los profesores en pro de una mejora de la calidad de la enseñanza aparece en España, desde los años 70, la propuesta de los programas de perfeccionamiento, mejora y desarrollo del profesorado en ejercicio, considerando los factores existentes para evolucionar hacia las pretensiones de excelencia educativa y calidad docente.

Tal propuesta que recibe diversas denominaciones (perfeccionamiento, reaprovechamiento, desarrollo, entrenamiento, formación en servicio, incluso cacofónicamente reciclado...) se perfila como una fase necesaria de la carrera profesional del docente.

Convendremos así que la profesión educativa precisa revisión operativa desde una lógicas de objetivos que nos mejore la praxis, perfeccionamiento frecuente y vigencia contextual, que sea capaz de potenciar lo mejor de sí misma, sin llegar a situarnos en contradicciones infranqueables, ante una ingente cantidad de pareceres, ya que todo el mundo se encuentra capacitado para discurrir a cerca de la didáctica educativa, y no pocos se presentan con la capacidad de dictaminar una nueva opción y dirección de metas, sin contar con investigaciones perseverantes, y la aquiescencia de profesores, pedagogos o psicólogos...

Naturalmente, en la sociedad de la calidad de vida y del ocio creativo, los humanos cada vez nos encontramos con el deseo de mejorar nuestras actividades cotidianas y perfeccionarlas mediante una atención más dilatada.

La necesidad de una formación continua para el profesorado se fundamenta en una triple exigencia: 1) Por el incremento y cambio existente en los resultados de la producción y la investigación humana, tanto por lo que respecta a producción cultural, científica, artística..., base del currículum escolar. 2) El cambio de la sociedad en sus estructuras materiales, instituciones y formas de organización de la convivencia, que se reflejan en cambios inevitables de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones de alumnos. 3) El desarrollo continuo del conocimiento profesional de la docencia, que le capacita para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos educativos que desarrolla.

Será imposible, por otra parte, tratar de obtener formas de actuación docente válidas para todos, debido a lo singular, incierto e imprevisible del comportamiento humano. El mejor instrumento de intervención será la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación concreta del propio profesor.

La necesidad no sólo de comprender mejor e interpretar la realidad, sino de intervenir sobre ella, requiere el desarrollo de un tipo de conocimiento profesional, en la intersección de la teoría y la práctica, de la tecnología y la invención, la organización y la recreación, que vaya adecuándose a una realidad dinámica, imprevisible y cambiante, en evolución y progreso sustentada en una acción ética; lo cual demanda la necesidad de una formación continua del profesorado encaminada hacia la asistencia del conocimiento a las nuevas generaciones, pero con afecto e ilusión, ya que nos representan.

Por formación continua o perfeccionamiento del profesorado se entiende: "Toda actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa -tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo- que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas" (García, 1987, 23).

El diseño de tal propuesta de perfeccionamiento está claramente sometido a los dictámenes políticos y a sus cambios. A partir de la Ley General de Educación de 1970 se constituyeron los ICEs, como unidades universitarias encargadas de llevar a cabo el perfeccionamiento de todo el profesorado (Vicente, Sáenz y Lorenzo, 1988).

Posteriormente se fueron configurando grupos de profesores, que alentados por la mejora de la calidad de la enseñanza, dieron lugar a movimientos de renovación pedagógica, y a encuentros en escuelas de verano (Juárez, 1983, Elejabeitia et al., 1983).

Con el cambio ministerial se crearon los centros de profesores (CEPs), orientados al desarrollo del profesorado no universitario, mientras que se reservó para los ICEs el perfeccionamiento del profesorado universitario (MEC, 1985). Las idas y venidas en los cambios de nombre y ubicación en la realidad no han cambiado sustancialmente las cosas, los IUCEs y los Institutos educativos para la calidad de la acción psico-educativa hacia la excelencia, presentan un mismo común denominador; la mejora y el perfeccionamiento de los miembros de la comunidad educativa.

La tarea de la mejora en la relación educativa aún está lejos de alcanzarse, por ello la mejora de la comunicación permitiría una mejor relación comunicativa de los docentes y los discentes, a ello hay que sumar los problemas de la investigación y la gestión educativa la cual genera pequeños conflictos en la actividad diaria.

1.2. ESTRATEGIAS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

Entre las estrategias que se han utilizado para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio se pueden considerar por un lado las estrategias analíticas de entrenamiento, y por otro las estrategias cooperativas (Villar Angulo, 1990, 353-400).

Mientras las analíticas se apoyan en principios tecnológicos de perfeccionamiento profesional, las cooperativas se basan en procesos de colaboración y negociación entre los equipos de profesores.

Dentro de las estrategias analíticas destaca por ejemplo el uso de la «microenseñanza», que puede usarse tanto en el contexto de la formación inicial como en el de la formación permanente.

La microenseñanza surge en los años 60 en EE.UU. con objeto de proporcionar un marco seguro donde adquirir las técnicas y habilidades de la profesión docente. Utiliza el método de descomposición de la intervención pedagógica en sus correspondientes habilidades, que una vez identificadas deberán ser aprendidas, puestas en acción, grabadas y comentadas.

Por otra parte, la microenseñanza proporciona un escenario en el que se ven reducidas las complejidades del aula (se reduce el tiempo de la clase, el número de alumnos, las habilidades a practicar), y en el que se puede recibir abundante retroalimentación sobre la propia actuación (la del supervisor, los propios alumnos y la propia reflexión ante la reproducción de la grabación).

El instrumento prioritario que va a permitir el registro y reproducción posterior de la práctica es el video. Primero se utilizaron los circuitos cerrados de televisión (CCTV) y después los equipos portátiles de video.

La fundamentación psicológica sobre la que se apoyó la microenseñanza, en sus comienzos, fue el condicionamiento operante por un lado, y la imitación social por otro. Se trata de que el docente en formación reproduzca una determinada habilidad, a la que seguirá un reforzamiento. Las diversas destrezas eran modeladas, practicadas, registradas en video y reforzadas al reponer la actuación.

Posteriormente, la microenseñanza encontrará fundamentación en la psicología cognitiva, siendo utilizada como técnica para el entrenamiento en solución de problemas y en la mejora de las habilidades de análisis e interpretación de la interacción didáctica, así como de intervención en la misma (Stone, Wolraich y Hillerbrand, 1988).

También hay que destacar dentro de las estrategias analíticas las técnicas cognitivas, que pueden contribuir a paliar el problema del malestar docente, en la medida en que favorezcan una mejora de los mecanismos cognitivos de análisis, interpretación y configuración de planes de intervención para la resolución de los problemas instruccionales, a la vez que combatan los mecanismos cognitivos típicos de la ansiedad y refuercen la seguridad del profesor en sí mismo. Dentro de los mecanismos típicos de la

ansiedad sobresalen las atribuciones desajustadas, por las que el sujeto interpreta como amenazantes, de forma desproporcionada, estímulos de la realidad que objetivamente no tienen tal naturaleza.

Entre las técnicas cognitivas se han utilizado con éxito para paliar el malestar docente el análisis de la interacción didáctica, el aprendizaje de destrezas en situaciones simuladas, el entrenamiento en resolución de problemas, y la inoculación de estrés (Coates y Thorensen, 1976; Pagel y Price, 1980; Polaino, 1982; Friedman et al., 1983; Long, 1988; Manley-Casimir y Wassermann, 1989; Stanton, 1989; Forman, 1990; Luckner, 1990; Klingman y Zeidner, 1990; Payne y Manning, 1990; Webber et al. 1991, Esteve 1987, 2003).

Como ejemplo representativo de las mismas vamos a reflejar el "entrenamiento autoinstructivo para la inoculación de estrés" desarrollado por J.M., Esteve (1987) para aumentar la seguridad de los profesores debutantes ante situaciones potencialmente conflictivas.

Se trata de un entrenamiento que utiliza situaciones simuladas para presentar a los profesores, de forma graduada, situaciones conflictivas ante las que han de elaborar y representar una respuesta, frente a colegas que actúan como alumnos.

El entrenamiento se estructura en tres fases.

Una primera de "modelado" en la que se introducen los objetivos del entrenamiento y se dan orientaciones generales sobre la forma de afrontar las situaciones conflictivas, con seguridad en uno mismo y sin reacciones impulsivas ni de indefensión.

Una segunda de "ensayo autoinstructivo" en la que tras la preparación de la estrategia a desarrollar ante una determinada situación conflictiva, el profesor ha de ejecutarla ante la clase, compuesta de compañeros suyos que están representando el papel de alumnos. Actuación que será grabada en video para su posterior reproducción y análisis.

Una tercera fase denominada "aplicaciones generalizadoras" en la que, analizando la reproducción de la grabación se trata de que todos los participantes analicen las intervenciones más significativas de profesor y alumnos para la comprensión de la dinámica de la clase, así como que reflexionen acerca de cómo mejorar las destrezas representadas.

Es importante, en este sentido, que el supervisor oriente acerca del tipo de juicios a emitir, aclarando que no se trata, en ningún momento de emitir juicios valorativos sobre la eficacia del profesor, sino de centrarse en el análisis de las destrezas utilizadas, valorando qué serie de reacciones han producido y el grado de adecuación de las mismas.

Con este tipo de entrenamiento se trata de contribuir a que el docente aprenda a afrontar, con seguridad en sí mismo, las situaciones conflictivas de su rol profesional.

Así como también se trata de ayudar al profesorado a identificar su propio estilo docente, a analizar los factores relevantes de las interacciones didácticas, y a reflexionar

sobre cómo mejorar las propias destrezas, analizando su propia práctica e imitando también las destrezas utilizadas por sus compañeros.

Por otra parte, las estrategias cooperativas tienen como principio directriz la colaboración del profesorado en grupos reducidos, con el propósito general de mejorar la enseñanza.

Entre las estrategias cooperativas sobresale la investigación-acción realizada entre equipos de profesores. Surgió en el contexto estadounidense como un procedimiento democrático de investigación por el que un grupo de docentes colaboraba para poner en marcha una acción, siguiendo una secuencia en espiral compuesta de círculos de planificación, acción, observación y reflexión.

El término investigación-acción fue acuñado por primera vez por K. Lewin (1946) para describir un sistema de investigación que tendría como características principales las siguientes: a) ser desarrollado por grupos colaborativos con el propósito de mejorar su situación a través de la investigación de sus propios problemas, b) integrar la investigación y la acción, tratando de superar la tradicional separación entre la teoría y la práctica (Wallace, 1987).

Sin embargo, la consolidación de la investigación-acción tuvo lugar en Inglaterra, con motivo de un proyecto dirigido por Stenhouse (1984, 1987) que sirvió de fundamento al desarrollo de una reconceptualización del rol docente en términos de «investigador en el aula».

La finalidad de la investigación-acción se orienta a que los profesores trabajen en colaboración para desarrollar sus propias teorías de la enseñanza con el fin de comprender y solucionar los diversos problemas que encuentran en la práctica del aula.(Schon, 1992).

Basada en una epistemología del consenso, la esencia de su planteamiento es la cooperación autorregulada de grupos reflexivos, que organizan su propia práctica a la luz de un proceso cíclico de planificación de la intervención y observación de su aplicación práctica, que se relaciona tanto en sentido retrospectivo como prospectivo. (Stenhouse,1987).

La investigación-acción es un sistema de perfeccionamiento del profesorado porque convierte al profesor en investigador, ayudándole a mejorar su propia práctica, y a la vez le integra en procesos de colaboración con los colegas con el fin de mejorar la enseñanza y la satisfacción profesional (Bartolomé, 1988, Esteve, 2003, Gros y Romaña 2004, Ortiz, 2006).

En la década de los noventa se ha desarrollado una filosofía de perfeccionamiento docente centrada en el centro escolar, conocida como "desarrollo docente" y que resalta la necesidad de la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa para diseñar y desarrollar los proyectos educativos que el centro escolar ha de ofertar a la sociedad.

Sobre esta filosofía de la colaboración para mejorar la institución escolar y conseguir centros escolares eficaces se tratará, entre otras cosas, de clarificar la comunicación entre los miembros de la comunidad, establecer conjuntamente los objetivos del centro, las decisiones a tomar y la evaluación de resultados, resolver conjuntamente los conflictos y problemas, y desarrollar grupos de comunicación que fortalezcan la tarea docente.

Desde estos planteamientos, los programas de perfeccionamiento del profesorado habrán de ser conformados desde el propio centro y por grupos de colegas que trabajen en colaboración (Villar, 1988, 394-396).

2. PROPUESTAS DE AYUDA PARA PROFESORES ESTRESADOS Y DESMOTIVADOS

Otro problema diferente al perfeccionamiento general del profesorado, es el contexto de ayuda que se puede ofrecer para los profesores desajustados por la acumulación de estrés y ansiedad perturbadora (Hasty, 1991, Jenkins y Calhoun, 1991), y lo que actualmente ya a partir de los años setenta comenzó con el cansancio emocional y el abandono de la profesión y posteriormente denominado burn-out.

Ha sido bastante popular la aceptación en el mundo del deporte del deportista quemado, el cual no podía desarrollar más su cometido derivado de una lesión o por la edad.

La figura del quemado en el ámbito de las ciencias humanas en general configura al individuo incapaz para realizar su tarea (al igual que un atleta, ciclista o deportista, que no puede llevar a cabo su disciplina y cambia de actividad).

Sin embargo, el cansancio emocional y físico ligado a determinadas profesiones asistenciales surge desde primeros de siglo, a partir de algunas investigaciones en Alemania a cargo de Kirchof (1942).

No obstante es productivo en la investigación la visión que el concepto toma según Freudenberguer a partir del agotamiento del personal sanitario en la ayuda de la desintoxicación de drogadictos, y a la falta de resultados operativos de los abogados jóvenes californianos, como relata Cristina Maslach).

En los casos de cansancio y agotamiento psico-físico se requieren periodos de readaptación laboral y reequilibrio psíquico-somático, con estrategias que van desde medidas administrativas de facilitar puestos alternativos a la docencia dentro del sistema educativo (centros de documentación, bibliotecas, servicios administrativos, etc.) hasta medidas de asistencia psicoterapéutica, que conjuntamente contribuyan a estabilizar a los individuos en el plano clínico, así como a facilitar la prosecución de su actividad profesional.

Las medidas de asistencia psicoterapéutica exigen en muchos casos un tratamiento individual o, a lo sumo, en pequeños grupos; ya que la importancia y naturaleza de sus conflictos no les permite colaborar adecuadamente en un grupo de enseñantes "adaptados". Por otra parte, a éstos les suele resultar ansiógena la problemática de los primeros. Para lo cual la dotación de centros específicos de salud mental para la comunidad educativa en general, y para el profesorado en particular, contribuiría de forma notable a facilitar tal proceso de reequilibrio personal y reinserción laboral.

Entre las propuestas psicoterapéuticas utilizadas en el tratamiento del malestar docente, vamos a referir los programas de educación energético-emocional y los de orientación psicoanalítica.

Para profesores afectados de estrés y ansiedad por la acumulación de tensión perturbadora en el trabajo, se han diseñado y utilizados diversos programas de relajación (Côte, 1984; Helin y Hanninen, 1988; Bamford, Grange y Jones, 1990, Esteve, 1987, 2003, Ortiz, 2006).

Uno de los utilizados con éxito es el programa RADIX de educación energético emocional (Côte, 1984), basado en los trabajos de W. Reich (1965) y en las aportaciones de Kelley (1974, 1978), con aplicación individual y en pequeños grupos, incluyendo los grupos de autoaprendizaje de Ada Abraham, que resulta de especial relevancia en la ayuda a "docentes quemados".

Este programa "RADIX" combina las técnicas de relajación con técnicas cognitivas, con el fin de combatir las manifestaciones biológicas del estrés así como los mecanismos cognitivos de la ansiedad. De este modo se intenta ayudar a paliar las negativas consecuencias psicobiológicas del estrés docente.

Ha sido aplicado, combinando una sesión semanal individual y otra grupal, con cinco profesores. Cada sesión termina con la realización de un informe, en el que se describe el desarrollo de la sesión, para facilitar la toma de conciencia de las emociones vividas, las manifestaciones bio-energéticas, los bloqueos y resistencias... Tales informes describen los procesos seguidos por los enseñantes.

Las líneas del programa de educación energética y emocional implican: educación de la respiración, ataque a las defensas, y flexibilidad de controles.

Cuando una tensión es vivida consciente o inconscientemente en el cuerpo, éste lo acusa con síntomas más o menos llamativos, somatizaciones dolorosas y paralizantes.

El restablecimiento de la impulsión espontánea necesita una energía suficiente para descargar y relajarse; lo que se hace posible a través de una mejora de la calidad de la respiración, que es la fuente básica de la energía, y cada vez más aceptado, configura el

impulso básico de los estados emocionales positivos y creativos, tan necesarios en nuestra complicada actividad educativa.

La respiración “fuente de vida y armonía” como nos recuerda las tendencias orientales y el Yoga es utilizada de forma puntualizada también por casi todas las psicoterapias, además de ser la base de todas las organizaciones vivientes de una forma inexorable, que como los peces en el agua sólo la echamos de menos cuando detectamos su alteración o deficiencia, y se convierte así en necesidad oxigenante-detoxicante nutriente y base de la incorporación expresión de las reacciones emocionales positivas. Para algunas estrategias más cognitivas o conductuales, a pesar de considerarlo un hecho automático o habitual, son igualmente oportunas dichas recreaciones respiratorias, asimismo son utilizados en los protocolos de relajación por múltiples autores. Recordaremos junto a distintos terapeutas expertos, que los bloqueos emocionales y algunos síntomas o somatizaciones diversas comienzan por una mala respiración y su contracción muscular, generadoras de álgias, tensiones y comunicaciones nocivas que van más allá de la intención concreta y que se convierten en automáticos estilos comunicativos o relacionales que los más jóvenes educandos perciben inmediatamente. Naturalmente el objetivo de la educación de la respiración se orienta a mejorar ésta, enseñando al sujeto a relajarse y a afrontar la experiencia emocional implícita, así como a poder comprender y escucharse con más apertura, tolerancia y aceptación de su sí mismo interior.

" Centrar la carga "

Es el acto de ejercitar la respiración torácico-ventral de manera consciente, con el fin de manejar mejor el control emocional.

La respiración se orienta en una zona del cuerpo de manera que se produzca la relajación de la zona. Una vez que se "guía" al paciente en la concentración del oxígeno en esa dirección y se abandona la emoción retenida, la concentración se hace en el centro del estómago o el "hara" oriental.

Ello hará posible un mejor control emocional, así como la mejora de la relación interpersonal, a través de una relación sentida entre el vientre y la claridad de conciencia, que se manifiesta en el contacto visual. Así si queremos progresar en la relajación del resto del cuerpo será una opción interesante para perseguir los procesos de relajación y crecimiento personal.

Para a retraer la experiencia de un profesor que manifiesta la capacidad de centrarse así: "cuando un estudiante me pregunta algo que me embaraza, antes de responder, yo le miro, tomo contacto con los cambios respiratorios, utilizo el aire expedido para liberar tensión, respiro profundamente y siento una respuesta venir del centro de mi abdomen".

La repetición de los mecanismos psicológicos y musculares de bloqueo toma la forma de lo que Reich denomina la coraza caracterial, que configura un mecanismo de control de los procesos bioenergéticos y emocionales (Reich,1985).

El "ataque a las defensas" es una técnica activa que pretende devolver a la persona la experiencia del bloqueo, haciéndole tomar conciencia de los sentimientos y registros corporales asociados.

El ataque a las defensas, como toda técnica activa, tiene sus riesgos y debe ser utilizada con prudencia. Su buen uso puede ayudar al sujeto a reconocer mejor sus reacciones emocionales y a flexibilizar el registro corporal de las mismas, a la vez que es capaz de reorganizar las estrategias de análisis del pensamiento y su automatismo en la forma de relacionarse tanto consigo mismo, en su diálogo interno de auto análisis como en la relación intersubjetiva o con el grupo educativo.

Los enseñantes que han trabajado para paliar el estrés con esta técnica señalan experiencias interesantes de reeducación creativa como la siguiente:

"Cada vez soy más capaz de escucharme y de aprehender el lenguaje de mi cuerpo. Siento miedo o angustia o la emoción específica y me pongo en contacto con la tensión muscular que corresponde a los sentimientos. Con el tiempo aprendo a dirigirme a mi cuerpo y a escucharle".

Naturalmente cuando tras un pequeño taller de aprendizaje en la respiración avanzamos en la escucha pertinente de nuestros diálogos internos y de sus emociones..., estamos avanzando de manera imparable hacia una educación positiva y una relación de calidad con nosotros mismos y con los demás.

Una manera de aprender a flexibilizar la rigidez de los controles se hace posible mediante el desarrollo del control visual y la expresión de las emociones, asociadas a dicha parte densificada de energía corporal amenazante, puede ser que cada organismo actúe sus registros corporales en función de aquella inferioridad de órgano, que ya señalo el intuitivo A. Adler.

Asimismo no sería nada descabellado tender un puente comprensivo entre la potencialidad genética, su consecuencia orgánica desarrollada, en un proceso evolutivo preciso, que resitúa el tiempo-espacio en un ambiente cultural determinado, y que permite la constitución de la organización corporal altamente desarrollada o deficitaria, a la que al fin denominamos persona, con su problemática específica.

La comunicación educativa y su habitual y constante contacto visual y la capacidad de dejar aparecer en los ojos las reacciones y emociones vividas, permite comunicar al otro la propia vivencia emocional, y comprender la vivencia emocional del otro, configurando claridad a la percepción y ganancia ante el subterfugio.

Los profesores implicados en esta experiencia han entrenado las conductas del contacto visual con otro, aprendiendo a sentir sus reacciones y a expresar sus propias emociones. Habilidad que se transfiere a la relación interpersonal con los alumnos (Reich y Schmidt 1973).

Un enseñante relata:

"He comprendido y sentido el progreso que realizo en la manera de comunicarme con los estudiantes, hablo más lentamente, me paro para escuchar, respiro o tomo contacto conmigo mismo, miro a los estudiantes comunicándome tanto visual como verbalmente. Adquiero el control de la respiración y tomo el tiempo para clarificar las necesidades de los estudiantes, para considerar el aspecto emocional de las intervenciones y preguntas. Reformulo sistemáticamente lo esencial de las cuestiones y verifico mi comprensión de los comentarios".

Este programa de educación energética y emocional posibilita a los participantes una percepción más realista de su sí-mismo profesional, encontrándose más libres frente a las necesidades y exigencias del papel docente; lo que les permite afrontar el distrés con menor malestar. (Richard 1972).

Con profesores desajustados severamente, aquejados de problemas psicopatológicos, tales como neurosis reactivas y depresiones, o distrés y burnout también se han utilizado con éxito propuestas de orientación psicoanalítica, como muestra la experiencia en un centro francés de salud mental, dependiente de la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, que atiende fundamentalmente a enseñantes enfermos (Heraud, 1984, 1988).

Los objetivos de esta propuesta no han ido dirigidos únicamente a estabilizar a los individuos en el plano clínico, sino a facilitar la prosecución de su actividad profesional, si ese era el deseo del docente; facilitando el proceso por el que éste ha de desembarazarse de la identificación con la imagen ideal, tan perfectamente idealizada como ilusoria, rígida y perfeccionista en ocasiones para hacerse cargo de una forma más flexible de su propia identidad.

Con tales objetivos, la propuesta psicoanalítica para el profesor enfermo permite establecer un diálogo entre los diferentes aspectos, conscientes e inconscientes, del yo del enseñante, desvelando sus conflictos intrapsíquicos. (Abraham 1972, Guerra, 2003, Ortiz, 2006).

Los talleres de trabajo creativo con los docentes nos ha permitido la posibilidad de influir positivamente en la conquista de un sentimiento de identidad armónico que nos libere de rigideces, y tiranías del como de las cosas, de las relaciones, la educación y la realidad...

La forma de trabajo en el ámbito educativo por parte de asesores u orientadores entrenados consiste en utilizar la escena escolar como terreno óptimo donde se ponen en juego los aspectos conflictivos del yo, lo cual servirá de ayuda para la comprensión y resolución de los conflictos intrapsíquicos existentes: "Si existe un terreno neurótico en un

enseñante, la escena escolar favorecerá la actualización de esos problemas neuróticos y a menudo los reforzará" (Heraud, 1984, 47).

Se pueden utilizar a través de imágenes, un conjunto de "situaciones proyectivas" capaces de suscitar reacciones de estrés emocional. Tales situaciones proyectivas han sido específicamente diseñadas para enseñantes, teniendo en cuenta sus angustias expresadas en psicoterapia, así como los resultados de una encuesta realizada entre profesores normales a los que se les pidió que elaboraran una lista de situaciones potencialmente conflictivas.

Las imágenes diseñadas reproducen situaciones escolares, con el propósito de facilitar que sean proyectados, elementos de la dinámica intrapsíquica y de la conciencia del docente como son, sus motivaciones conscientes e inconscientes, la fuerza del yo ante los alumnos, la vivencia de la mirada de los demás sobre sí, los modos de adaptación frente a las pulsiones agresivas del alumno, las relaciones con el superyo, la imagen del yo reflejada por los otros, la fuerza del yo en las relaciones interpersonales de adultos, la integración de la vida profesional en la vida privada, el análisis de la relación individual con el alumno, desde la indiferencia a la seducción, pasando por la agresividad o la benevolencia, etc.

Esta estrategia, inspirada en la prueba proyectiva de Murray (Thematic Apperception Test) ofrece una mediatización por la que las tendencias reprimidas por las defensas del yo llegan a manifestarse al ser proyectadas en personajes ficticios (Murray, 1964). De este modo se puede analizar la dinámica intrapsíquica del sujeto, sus motivaciones profundas, sus estrategias de adaptación y acoplamiento, etc. Para ello, ante las imágenes expuestas, se pide al sujeto que diga espontáneamente lo que evoca la situación presentada en cada uno de los grabados, tratando de dar vida a los personajes, de decir lo que hacen, lo que piensan y sienten y cómo va a evolucionar la situación.

Se trata, por tanto, de establecer el diálogo entre los aspectos conscientes e inconscientes del yo del sujeto, proyectados en diferentes niveles de la imagen. Método que está inspirado en la perspectiva jungiana de la utilización de la imagen como lugar de simbolización de los aspectos no integrados del sí mismo (Jung, 1958, 1964). El fin es conseguir que el docente resuelva sus conflictos intrapsíquicos, reviva sus fallos buscando soluciones más adaptadas y desarrolle creativamente su propia identidad. (Erikson, 1971; Grinberg, 1980, Castilla 1985, Stern 1991, Barylko 1992 Abraham 1993, Guerra 2003, Fuente 2006, Ortiz 2006).

Las situaciones escolares no son vividas del mismo modo por los enseñantes conscientes y los desajustados o los que padecen estrés y ego-desimplicación. Al comparar cómo vivencian las situaciones conflictivas se constata la presencia de una mayor acusación y rechazo, así como una mayor cristalización de los mecanismos defensivos, que se

manifiestan en comunicaciones y conductas menos flexibles y adaptables, en los profesores desajustados que en los profesores que defienden vivir la profesión de forma armónica.

Los profesores que podríamos denominar desmotivados, desajustados y con tendencia al estrés crónico o al burn-out tienden a percibir las situaciones escolares mucho más frustrantemente, tendiendo a emplear variablemente personales defensas frente a la frustración, sin adaptarlas a las situaciones cambiantes del aula.

Esta falta de habilidades en los profesores con malestar nos coloca ante la hipótesis consistente de una menor fuerza del Yo, en tales docentes. Así los conflictos intrapsíquicos que presentan son más poderosos que los medios de defensa de que disponen.

Estas consideraciones están mantenidas por parte de diferentes investigadores de la problemática educativa, pero es sostenida más agudamente por Abraham 1987; Leavy Stanley, 1980; Comunian 1993, Ortiz 1995, Guerra 2004, Ortiz 2006)...

En general pretendemos mejorar la calidad de vida de un colectivo, que viene aquejado de diferentes dificultades derivadas del ejercicio de su profesión, y esta perspectiva, quizás pueda resultar operativa en la medida, que los Asesores o tutores especializados, sean capaces de impartir dicha dinámica a lo largo del año, en el marco de una actividad prioritaria de la salud y el mantenimiento de los recursos humanos de la institución educativa.

La institución educativa que trabaja para la excelencia de la educación humana no puede olvidar, que para mejorar y progresar hacia la exigencia de calidad debe cuidar y atender prioritariamente a su capital humano, a aquéllos que son lo mejor de su propia producción.

Del mismo modo si no nos preocupamos por los cuidadores, y atendemos a las promociones de jóvenes profesores, la docencia se convertirá en una profesión no deseada y educar acabará siendo, el auténtico caballo de batalla de los recursos humanos de las instituciones educativas, que tanto desgasten acusan.

Resumen bibliográfico

Abraham, A. (1972). *Matrice interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant. ed. scientifiques et psychotechniques*. issy-les-moulineaux.

Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Promoción cultural. Barcelona.

Abraham, A. (1984). Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante. Esteve, J.M. (ed.). *Profesores en conflicto*. Narcea. Madrid. 23-34.

Abraham, A. (1985). *modele multi-dimensionnel pour l'etude du soi et du soi collectif*_editions scientifiques et psychologiques. issy-les-moulineaux.

- Bartolomé, M. (1988). *Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos*. Bordón, 40, 2, 277-292.
- Barylko, J. (1991). *Cartas a un joven maestro*. Marymar. Buenos Aires.
- Barylko, J. (1992). *El miedo a los hijos*. Emecé ed. Buenos Aires.
- Basabe Barcala, J. (1983). *Principios de personología dinámica*. D. D. B. Bilbao.
- Bastide, R. (1950) *Sociologie et Psychoanalyse*. París. PUF.
- Bayer, E. (1984). *Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante*. Esteve, J.M. *profesores en conflicto*. Madrid. Narcea.. 107-134.
- Bergeret, J. (1980) *La personalidad normal y patológica*. Barcelona. Gedisa.
- Bleichmar, H. (1997) *Avances en psicoterapia psicoanalítica*. Madrid. Paidós.
- Capella, A.: (1996) *La histeria y lo Obsesivo*. Barcelona.. Herder.
- Castilla del Pino, C. (1978) *Introducción a la Psiquiatría*. Madrid. Alianza.
- Cencillo, L. (1973) *El inconsciente*. Madrid. Marova. 2ª de.
- Cencillo, L. (1988) *La practica de la psicoterapia*. Madrid. Marova
- Cencillo, L. (2002) *Cómo Platón se vuelve terapeuta*. Madrid. Syntagma.
- Coderch, J. (1990) *La teoría y técnica de la psicoterapia en psicoanálisis*. Barcelona. Herder.
- Corces, V. (Coord.) (1983) *Aproximación dinámica a la psicosis*. Madrid. Asociación española de neuropsiquiatría.
- Crawford, C. J. (1988) *La psicoterapia de inspiración psicoanalítica*. Barcelona. Hogar del Libro.
- Esteve, J.M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona. Paidós.
- Esteve, J.M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- Freud, S. (1981) *Obras completas*. Madrid. Biblioteca Nueva. 9 tomos.
- Gros, B. Y Romaña, T. (2004) *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona. Octaedro.
- Guerra Cid, R, ; (2004). *Tratado de la insoportabilidad la envidia y otras "virtudes" humanas*. Bilbao. DDB.
- Guerra Cid, R, ; (2006). *Este no es un libro de autoayuda: tratado de la suerte, el amor y la felicidad humana*. Bilbao. DDB.
- Hugh Erdelyi, M. (1987) *Psicoanálisis. La psicología cognitiva de Freud*. Barcelona: Labor.
- Israël, L. (1979) *El goce de la histeria*. Barcelona. Argonauta.
- Jung, C. (1999) *Obras Completas, 20 Vol*. Madrid. Trotta.
- Lahitte, H., Ortiz, V. Barrón A.; (1995) *La Matriz relacional de los procesos cognitivos*. Salamanca. Amarú.
- Lacan, J. (1977) *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Lahitte, H., y Ortiz, V. (2005) *El otro, antropología del sujeto*. Buenos Aires. Nobuko.
- Mayer, H. (1986) *Histeria*. Argentina. Paidós.

- Minieri, A. I. y Neis, J. (1988) *La ansiedad: perspectivas psicoanalíticas*. Barcelona: Hogar del libro.
- Minuchin, S. (1984) *Calidoscopio familiar*. Buenos Aires. Paidós.
- Ortiz Oria V. M. (1995) *Los riesgos de enseñar la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- Ortiz Oria V. M. y Guerra Cid L. R. (2002) *Antropología Personalidad y Tratamiento*. Salamanca: Amarú.
- Palazzoli, M. (1986) *Los juegos psicóticos en la familia*. Barcelona. Paidós.
- Pankow, G. (1974) *El hombre y su Psicosis*. Buenos Aires. Amorrortu
- Pankow, G. (1976) «Image du corps. et objet transitionnel. Une contribution á la structuration de l' espace potentiel » *Rev. Franc. Psychanal.*40.2,285-302
- Pankow, G. (1979) *Estructura familiar y Psicosis*. Buenos Aires. Paidós.
- Reich, W. (1975) *El análisis del carácter*. Buenos Aires. Paidós.
- Reich, W. (1976) *La función del Orgasmo*. Buenos Aires. Paidós.
- Rieman, F. (1978) *Formas básicas de la angustia*. Barcelona. Herder.
- Winnicott, D. W. (1999). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona. Paidós.
- Winnicott, D.W. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Barcelona. Paidós.
- Zabalza. M. A. (2004) *Diarios de clase*. Madrid. Narcea.