



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

**UNA APROXIMACIÓ A L'ESCOLA COM
ORGANITZACIÓ SALUDABLE. ANÀLISI DE LA
RELACIÓ ENTRE EL CONTEXT INTERN DEL
DOCENT I LA SÍNDROME D'ESGOTAMENT
PROFESSIONAL.**

Jordi Longás Mayayo

**Director
Dr. Jordi Riera Romaní**



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

Títol UNA APROXIMACIÓ A L'ESCOLA COM ORGANITZACIÓ SALUDABLE. ANÀLISI DE LA RELACIÓ ENTRE EL CONTEXT INTERN DEL DOCENT I LA SÍNDROME D'ESGOTAMENT PROFESSIONAL.

Realitzada per JORDI LONGÁS MAYAYO

en el Centre FACULTAT DE PSICOLOGIA, CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I DE L'ESPORT BLANQUERNA

i en el Departament PEDAGOGIA

Dirigida per DR. JORDI RIERA ROMANÍ

*C. Claravall, 1-3
08022 Barcelona
Tel. 936 022 200
Fax 936 022 249
E-mail: urisc@sec.url.es
www.url.es*

AGRAÏMENTS

En primer lloc, vull agrair al Dr. Jordi Riera, el seu acompanyament i suport com a director d'aquesta recerca. Treballar amb ell és sempre un estímul constant per la seva intel·ligència, passió educativa i àmplia visió. A ell li dec bona part de la meva aventura universitària que amb aquest treball tanca una etapa fonamental.

També vull reconèixer l'estímul que ha representat compartir els inicis de la recerca sobre *burnout* a Blanquerna amb els companys Dr. Sergi Corbella, Dra. Tari Gómez, Dra. Carol Palma i, molt especialment, als directores dels grups d'investigació amb els quals vam iniciar el treball des d'una perspectiva amb clara vocació interdisciplinària, Dra. Montserrat Castelló i Dr. Lluís Botella.

En el llarg viatge recorregut des de la primera recerca sobre *burnout* fins arribar a l'actual Observatori de Riscos Escolars de l'FPCEE Blanquerna, hem compartit reflexions, petites troballes teòriques i moltes hores de feina amb la Victòria Fernández-Puig, el Mateu Capell, el Dr. Eduard Longás, el Dr. Carles Virgili i la Dra. Susanna del Cerro. A tots ells també els he d'agrair el camí fet, l'escalf humà i el seu coneixement, perquè de tot plegat s'ha beneficiat la meva recerca. Tampoc vull oblidar-me de l'amic Jordi Garriga, expert consultor d'organitzacions amb el que hem compartit docència i intenses converses sobre l'escola i la seva gestió, sempre plenes d'engrescadores idees i reflexions que m'han estat del tot estratègiques en aquest treball.

A la Dra. Eva Liesa, companya de treball i inquietuds en aquests darrers anys que hem compartit responsabilitats en el SAIP, he d'agrair-li a més del seu exemple de rigor i competència, la paciència de traspasar-me dosis d'ànim i cordura quan en el procés de la tesi segurament més em calia.

Vull fer un agraïment molt especial al Dr. Ànder Chamarro. El seu savi consell i l'ajuda concreta quan ensopegava en els difícils viaranys de la metodologia han estat per a mi definitius per completar la recerca, però sobretot han estat una mostra de com l'amistat té cabuda en aquest món universitari on a vegades la competitivitat sembla l'únic valor.

Els membres del grup PSITIC, en el qual compartim recerques, dubtes i angoixes, han estat en moments i intensitats diverses companys de camí. El seu escalf i la seva crítica constructiva també són mereixedores de tot el meu agraïment.

Com també ho és la iniciativa del Sr. Jordi Gassiot per dur a la Facultat l'interès per la prevenció a l'escola. Gràcies a la seva confiança, al suport de Gassiot Assegurances S.L. i al seu compromís amb la millora de l'educació hem desenvolupat molt projectes envers una escola més segura i saludable i, aquesta tesi, és tributària d'aquesta línia de treball.

La FPCEE Blanquerna, on treballo com a docent i coordinador del Servei d'Assessorament i Intervenció Psicopedagògica, m'ha donat l'oportunitat d'entrar en contacte amb la recerca, m'ha format com investigador i m'ha facilitat un quadrimestre sabàtic per completar la tesi. Expresso aquí el meu agraïment a la institució i al seu equip directiu.

Finalment, em resta fer palès que la meva dona Roser i els meus fills Xavier i Míriam són els que més han patit tot el que suposa compatibilitzar un treball com aquest amb les responsabilitats laborals, familiars i socials. Agrair-los el suport és poc, sobretot he de demanar-los perdó pel temps robat i que mereixen més que cap altra causa.

Jordi Longás

Setembre de 2010

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	5
1. INTRODUCCIÓ	13
1.1. Rellevància del problema d'investigació	13
1.2. Motivació i justificació de la recerca	16
1.3. Delimitació i formulació del problema	19
1.4. Objectius de la investigació	24
1.5. Estructura i organització del treball	25
1.6. Principis ètics	26
PRIMERA PART: MARC TEÒRIC	29
2. INTRODUCCIÓ AL MARC TEÒRIC.....	31
3. SÍNDROME D'ESGOTAMENT PROFESSIONAL (<i>BURNOUT</i>) EN LA DOCÈNCIA	33
3.1. Síndrome d'esgotament professional: evolució del concepte.	36
3.1.1. Estrès, ansietat, depressió.	37
3.1.1.1. Estrès.	37
3.1.1.2. Depressió.	38
3.1.1.3. Ansietat.	39
3.1.2. Síndrome d'esgotament professional	40
3.2. Simptomatologia de la Síndrome d'Esgotament Professional	44
3.3. Procés de desenvolupament de la Síndrome d'Esgotament Professional	46
3.4. Causes i factors associats a la Síndrome d'Esgotament Professional.....	50
3.5. La síndrome d'esgotament professional en la docència	52
3.5.1. Incidència de la síndrome d'esgotament professional en la docència.....	53
3.5.2. Característiques de la docència i model de desenvolupament de la síndrome d'esgotament professional en la docència.	54
3.5.3. Factors i variables associades a la síndrome d'esgotament professional en la docència.....	58
3.5.3.1. Variables sociodemogràfiques.....	59
3.5.3.2. Variables en relació a la persona.....	60
3.5.3.3. Variables en relació als alumnes i la docència.....	61

3.5.3.4. Variables en relació a l'escola i l'organització.....	62
3.5.3.5. Variables en relació a les condicions laborals i professionalitat.....	63
3.5.3.6. Variables en relació a l'entorn social.....	64
4. PROFESSIÓ DOCENT I DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL.....	67
4.1. Funció de l'escola i funció docent.....	68
4.2. El docent com a professional.....	78
4.3. Etapes del desenvolupament de la professionalitat docent.....	83
4.4. Desenvolupament professional i institució escolar.....	92
5. L'ESCOLA, CONTEXT INTERN DEL DOCENT: GESTIÓ D'AULA I ORGANITZACIÓ.....	97
5.1. Context docent i síndrome d'esgotament professional.....	98
5.2. Context intern docent: l'aula.....	100
5.2.1. Gestió d'aula i competències docents.....	103
5.3. Context intern docent: El Centre Educatiu.....	105
5.3.1. Models d'organització: una aproximació històrica.....	106
5.3.1.1. Etapa inicial: Organització i productivitat.....	108
5.3.1.2. L'organització científica i el factor humà.....	109
5.3.1.3. La direcció per objectius i el lideratge.....	111
5.3.1.4. Teoria de sistemes i obertura a l'entorn.....	113
5.3.1.5. Estratègia i aprenentatge organitzatiu.....	115
5.3.2. L'escola com organització. Aspectes diferencials i cultura docent.....	118
5.3.3. Orientacions paradigmàtiques en l'anàlisi de l'organització escolar i cultura docent.....	123
5.3.4. Propostes actuals d'Organització Escolar.....	128
5.3.4.1. Moviment d'escoles eficaces.....	130
5.3.4.2. La perspectiva ecològica.....	132
5.3.4.3. Els models de qualitat.....	132
5.3.4.4. L'escola que aprén.....	133
5.3.5. Característiques principals d'una organització escolar excel·lent.....	139
6. PREVENCIÓ DE L'ESGOTAMENT PROFESSIONAL DOCENT.....	143
6.1. Prevenió de la Síndrome d'Esgotament Professional.....	144
6.1.1. Prevenió i promoció de la salut.....	145
6.1.2. Marc legislatiu.....	148

6.1.3. Prevenció dels riscos psicosocials i de la síndrome d'esgotament professional.....	151
6.2. Moduladors de la Síndrome d'Esgotament Professional	158
6.2.1. Satisfacció laboral	159
6.2.2. Suport social	162
6.2.3. Auto eficàcia.....	163
6.2.4. L' <i>engagement</i>	164
6.2.5. Cultura docent, model professional i centre escolar	166
7. CONCLUSIÓ DE LA RECERCA TEÒRICA: CARACTERITZACIÓ DE L'ESCOLA COM A CONTEXT DOCENT SALUDABLE	171
7.1. Promoció de la salut i escoles segures i saludables.....	172
7.2. Organitzacions saludables, malaltes i tòxiques	177
7.3. Aproximació a la caracterització de l'escola saludable	185
7.3.1. L'aula saludable	188
7.3.2. L'organització escolar saludable.....	189
SEGONA PART: TREBALL DE CAMP	193
8. INTRODUCCIÓ AL TREBALL DE CAMP	195
9. MÈTODE	197
9.1. Hipòtesis	197
9.2. Mètode.....	198
9.2.1. Mostra	198
9.2.2. Instruments	201
9.2.2.1. Qüestionari de dades sociodemogràfiques i professionals	201
9.2.2.2. Maslach Burnout Inventory (MBI)	201
9.2.2.3. Qüestionari de factors del context intern docent	203
9.2.3. Procediment.....	207
9.2.3.1. Disseny	207
9.2.3.2. Anàlisi de dades	207
10. RESULTATS.....	211
10.1. Resultats per docents	211
10.2. Síndrome d'esgotament professional per centres i relació amb els factors del context	219

10.2.1. Nivells de risc per centres	219
10.2.2. Relació entre nivells de risc i factors de context docent per centres	222
11. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS	223
11.1. Qüestionari Factors del Context Intern Docent	225
11.2. Esgotament Professional Docent	227
11.2.1. Impacte de l'esgotament professional en els docents de la mostra	227
11.2.2. Influència de les variables sociodemogràfiques i professionals en la síndrome d'esgotament professional (MBI) dels docents de la mostra	232
11.2.2.1. Gènere	233
11.2.2.2. Edat i anys de professió	234
11.2.2.3. Etapa educativa	237
11.2.2.4. Càrrec Directiu	239
11.2.2.5. Anys de tutoria	240
11.2.2.6. Número d'alumnes	242
11.2.2.7. Valoració general de la influència de les variables sociodemogràfiques i laborals	243
11.3. Factors del context intern docent i síndrome d'esgotament professional	244
11.3.1. Organització i gestió	244
11.3.2. Aula	245
11.3.3. Relació entre les dimensions MBI i els factors del context intern	247
docent	247
11.4. Centres saludables i de risc des de la perspectiva de la síndrome d'esgotament professional	252
11.5. Implicacions per a la prevenció de la síndrome d'esgotament professional docent	261
11.6. Limitacions de la recerca	265
TERCERA PART: CONCLUSIONS	269
12. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA	271
12.1. Revisió dels objectius	271
12.2. Conclusions generals	273
12.3. Prospectiva	275
REFERÈNCIES	277
ANNEXOS	307

Llistat de Figures

FIGURA 1 ESQUEMA-GUIA DEL MARC TEÒRIC	31
FIGURA 2. MODEL INICIAL EXPLICATIU DEL PROCÉS DE DESENVOLUPAMENT DE LA SEP DE GIL-MONTE.....	42
FIGURA 3. MODEL DEFINITIU DEL PROCÉS DE DESENVOLUPAMENT DE LA SEP DE GIL- MONTE	43
FIGURA 4. SIMPTOMATOLOGIA CARACTERÍSTICA DE LA SEP.....	45
FIGURA 5. MODELS DESCRIPTIUS DE LA SEP.....	47
FIGURA 6. PROCÉS DE GENERACIÓ DE LA SEP I LA SATISFACCIÓ PROFESSIONAL.....	49
FIGURA 7. MODEL DE CONSTRUCCIÓ DEL BURNOUT I LA SATISFACCIÓ DOCENT.....	56
FIGURA 8. ORIENTACIONS TEÒRIQUES DELS MODELS DE DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL.....	84
FIGURA 9. FIGURA 9. PRINCIPALS DIFICULTATS DEL PROFESSORAT NOVELL	89
FIGURA 10. ETAPES DE L'ITINERARI PROFESSIONAL DOCENT.....	91
FIGURA 11. DIMENSIONS QUALITATIVES DE L'ESCOLA QUE APRÈN.....	134
FIGURA 12. FACTORS DE RISC PSICOSOCIAL AGÈNCIA EUROPEA DE SEURETAT I SALUT EN EL TREBALL.....	152
FIGURA 13. DIMENSIONS PSICOSOCIALS RELACIONADES AMB EL TREBALL I LA SALUT (ISTAS 21).....	153
FIGURA 14. CICLE VITAL DE LA SATISFACCIÓ LABORAL.....	160
FIGURA 15. OBJECTIUS DE L'ESCOLA PROMOTORA DE SALUT.....	175
FIGURA 16. TRES CARACTERÍSTICS DE L'ESCOLA PROMOTORA DE SALUT.....	175
FIGURA 17. ESTILOS NEURÓTICOS EN LA ORGANIZACIÓN.....	184
FIGURA 18. ESQUEMA-GUIA DEL TREBALL DE CAMP.....	195

Llistat de taules

TAULA 1. DISTRIBUCIÓ I REPRESENTATIVITAT DELS CENTRES DE LA MOSTRA	199
TAULA 2. ESTADÍSTIQUES DESCRIPTIVES DE LES VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES I SOCIOPROFSSIONALS DE LA MOSTRA DE DOCENTS	200
TAULA 3. RESULTATS DE L'ANÀLISI FACTORIAL DEL QÜESTIONARI CONTEXT DOCENT	206
TAULA 4. DADES DESCRIPTIVES DEL MBI	212
TAULA 5. RESULTATS PER A LES DIMENSIONS MBI.....	214
TAULA 6. RESULTATS DEL ANOVA PER ALS FACTORS DEL CONTEXT DOCENT.....	216
TAULA 7. ANÀLISI DE CORRELACIONS FACTORS CONTEXT DOCENT I DIMENSIONS MBI	217
TAULA 8. RESULTATS DE REGRESSIONS LINEALS MÚLTIPLES PER A LES DIMENSIONS DEL MBI	218
TAULA 9. DISTRIBUCIÓ DEL NIVELL DE RISC PER CENTRES	220
TAULA 10. VALORS MITJANS DELS FACTORS CONTEXTUALS SEGONS ELS NIVELL DE RISC	223

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Rellevància del problema d'investigació

La síndrome de *burnout*, *síndrome de quemarse en el trabajo* (SQT) o síndrome d'esgotament professional –el terme normatiu en llengua catalana segons el Centre de Terminologia Termcat- fa més de tres dècades que s'estudia com a risc i patologia psicosocial d'origen laboral. Freudenberg (1974), Maslach i Pines (1977, 1979), Kyriacou i Sutcliffe (1978), Farber (1983) es compten entre els primers i principals investigadors d'aquest fenomen i els que van estendre l'ús del terme *burnout*, de difícil traducció, per explicar els efectes i el procés de desil·lusió, desmotivació, fatiga, ansietat, esgotament i incapacitat o baix rendiment que pateixen algunes persones per causa del seu treball. Fora dels àmbits científics i especialitzats, la síndrome d'esgotament professional (SEP a partir d'ara) sovint es confon amb l'estrès, fent un ús inadequat del concepte per referir-se genèricament i inespecífica al conjunt de riscos psicosocials.

En el nostre país l'interès per els riscos psicosocial i concretament la SEP en les professions del sector serveis apareix al final de la dècada dels 80. Els primers treballs de rellevància a l'entorn del *malestar docente*, emprant l'expressió del propi autor, són del professor J.M. Esteve (1984, 1987) i, posteriorment, destaquen entre les diverses publicacions i línies de recerca J.M. Peiró, P. Gil-Monte, M.A. Manassero, M. Salanova, E. Calvete, A. Villa, E. Guerrero i F. Vicente. En els darrers 10 anys l'increment de publicacions i recerques en el nostre context més proper és molt notable, com es pot comprovar amb una simple revisió dels índexs de revistes d'àmbits disciplinaris tant diferents, tot i que complementaris, com *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *Revista de Educación*, *Bordón*, *Medicina del Trabajo*, *Revista de Psicología Social Aplicada*, etc. També s'han celebrat diversos congressos i jornades de treball en els darrers 10 anys per tractar monogràficament sobre el *burnout* i l'estrès laboral (Gil-Monte, 2005, pp. 27-28, fa un inventari de 8 grans esdeveniments a nivell nacional en el període 1998-2005, als quals podem afegir molts altres congressos i jornades dedicats a l'ansietat, l'estrès, els

riscos laborals, etc. organitzats per universitats, associacions i sindicats i en els que s'han presentat treballs sobre la SEP).

L'interès al que hem al·ludit no és només acadèmic sinó que respon també al reconeixement de l'expansió de l'estrès i la SEP en Europa i Espanya (Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, 2007), essent objecte d'atenció per part de l'Administració ateses les seves competències en matèria de salut laboral i prevenció de riscos en el treball. Donat que per a la majoria d'experts l'estrès és un precursor del deteriorament de la salut mental que pot derivar en la SEP, entre d'altres simptomatologies, aproximar-nos a l'evolució de la seva incidència permet fer un primer acostament a la magnitud del fenomen que volem estudiar. Concretament, en la Unió Europea es calcula segons estudis que entre el 22-30 % dels treballadors està afectat per algun tipus d'estrès laboral (Mansilla, 2008), arribant a presentar simptomatologia contrastable clínicament aproximadament 40 milions de treballadors. En conseqüència, l'impacte sociolaboral de l'estrès és molt gran, doncs és la causa principal del 55 % de les baixes laborals (Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, 2007) i comporta un cost econòmic superior als 20.000 milions d'euros per als països membres de la UE (Gascón et al., 2003). A Espanya es comptabilitza, segons la *V Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo* realitzada l'any 2003 per l'Instituto Nacional de Seguridad e Higiene, que a l'entorn del 5,3 % de la població activa presenta simptomatologia d'estrès.

És impossible afirmar amb precisió quina és la incidència de la SEP sobre la població activa, en general, i sobre la professió docent, en particular. Algunes dificultats conceptuals i psicomètriques, que abordarem posteriorment en el marc teòric, podrien explicar les diferències entre els estudis de tipus epidemiològic. Els autors consultats i que analitzem en el capítol 4 indiquen que entre el 2% i 9% de docents el pateixen de forma intensa o crònica, el que podem anomenar *burnout clínic* segons Zijlstra i De Vries (2000), mentre que el percentatge de docents que manifesten alguna simptomatologia de la síndrome de forma menys contínua i intensa es situa aproximadament entre el 20% i el 45%. La dimensió del problema encara pren més rellevància si atenen em que més del 5,5% de la població activa espanyola treballa en l'educació (789.858 docents, dels quals 639.393 ho fan a l'ensenyament no universitari, segons l'edició 2010 d'estadístiques del MEC), essent aquesta professió, juntament amb les relacionades amb la salut, les més vulnerables davant d'aquest risc. L'interès dels mitjans de comunicació per la SEP també ha estat notable i, malgrat

Capítol 1. Introducció

tractar la síndrome amb una clara tendència a la sobredimensió i l'alarmisme (Botella et al., 2007; Gil-Monte, 2005, pp. 23-24), esdevé significatiu de la preocupació social per la qualitat educativa i per els costos humans i laborals que comporta el fenomen dels "mestres cremats".

L'emergència dels riscos psicosocials en el treball, principalment de l'estrès i de la SEP com a evolució negativa del primer, i l'increment de processos mòrbids en els treballadors que genera (INSHT, 2001; Villalobos, 2004) s'explica per diverses raons vinculades a l'evolució del treball i la societat en un món globalitzat (Sánchez-Anguila, 2006; Llorens et al., 2005).

- Els canvis socials (canvis tecnològics, econòmics, demogràfics, canvis en els estils de vida i valors, etc.) apareixen com a generadors de noves tensions i de dificultats d'adaptació que estan en la base d'un major estrès, sovint agreujat per la dificultat de conciliar la vida laboral i familiar.
- L'entorn laboral s'ha vist cada vegada més pressionat per les necessitats de competitivitat, on factors com la globalització, deslocalització i precarització del treball han incorporat tensions i incerteses que sovint es tradueixen en un increment de l'estrès i del *burnout* en els treballadors.
- Paral·lelament, l'increment de la cultura preventiva i de la cura per la salut en el treball ha tingut com a conseqüència el reconeixement de les polítiques i iniciatives orientades a millorar la qualitat de la vida laboral i la salut dels treballadors, fent emergir els riscos psicològics, menys aparents que els físics.

Res fa suposar que l'escola com organització social i els seus professionals no es trobin immersos en les tendències socioculturals de l'època i es vegin afectats per els efectes derivats dels continus canvis socials i en el treball. I si bé certes tensions pròpies del món productiu poden restar lluny de la realitat laboral docent, l'evolució de l'Escola a Espanya i més concretament a Catalunya presenta tensions singulars que poden explicar l'elevada incidència de la SEP en la docència. Al respecte, una revisió dels informes publicats per la Fundació Bofill sobre l'Estat de l'Educació a Catalunya (Ferrer et al., 2007) i el Professorat a Catalunya (Pedrós, 2008), o el darrer estudi de Riscos Psicosocials als Centres Docents elaborat per Rosa Sensat (2007), posen sobre la taula la necessitat d'introduir canvis en l'escola per millorar la seva eficàcia, el

seu servei públic i per fer de l'escola un lloc més satisfactori i saludable per a tothom. Els treballs referits, totalment contextualitzats en la nostra realitat, parteixen de temàtiques diferents –per ordre de com han estat citats: els resultats PISA, la situació del professorat i la seva satisfacció amb l'escola i l'educació, i els riscos psicosocials- arriben a conclusions semblants: els problemes a l'escola de rendiment acadèmic, tensions internes, violència, mala salut, etc. poden estar posant de manifest el seu desajustament de la societat, demanen una revisió profunda de l'escola i l'aplicació urgent de mesures de correcció. En aquest escenari, la Llei 12/ 2009 d'Educació de Catalunya es va fer ressò d'aquestes inquietuds i proposa vies per a revisar els models de gestió i direcció de l'escola, incidint en l'impuls de l'autonomia dels centres com estratègia per contextualitzar les solucions als reptes de l'escola.

Segons la situació breument presentada –l'emergència de l'interès per la prevenció dels riscos psicosocials i els replantejaments a l'entorn de l'escola organització i la seva funció- entenem que l'estudi de la Síndrome d'Esgotament Professional (*burnout*) Docent i les seves relacions amb els models d'organització i cultures escolars esdevé d'actualitat i es situa en el centre del debat educatiu.

1.2. Motivació i justificació de la recerca

Aquesta recerca s'emmarca en la línia d'investigació iniciada pel grup interdisciplinari de la FPCEE Blanquerna creat a l'entorn de l'estudi del *burnout* i la satisfacció professional. El treball d'investigació del grup, codirigit pel Dr. Lluís Botella, la Dra. Montserrat Castelló i el Dr. Jordi Riera, es va orientar a analitzar la influència dels factors pedagògics, psicopedagògics i psicològics del docent. La recerca s'inicià el curs 2002/ 03 arrel de l'encàrrec d'un estudi descriptiu del *burnout* en els centres docents concertats de Catalunya, finançat per Asepeyo i Prevenció Risc Escolar S.L. i va tenir la seva continuïtat en un estudi sobre *burnout* docent i gènere finançat per l'Instituto de la Mujer.

L'interès personal per aquest tema s'arrela en la meva trajectòria professional, donat que durant 20 cursos vaig treballar com a docent en els ensenyaments primari (EGB) i secundari (Formació Professional i ESO). Havent estudiat una enginyeria tècnica i

Capítol 1. Introducció

després d'accedir a la docència per motius vocacionals, vaig trigar anys en formar-me acadèmicament per compensar alguns dels dèficits pedagògics i psicopedagògics que arrossegava. En aquest període, l'activitat com a tutor durant més d'una dècada em va donar les majors satisfaccions professionals que mai he tingut, però també em va fer conèixer les dificultats de la professió docent i l'angoixa que en ocasions genera comprometre's amb la vida dels alumnes.

Al llarg de la meva trajectòria professional l'interès i dedicació a la gestió ha estat una constant. Des que als 18 anys vaig assumir responsabilitats de lideratge en el món associatiu i de l'educació no formal, he desenvolupat diverses responsabilitats que tenen a veure amb l'organització i direcció de persones i equips. D'especial significació en relació al meu tema d'estudi van ser els 7 cursos de director del Centre d'Ensenyament Secundari Salesians Sant Vicenç, liderant l'aplicació de la reforma LOGSE. En aquest període el centre va experimentar una radical transformació, passant d'impartir exclusivament formació professional a doblar la seva plantilla i impartir estudis d'ESO, Batxillerat i Cicles Formatius Professionals. Primer, la il·lusió per educar a uns alumnes amb importants necessitats socioeducatives i, després, la il·lusió per construir un nou projecte escolar van donar empenta a un excel·lent treball d'equip i em van convèncer dels efectes saludables de treballar amb sentit. De la revisió d'aquella experiència, convenientment teoritzada i convertida en model, va sortir una publicació conjunta titulada *La Escuela Orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional* (Longás i Mollà, 2007) en la que reflexionàvem sobre la importància de vincular amb coherència els plantejaments institucionals, l'organització escolar i els plantejaments pedagògics. L'experiència em va permetre confirmar que no és possible una educació de qualitat i un bon servei educatiu als nostres infants i joves sense tenir cura alhora dels docents i del clima de l'organització, quelcom semblant al bons processos d'acció tutorial que demanen atendre a cada alumne individualment i al grup-classe en general.

També, en el meu itinerari professional per diverses organitzacions educatives, he pogut experimentar amb gran intensitat la influència de l'organització sobre l'"estat d'ànim" professional. I després de diversos processos d'assessorament a equips directius d'escoles -realitzats des del SAIP de la FPCEE Blanquerna- i del contacte continuat amb directores i titulars -als quals he dirigit projectes de RRHH en el marc de les 10 edicions del Postgrau de Direcció que realitza la Fundació Escola Cristiana de Catalunya- he pogut constatar la positiva influència sobre la qualitat educativa de les

cultures organitzatives centrades en una visió optimista de l'educació, orientades a l'assoliment d'objectius comuns i convençudes de la importància de l'aprenentatge compartit dels docents.

La SEP s'explica, com analitzarem amb detall en el capítol 3, com una resposta personal a situacions d' inadequació professional enfront de demandes generades en el treball (Kahill, 1988; Maslach, 1999; entre d'altres). En el cas de la docència, la pròpia conceptualització de la síndrome permet qüestionar-se fins a quin punt la seva incidència és indicativa d'una professionalitat docent no suficientment sòlida per abordar els reptes que actualment es plantegen a l'escola. En aquest sentit, hem d'assenyalar que les principals teories pedagògiques explicatives de com el docent construeix la seva professionalitat -l'anomenat *desenvolupament professional docent*- atorguen més rellevància al procés d'inserció professional fet a l'escola en els primers anys de treball que a la pròpia formació inicial rebuda a la universitat (Imbernón, 1994). I en conseqüència, hi ha prou fonamentació teòrica per hipotetitzar sobre la possibilitat de que l'emergència dels riscos psicosocials en la docència, suposadament vinculada a una capacitat professional insuficient, sigui també l'efecte de la immersió realitzada pels docents en una cultura organitzativa fràgil o deficitària.

D'acord amb Escudero (1991), reconeixem tres pilars conceptuals bàsics en els quals fonamentar el canvi i la millora de l'escola: la teoria de l'escola com organització, la teoria del currículum i el canvi educatiu, i la teoria dels professors i la seva formació. La SEP docent podria estar en la cruïlla de totes tres teories, posant així de manifest que a més de tractar-se d'una psicopatologia individual relacionada amb factors organitzatius i contextuals, pot ser també el símptoma o la conseqüència d'una institució en crisi. Al nostre entendre, la no revisió rigorosa de la relació entre organització escolar i desenvolupament professional dels docents duu a dipositar les expectatives de millora de l'escola quasi exclusivament sobre els canvis curriculars. I la proposta de reforma o canvi, al centrar-se preferentment en un dels tres vectors claus que hem citat, provoca desajustaments i tensions entre allò que s'ha d'ensenyar -el nou currículum-, els docents que han de fer-ho possible en funció de les seves competències, i l'escola-organització que ha de fer-ho possible i retroalimentar-ho.

La breu presentació realitzada, tant de l'experiència personal com de les teories sobre desenvolupament professional docent i canvi escolar que poden confluïr sobre la SEP en la docència, permet explicar la nostra motivació per l'objecte d'estudi alhora que

justifica l'interès de la recerca realitzada. Hem de reconèixer que la investigació de les relacions entre el context que envolta al docent i la SEP es basa en la il·lusió per contribuir, des de la recerca, al benestar dels docents i la millora de l'escola i l'educació, quelcom que sempre ha estimulat la nostra trajectòria professional.

1.3. Delimitació i formulació del problema

En aquests moments són molts els autors i grups d'investigació que tenen per objecte d'estudi la SEP (*burnout*). Per a nosaltres, atesa la solvència de les seves línies d'investigació i la significativa aportació per comprendre el fenomen des de la perspectiva de l'organització i la cultura docent, els principals referents han estat els següents autors.

a) C. Maslach (Universitat de Berkeley d'EUA) i M. Leiter (Universitat d'Acadia de Nova Scotia, Canadà), pioners en l'estudi de la síndrome d'esgotament professional i amb una extensa obra que recull conclusions d'estudis en diferents àmbits del món empresarial, anàlisis de causes i estudi de procediments d'avaluació de riscos organitzacionals.

b) P. Gil-Monte i J.M. Peiró (Universitat Jaime I de Castelló i Universitat de València), també amb múltiples publicacions en les que fan una presentació exhaustiva del concepte de *burnout*, dels models de desenvolupament, dels instruments de mesura més importants, de la simptomatologia més freqüent i de les estratègies d'afrontament.

c) W. Schaufeli i A. Bakker (Universitat d'Utrecht d'Holanda), centrats en promoure el concepte d'*engagement* o compromís en lloc del de *burnout*. Busquen treballar des d'una psicologia positiva per enfocar la potència humana i el seu òptim funcionament, en lloc de posar l'atenció en la seva feblesa o disfuncionalitat. Han explorat les formes com s'encomana la síndrome i examinen en quina mesura el vigor de l'equip, el compromís dels seus membres, i altres variables afecten en el nivell de compromís dels individus, així com la relació amb les demandes laborals que reben i els recursos laborals disponibles.

d) D. Kleiber, B. Gusy, S. Guglielmi i D. Enzmann (Institut de Psicologia de la Freie Universität de Berlin), que parteixen d'una perspectiva múltiple centrada en l'estudi de factors modificadors de l'efecte dels estressors. Aquesta línia d'investigació aporta interessants avenços per millorar mesures preventives sobre els recursos personals, psicopedagògics i organitzacionals.

En l'enfocament del treball que afecta més pròpiament un anàlisi des de la Pedagogia –que és el nostre punt de partida per abordar la SEP docent- i atesa la gran quantitat d'aportacions i estudis revisats que aporten coneixement complementari, es fa més difícil destacar a uns pocs grups o línies d'investigació clarament delimitades a l'entorn del nostre objecte d'estudi. No obstant, per al treball a l'entorn del desenvolupament professional docent i la seva relació amb el procés de carrera professional en el si de l'escola, és obligat fer referència a les propostes i models defensats per D. Schön, A. Hargreaves, M.G. Fullan, H. Giroux, M. Tardiff, L. Stenhouse, F. Imbernón, C. Marcelo, J.M. Esteve, etc. I per als estudis a l'entorn de l'Organització Escolar, partint de l'axioma que identifica la qualitat d'una organització amb la seva capacitat de canvi i aprenentatge com a forma de resposta a l'inevitable i continu canvi social, ens han estat referència fonamental els plantejaments de l'escola que aprèn de J. Gairín i M. A. Santos Guerra, i de l'escola col·laborativa de A. Bolívar. Entre d'altres experts, aquests autors han treballat la incorporació a l'escola del nostre país de les tendències més actuals de la Teoria de Direcció Empresarial, encapçalades per P. Senge, I. Nonaka, H. Takeuchi, E. Schein, etc., que proposen models d'organització obertes a l'aprenentatge i amb alta capacitat per generar i gestionar coneixement.

La recerca sobre la SEP, des de la dècada dels 70 en que es va iniciar, ha seguit un procés d'evolució que, seguint a Gil Monte (2007), es pot resumir en tres etapes. Inicialment els esforços es van centrar en la seva delimitació conceptual. A partir dels anys 80 la recerca es va centrar en l'explicació del seu procés de desenvolupament i la construcció de models explicatius, relacionant la síndrome amb les variables principals i analitzant les seves conseqüències. Els anys 90 van donar pas a la tercera etapa, marcada per la internacionalització i extensió de les recerques tant orientades a l'anàlisi de la incidència, la comparació entre sectors professionals com la revisió dels models. En aquest temps, al debat sobre quin és el procés de desenvolupament de la síndrome es va afegir la necessitat, encara no resolta, de millorar l'avaluació psicomètrica i l'esforç per definir models causals, principalment en base a l'ús d'equacions estructurals. En la primera dècada del segle actual aquests focus d'interès

Capítol 1. Introducció

segueixen oberts i s'ha afegit, amb força, la necessitat de passar del diagnòstic a la intervenció en la mesura que la legislació laboral arreu del món ha anat reconeixent la síndrome d'esgotament professional com a risc laboral que cal prevenir.

La revisió de l'abundant literatura publicada a l'entorn de la SEP, en general, i més concretament en la docència, posa de manifest que la discussió sobre la seva definició i avaluació resta oberta i viva. Tanmateix s'han desenvolupat diferents models causals en confrontació i les diverses línies de recerca no han confluït en un corpus teòric prou consensuat.

L'estudi de les variables individuals, especialment les de tipus sociodemogràfic i laboral, està present en una gran majoria dels treballs realitzats fins avui. Essent les més clarament aïllables i comparables s'explica que hagin centrat l'interès de molts investigadors. No obstant, el fet de focalitzar excessivament l'atenció en aquestes variables, tot i l'innegable utilitat per a orientar les polítiques de prevenció, pensem que podria ser poc rellevant per intervenir des de les causes de la síndrome.

L'estudi de les variables socials i organitzatives ha estat un altre dels eixos principals que ha centrat la recerca de molts investigadors a partir dels anys 90. A B.P. Buunk i W.B. Schaufeli devem la identificació dels factors desencadenants de la síndrome segons la "doble" relació social –amb usuaris i col·legues- que estableixen els professionals. Aquest són, respectivament: incertesa, desequilibri o falta d'equitat en les relacions interpersonals i baix control, per un costat; i por a les crítiques, a ser etiquetat d'incompetent, si es cerca suport social enfront les dificultats i processos d'encomanament social de la simptomatologia de la síndrome, per un altre (Buunk i Schaufeli, 1993). A J.A. Winnubst, entre d'altres, es deu el reconeixement explícit de la importància de l'estructura, la cultura i el clima organitzacional sobre l'aparició de la síndrome (Winnubst, 1993). Amb tot, les variables dels models desenvolupats des de la teoria organitzacional són genèriques per al conjunt de sistemes organitzatius – conflicte de rol, baix control, rutina, conflictes interpersonals, etc.-, i sovint parlen més de disfuncions o efectes a combatre que de models pro positius i aplicables els diferents contextos professionals. En referència al món escolar, pensem que aquestes propostes són difícils d'assimilar i aplicar degut a que estan formulades amb un lèxic i des d'un *corpus* teòric propi de la psicologia de les organitzacions allunyat dels sabers i competències que caracteritzen als docents.

Segons les coordenades breument presentades, la nostra recerca es situa dins el corrent de recerques que tenen com a finalitat principal estudiar les relacions entre l'organització i la SEP. La seva singularitat és que, tractant-se de la professió docent i l'escola, ho fem des de la perspectiva pedagògica, investigant sobre els factors/conceptes que els propis professionals empen per definir i gestionar el context docent.

Al respecte, el concepte de context docent utilitzat per Gairín (1998) ens proporciona una primera estructura d'anàlisi que hem adoptat en la recerca i explica part del seu títol. Donat que context és tot allò que ens envolta i d'alguna manera ens influeix, aquest autor proposa conceptualitzar l'escola com a *context intern* -el medi *microsocial* i organitzatiu en el qual el docent desenvolupa la seva activitat professional- per diferenciar-lo clarament del *context extern* o entorn social sobre el qual no podem decidir. Així definit, el context intern del docent es pot dividir en dos grans dimensions o categories d'anàlisi que suposem relacionades: a) l'aula com a espai de treball i relacions, i b) l'organització escolar, coma institució social i estructura organitzativa, en la que es generen processos de treball i relacions entre professionals. Aquest serà el constructe que utilitzarem a partir d'ara per referir-nos a l'escola com a context proper, quotidià i professional del docent. I per tant, quan pensem que el context intern del docent pot influir en l'aparició o prevenció de la SEP, tant ho fem considerant el potencial estressor de l'organització -enfocament habitual en la literatura- com considerant la possible influència del centre educatiu en relació a l'activitat del docent a l'aula donada la funció de l'escola en el procés de legitimar/ construir les competències docents (Tardif, 2004).

En definitiva, el problema que se'ns planteja es analitzar les relacions entre el context intern del docent -aula i escola- i la SEP, cercant identificar les característiques pedagògiques i organitzatives que defineixen un model d'escola més saludable des de la perspectiva dels riscos psicosocials docents. Amb aquesta finalitat, la recerca teòrica ens ha dut a analitzar les relacions entre la SEP en la docència, el desenvolupament professional dels docents i la teoria sobre l'organització i l'organització escolar, en la seva doble dimensió d'organització del treball i d'espai professional compartit. El paradigma de *l'escola que aprèn* (Gairín, 2000; Santos Guerra, 2000; entre d'altres) que cerca transferir a l'escola les teories vigents sobre les organitzacions excel·lents i incorpora el model docent defensat pels corrents de la Pedagogia Crítica (Hargreaves, 2005), ha esdevingut el marc de referència més vàlid per caracteritzar un model d'escola saludable des de la perspectiva dels riscos

Capítol 1. Introducció

psicosocials i per plantejar la posterior recerca empírica a l'entorn de la influència del context intern docent -aula i organització escolar- en la salut psicosocial.

En un marc definit per el sensacionalisme mediàtic, els conflictes sectorials, l'orientació de les polítiques de prevenció envers mesures individuals i l'elaboració de teories organitzatives genèriques i escassament transferibles a l'organització escolar, el problema que se'ns planteja és la insuficiència de les estratègies de prevenció dels riscos psicosocials en les centres educatius o la seva errònia orientació a l'estar centrats exclusivament en la persona i defugir la intervenció a nivell organitzacional (Llorens i altres, 2005). Ateses les característiques diferencials o singulars de la professió docent i de l'organització escolar, avançar en l'elaboració d'un model d'organització escolar pro positiu, vinculat teòricament i empíricament a la salut dels seus professionals i amb possibilitats de ser liderat per els gestors escolars, és una aportació valuosa en la lluita contra la SEP docent. Tractant-se d'una patologia professional específica, amb una simptomatologia clara i una incidència important, els efectes positius d'avançar en la solució d'aquest problema són dos: millorar la salut dels docents i millorar la qualitat del sistema educatiu.

Complementàriament, la nostra recerca vol contribuir a la consolidació d'una cultura docent que valori la vida saludable -salut física, emocional i relacional segons la clàssica proposta de l'Organització Mundial de la Salut (1999)- en l'entorn laboral, posant de relleu la importància de disposar d'estratègies preventives a nivell d'organització escolar que incideixin en el conjunt dels equips docents. Una perspectiva que, a més de contribuir a prevenir la SEP, vol contribuir a crear una cultura professional que fomenti la satisfacció i la salut laboral.

1.4. Objectius de la investigació

Els objectius que ens proposem assolir amb aquesta investigació es descriuen a continuació.

1. Aprofundir en l'anàlisi de les relacions teòriques entre la construcció de la síndrome d'esgotament professional (*burnout*) docent, els models de desenvolupament professional docent i l'escola com a context intern del docent.
 - 1.1. Revisar els conceptes i models explicatius de la síndrome d'esgotament professional en la docència presents a la literatura.
 - 1.2. Analitzar la hipotètica influència preventiva del context del docent enfront l'aparició de la síndrome d'esgotament professional (*burnout*) en la docència.
 - 1.3. Identificar les característiques teòriques que defineixen el context intern docent menys vulnerable davant el risc de la síndrome d'esgotament professional (*burnout*) en la docència.
2. Confirmar mitjançant la recerca empírica la caracterització del context intern docent més saludable o de menor risc enfront la síndrome d'esgotament professional (*burnout*) docent.
 - 2.1. Elaborar un qüestionari per mesurar els factors del context intern de la docència que incideixen sobre l'aparició de la síndrome d'esgotament professional (*burnout*).
 - 2.2. Analitzar la relació existent entre el nivell de risc de la síndrome d'esgotament professional docent (*burnout*) i els diferents factors del context intern docent (aula i centre).
3. Proposar noves estratègies de prevenció de la síndrome d'esgotament professional (*burnout*) a partir de l'escola o centre educatiu com a unitat operativa i context professional i organitzatiu del docent.

1.5. Estructura i organització del treball

Aquest treball està estructurat en tres parts, a més de les referències i els annexos.

La primera part està dedicada a presentar la recerca teòrica realitzada, partint d'un marc teòric ampli que aborda el nostre objecte d'estudi, i té per objectiu caracteritzar un model teòric d'escola saludable des de la perspectiva dels riscos psicosocials.

Després d'una presentació que justifica el marc teòric desenvolupat, en el capítol 3 s'aprofundeix en el coneixement de la SEP i en l'anàlisi dels estudis més rellevants que han tingut per objecte la SEP en la docència.

Del propi concepte que defineix la SEP, així com dels diferents models explicatius revisats, es deriva la importància de conèixer les demandes que recauen sobre la funció docent; la forma com es construeix la seva identitat i el bagatge de competències professionals que li són pròpies; i la influència del context en la generació o prevenció de la SEP. En conseqüència, es dedica el capítol 4 a estudiar la funció docent i els seus models de desenvolupament professional, i el capítol 5 a aprofundir l'estudi del context docent, principalment l'aula i l'escola com organització. Gràcies a la revisió feta, en aquests dos capítols s'identifiquen els models més sòlids, solvents o eficaços d'identitat docent i escola, pressuposant que esdevindran de menys risc de generar SEP perquè faciliten una millor resposta enfront les necessitats docents o redueixen l'estrès.

A continuació, en el capítol 6, s'aprofundeix en el coneixement de la prevenció dels riscos psicosocials i de les característiques o principis que teòricament defineixen un entorn laboral i docent saludable en relació a la SEP.

Els criteris que han de guiar la prevenció de la SEP i la promoció de la salut psicosocial, identificats en aquest darrer capítol, permeten una revisió crítica de les aportacions recollides sobre els professionals docents (capítol 4) i el seu context (capítol 5) per tal de caracteritzar un model d'escola saludable des del qual plantejar la recerca empírica. Aquest model s'argumenta i presenta en el capítol 7, conclusiu d'aquesta primera part.

La segona part està dedicada a presentar la recerca empírica, realitzada en base a la recollida de dades mitjançant un qüestionari administrat a 1.360 docents de 39 centres concertats de Catalunya. Després d'un breu capítol introductori al treball de camp, aquesta part de la presentació de la recerca s'organitza segons la clàssica estructura de mètode (capítol 9), resultats (capítol 10) i discussió dels resultats (capítol 11). La recerca empírica ha partit del model d'escola saludable construït i, després de validar un qüestionari per valorar els factors del context intern docent, ha cercat creuar aquests resultats amb els de risc de SEP en els docents de la mostra, avaluat a partir del qüestionari MBI internacionalment reconegut, per tal d'analitzar la seva associació.

Finalment, en la tercera i última part, es presenten les conclusions d'aquesta recerca i la prospectiva per continuar la investigació.

1.6. Principis ètics

La investigació ha de considerar i garantir una sèrie de principis fonamentals com a garantia ètica irrenunciable. Aquests no poden restar supeditats a les necessitats de la recerca o l'interès de l'investigador, sinó que han de servir de guia per acotar aquelles accions de la recerca que puguin suposar un perjudici físic o moral.

En el desenvolupament del nostre treball hem tingut en compte els principis de beneficència –que inclou el de no maleficència-, d'autonomia, de confidencialitat i dret a la intimitat i de justícia (França-Tarragó, 1996).

Pel que fa al principi de beneficència ha estat contemplat des del moment que la recerca s'orienta a l'estudi de la SEP com a psicopatologia laboral per tal d'aportar alternatives que ajudin a la seva prevenció i eliminació. La nostra voluntat és contribuir a la seguretat i la salut en el treball dels docents i, de forma indirecta, a millorar la salut a l'escola.

La investigació, tal com es proposa, no suposa cap experimentació amb els docents, donat que es tracta de recollir i interpretar informació per poder orientar posteriorment la prevenció de la SEP. En conseqüència s'eliminen els riscos d'intervenir directament sobre persones i més quan podrien ser considerades vulnerables.

Capítol 1. Introducció

No obstant això, es preveuen diversos problemes que cal anticipar, en part perquè cal evitar que qualsevol intervenció perjudiqui a cap persona o institució segons el principi de no maleficència, i perquè no s'alterin involuntàriament les relacions de cada docent amb l'entorn, generant hipotètics efectes negatius tenint en compte que les malalties de tipus psicològic, sovint envoltades de prejudicis i tabús, poden desfermar actituds de rebuig, sobreprotecció, etc. Al respecte s'han pres totes les mesures oportunes per garantir la confidencialitat de totes les dades recollides a nivell individual i de cada escola participant, així com en el retorn dels resultats.

El principi d'autonomia ha estat garantit en tant que la participació en la investigació per part de docents i centres ha estat voluntària i lliure, després d'haver informat per escrit i presencialment de la recerca i els seus objectius a tots els participants.

Finalment, el principi de justícia s'ha concretat en el tracte equitatiu, en primer lloc a tots els centres convidats a participar i, segon, a tots els participants centres i docents que han tingut les mateixes condicions d'aplicació i retorn de resultats.

PRIMERA PART: MARC TEÒRIC

2. INTRODUCCIÓ AL MARC TEÒRIC

La recerca que hem plantejat exigeix aprofundir en els conceptes que la fonamenten i que han de permetre estructurar el treball de camp i guiar la reflexió. Aquesta primera part, ineludible en qualsevol investigació, esdevé crítica en el nostre treball en tant que ens proposem indagar quines són les característiques d'un context docent saludable a partir de la intersecció de marcs teòrics provinents de diferents disciplines –psicologia, organització, salut i prevenció- que entenem complementàries a la perspectiva pedagògica i imprescindibles per assolir els objectius que ens hem proposat.

En conseqüència, més que una revisió de l'estat de la qüestió entorn de la SEP en la docència, ens hem proposat fer la recerca teòrica que ens ha de permetre fonamentar o desestimar el concepte d'escola saludable des de la perspectiva de la salut psicosocial. Si bé existeix el corrent d'escoles promotores de la salut –centrades en la seva funció com agents de salut en la comunitat- , s'han creat models que descriuen els factors organitzatius que comporten risc i, entre els experts en direcció, comença a parlar-se de lideratges tòxics, no tenim encara una aproximació a la caracterització pedagògica del context docent que suposem més saludable.

Per avançar en aquest camí hem organitzat el treball segons l'esquema presentat en la Figura 1, en el qual podem identificar els tres pilars que, tot i presentar-los consecutivament, estructuren de forma paral·lela i complementària el nostre discurs.

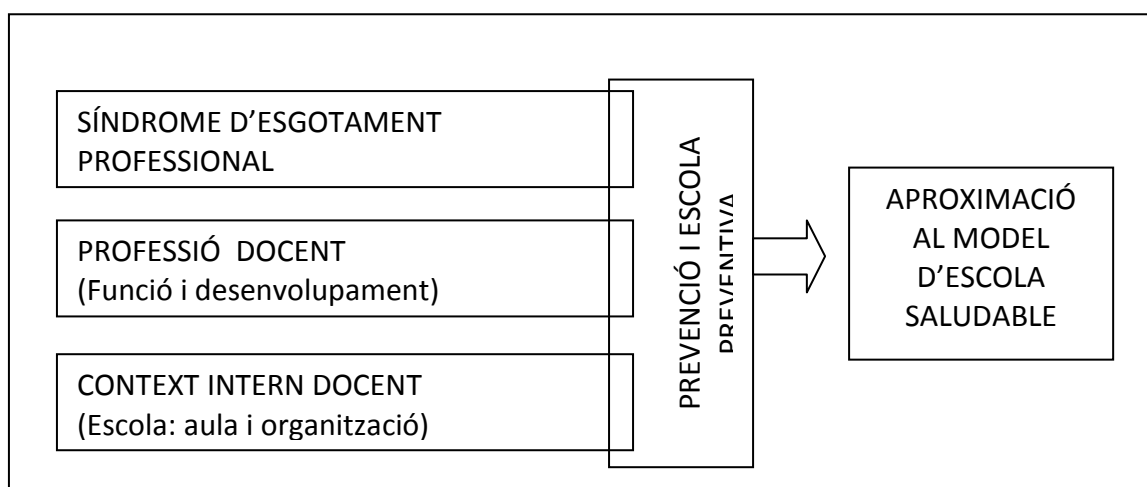


Figura 1. Esquema- guia del marc teòric

El primer suposa aprofundir en la teoria i recerques sobre la SEP per tal de comprendre el seu concepte i els mecanismes de la síndrome. També s'estudia la SEP en la docència, valorant la seva incidència i especificitats. Aquest acostament obre interrogants sobre les raons que explicarien els desajustament entre demandes rebudes i respostes donades en el cas dels docents afectats que es recolliran posteriorment.

El segon pilar passa per considerar les aportacions de la teoria sobre la professió docent i el seu desenvolupament, considerant tant les exigències socials i els canvis que l'afecten, com les formes de construcció de la professionalitat. Aquest acostament pedagògic i sociològic a la professió docent ens permet analitzar i interpretar la SEP en la docència des d'una perspectiva ampliada i, especialment, conceptualitzar les característiques i processos de construcció d'una professió docent sòlida i adaptada a les demandes socials del nostre temps.

El tercer pilar correspon a l'anàlisi del context intern del docent, molt particularment aprofundit en les teories d'organització donada la seva complexitat i el pes que donen els investigadors de la síndrome als factors de l'organització. Es cerca identificar les característiques que teòricament definirien l'escola excel·lent des del punt de vista organitzatiu.

Posteriorment el marc teòric sobre la prevenció permet fer una mirada transversal, cercant les interseccions entre els tres eixos conceptuals esmentats, cercant els principis que teòricament defineixen una escola i cultura docent preventiva i saludable enfront els riscos psicosocials.

Finalment, l'estructura teòrica i argumental s'orienta a tancar aquesta primera part de la recerca amb un capítol conclusiu. En ell s'elabora una hipotètica classificació de les escoles en funció dels nivells de risc i una caracterització saludable del context docent –aula i organització– segons un conjunt de factors proposats des de la perspectiva pedagògica i directiva.

3. SÍNDROME D'ESGOTAMENT PROFESSIONAL (*BURNOUT*) EN LA DOCÈNCIA

Des que es va identificar com psicopatologia laboral en la dècada del 70, el constructe *burnout* és el resultat de les diferents interpretacions i recerques que ha tingut el que col·loquialment es coneix com “estar cremat” per la feina. Inicialment podem definir la SEP (*burnout*) com una síndrome produïda per distrès interpersonal crònic en l'exercici laboral. Està caracteritzada per sentiments de fatiga, desànim, despersonalització i auto-eficàcia reduïda, vinculats a situacions cròniques de demandes viscudes com a excessives en l'àmbit laboral (Kahill, 1988). En aquest capítol volem explorar l'abundància de matisos i enfocaments generats al voltant de la SEP per tal de conèixer-la en profunditat, així com analitzar la seva manifestació en la professió docent.

De fet, la diversitat de manifestacions de la SEP, la realització de nombrosos estudis sobre les seves causes i factors associats, i els diferents models explicatius de la mateixa ja indiquen tant la relativa joventut d'aquest constructe com la dificultat de la comunitat científica per acordar una definició precisa. Gil-Monte i Peiró (1997) alerten sobre els problemes de confusió que genera la utilització d'una etiqueta comuna per designar els problemes psicològics que afecten les capacitats laborals. En efecte, sota el concepte *burnout* s'etiqueten, entre d'altres, estats com l'esgotament emocional, la sobrecàrrega excessiva, la pèrdua d'il·lusió per la feina, el desgast psíquic provocat per el treball, la crisi d'identitat professional, l'ansietat o la depressió. Un ús tant polisèmic ens obliga a clarificar amb la màxima precisió el seu significat si volem investigar la hipotètica relació amb el context del docent.

D'entrada cal destacar que el fet de considerar el *burnout* com una síndrome indica l'aparició, com veurem, d'un quadre simptomàtic més o menys característic abans que d'una malaltia clarament definida. Hores d'ara s'assumeix que la SEP no és una patologia en si mateixa, sinó que és aquell estat que pot provocar problemes psicològics del tipus ansietat, depressió o baixa autoestima entre les persones amb predisposició a manifestar-les (Maslach, 2001).

L'origen del terme es deu a la novel·la de Graham Greene *A Burn Out Case*, publicada l'any 1961, en la que es narra la història d'un arquitecte turmentat espiritualment que

decideix abandonar la seva professió i retirar-se en la selva africana. L'edició espanyola va titular-se *Un Caso Acabado*, en un intent de traduir el significat profund del terme anglosaxó. Com s'ha dit, el terme es va començar a utilitzar en la literatura especialitzada en estrès laboral a partir dels anys 70 i en el nostre entorn ha estat traduït amb freqüència com "estar cremat" o "*síndrome del quemado*" i, erròniament per tractar-se de fenòmens diferents tot i que molt vinculats, com estrès laboral. Gil-Monte (2003) comptabilitza la utilització de fins a 19 termes diferents en Espanya per anomenar la síndrome i proposa emprar en castellà el terme *Síndrome de Quemado por el Trabajo (SQT)* per a referir-se al *burnout*. En català l'expressió adient, segons el Centre de Terminologia Termcat, és el de Síndrome d'Esgotament Professional (SEP).

El fet de considerar la SEP exclusivament com una psicopatologia laboral respon a que sempre va associada a la vivència per part de la persona que ho pateix d'estar sotmesa a unes exigències laborals excessives a les que no hi pot fer front. Aquesta vivència, sense considerar ara aquelles situacions on les càrregues de treball puguin ser valorades objectivament com excessives, és del tot personal, idiosincràtica, com ho demostra que amb condicions de treball equivalents només la desenvolupen alguns individus. Farber (1983) afirma que la SEP és una síndrome relacionada amb el treball. Per a aquest autor, sorgeix per la percepció del subjecte d'una discrepància entre els esforços realitzats i allò aconseguit, sent freqüent en els professionals que treballen cara a cara amb clients necessitats o problemàtics. Es caracteritza per esgotament emocional, falta d'energia, distanciament i cinisme envers els destinataris, sentiments d'incompetència, deteriorament de l'auto concepte professional, actituds de rebuig envers la feina i per altres diversos símptomes psicològics com irritabilitat, ansietat, tristesa i baixa autoestima.

En el nostre país, la Llei 31/1995 de Prevenció de Riscos Laborals que estableix el marc legal en aquesta matèria, a més dels accidents i les malalties cròniques ocasionades per l'activitat laboral, inclou les alteracions psicològiques o psicosocials com a riscos laborals, amb la consegüent obligació preventiva per a les empreses. En concret es descriuen el tedi, la SEP i el *mobbing* com les tres psicopatologies laborals objecte de l'activitat preventiva. FETE-UGT (2004) cita l'estrès laboral crònic i, també, el *burnout* i el *mobbing* com les principals psicopatologies en l'àmbit laboral docent.

Es coneixen també diverses sentències en les que es considera provada l'aparició de la SEP com a conseqüència única de l'exercici professional, fent-se així mereixedora

del reconeixement d'accident laboral. La primera sentència va ser dictada per la *Sala de lo Social del Tribunal Superior de Justicia* de la Comunitat del País Basc (recurs de suplicació nº 1320/99, de 2 de novembre de 1999), tenint ressò en els mitjans de comunicació, i posteriorment diversos tribunals també han fallat a favor de que altres professionals de l'educació, la salut, l'hoteleria, etc. rebin indemnitzacions pel seu esgotament professional entès com accident laboral (Manassero, García, Vázquez et al., 2000; Peiró, 2005). Malgrat la *síndrome de agotamiento personal o burnout* (com cita textualment la sentència referida) encara no mereixi la catalogació de malaltia professional per part de la Secretaria General de la Seguretat Social –donada la seva multicausalitat i perquè el catàleg segueix un llistat del 1966 clarament desfasat– s'ha obert el lent camí perquè finalment així es reconegui (Peiró, 2005, pp. 28-33). En qualsevol cas, resultat del marc creat per la Llei 31/1995 de Prevenció de Riscos Laborals i les sentències que consideren el *burnout* un accident laboral, la jurisprudència ha cristal·litzat en l'obligatorietat legal per a les empreses i els Serveis de Prevenció de fer diagnòstic i prevenció dels riscos psicosocials, segons indica el *Reglamento de los Servicios de Prevención* (Real Decreto 39/1997, publicat en el B.O.E. 31-1-1997), i de considerar aquest risc en la formació dels Tècnics Superiors en Prevenció de Riscos Professionals (Real Decreto 1161/2001 de 26 d'octubre).

Recollir, ni que sigui breument, la forma com es ve tractant la SEP a nivell jurídic en el nostre país ens permet destacar la preocupació creixent que tant a nivell social com a nivell administratiu genera aquesta psicopatologia laboral. És oportú assenyalar que la SEP és causa directa i indirecta, pels efectes somatitzadors que genera, de moltes baixes laborals, sovint de llarga durada (Aluja, 1997), a més d'efectes directes en la disminució del rendiment laboral i de la qualitat d'ensenyament (Esteve, 1987; Manassero, Vázquez, Ferrer et al., 1994; Guerrero, 1997). Malgrat abordarem amb més detall en el següent capítol quina és la incidència de la SEP en la docència, és pertinent fer un primer apunt sobre la importància dels costos personals, econòmics, organitzatius i de qualitat del servei que la SEP genera i pot generar.

Seguint a Maslach (2001), els professionals més afectats per la SEP són aquells que treballen en professions d'ajuda, en els àmbits sanitaris, educatius i de serveis socials. Si bé altres professions, i en especial les persones que desenvolupen determinades funcions com les de directius i comandaments intermedis dins de grans empreses, també estan exposades a aquest risc (Maslach i Schaufeli, 1993), es pot afirmar que la SEP és un risc i/ o psicopatologia laboral que afecta directament i preferent als

col·lectius de professionals dedicats als serveis a les persones, entre ells la docència. Aquest risc, comparativament més elevat que en altres tipus de professions, s'explica per la necessitat comuna, associada als rols professionals referits, d'establir vincles personals basats en la confiança i el reconeixement de l'autoritat del professional. Haver de mostrar o inhibir les emocions i mostrar-se empàtic de forma sistemàtica són exigències susceptibles de generar fatiga de tipus emocional, que és la més associada amb la SEP. Sembla que justament la frustració generada per la incapacitat d'establir satisfactòriament aquest vincle estaria en l'origen de molts processos de la SEP.

De tot el que s'ha dit es desprèn que la construcció de la SEP és quelcom personal, com a resultat d'una contínua reinterpretació de la pròpia identitat professional. No obstant, la complexitat del constructe rau en que tot i ser considerat un procés individual i singular, manté prou característiques comunes en relació als factors que l'afecten i al procés –o processos- de desenvolupament que, a més dels factors intrapsíquics, apareixen relacionats en els diversos models explicatius que s'han elaborat factors de tipus sociodemogràfics, culturals i organitzatius. A continuació, en aquest capítol, revisant els autors principals, aprofundirem en el concepte de la SEP, en la seva simptomatologia i en les suposades causes i processos de desenvolupament.

3.1. Síndrome d'esgotament professional: evolució del concepte.

L'estudi de la SEP, segons Gil-Monte i Peiró (1997), pot realitzar-se des d'una perspectiva clínica i des d'una perspectiva psicosocial. La primera és una concepció més estàtica: considera la SEP com un estat al qual arriba el subjecte com a conseqüència de l'estrès laboral. Aquesta perspectiva és l'herència de Freudenberger (1974), el primer investigador que va utilitzar el terme per descriure un conjunt de símptomes físics i psíquics que caracteritzaven l'enfonsament físic i emocional provocat per les condicions de treball en personal sanitari. Aquest enfocament, del qual és referència el model d'Edelwich i Brodski (1980), explica la SEP com a fenomen reactiu de tipus subjectiu, centrant l'origen del fracàs en el professional, i analitza sobre tot la seva forma personal de ser, de pensar i d'actuar durant el desenvolupament del procés. Aquesta perspectiva d'anàlisi, vàlida per a la teràpia

individual, esdevé insuficient quan plantegem les necessitats de prevenció a nivells d'organització i col·lectiu professional.

La perspectiva psicosocial, de caire més dinàmic, entén la SEP com un estat i un procés (Gil-Monte, 2005) que es genera de forma progressiva per la interacció negativa entre les característiques personals i les característiques de l'entorn laboral. Aquest segon enfocament és el que actualment compte amb més adeptes i al que ens adherim

3.1.1. Estrès, ansietat, depressió.

Abans d'analitzar més detalladament el què s'entén per SEP és oportú clarificar mínimament els conceptes d'estrès, ansietat i depressió que sovint s'empren, erròniament, com a sinònims. Tal com veurem, molts autors vinculen directament l'estrès i la depressió amb la SEP, ja sigui com a causants o com a efecte respectivament. Seguint a Barth (1997), l'evolució típica de moltes persones afectades per la síndrome mostra un recorregut que s'inicia amb estrès, passa a consolidar-se com a SEP i, en alguns casos, deriva en quadres depressius. En conseqüència, pensem que serà útil diferenciar el que podrien ser dos extrems, inicial i final, d'un hipotètic itinerari estàndard d'agreujament d'aquest de la salut psicosocial.

3.1.1.1. Estrès.

De forma genèrica s'entén com un procés psicofisiològic que es desencadena per una situació determinada que provoca un desequilibri significatiu entre la demanda que experimenta un subjecte i els recursos adaptatius de què disposa. Selye (1956), el primer en popularitzar el terme, va plantejar dues formes d'estrès, una generadora d'una activació positiva capaç de desvetllar el millor potencial de cada persona que anomenà *eutrès* i una altra de signe contrari, anomenada *distrès*, resultat de sentir-se sobrepasat per les demandes i que es tradueix en sensacions corporals, sentiments i pensaments que generen malviure. És per això que aquest estrès crònic negatiu es considerat per la literatura com la principal porta d'entrada cap a la SEP.

Segons Everly (1989) hi ha factors estressants de tipus biològic, que generen canvis fisiològics per si mateixos com el cas de fàrmacs, altes temperatures, etc., i factors psicosocials, que no provoquen l'estrès directament sinó que ho fan mitjançant la resposta cognitiva o el significat que la persona atorga al fet o situació viscuda.

El model explicatiu de l'estrès de Lazarus i Folkman (1986) accentua el pes dels factors cognitius en els processos d'estrès ja que l'entén com el conjunt de relacions particulars que estableix la persona i la seva situació, essent la situació valorada allò que suposa una demanda que excedeix els recursos de què disposa i que és, en definitiva, el que posa en perill el seu benestar personal. Lazarus (1999) insisteix que les reaccions a situacions potencialment estressant depenen de l'avaluació feta pel subjecte. Aquesta avaluació segueix diferents fases o nivells. La valoració primària es categoritzada en forma de repte, amenaça i pèrdua; i condiciona la reacció emocional. Després seguirà una avaluació secundària centrada en analitzar el què ha succeït i en valorar més objectivament els recursos disponibles per fer-hi front. És a partir d'aquesta valoració secundària quan la persona adopta un tipus de resposta o estratègia d'afrontament. L'aplicació de les diferents estratègies d'afrontament dona pas a una tercera fase d'avaluació de caràcter continu, en relació als resultats obtinguts en funció de com s'interpreten les respostes de l'entorn. Les estratègies d'afrontament són, bàsicament, de dos tipus: centrades en el problema i centrades en l'emoció. Les primeres estratègies són més eficaces i inclouen les conductes orientades a ampliar la informació, cercar consell i fer actuacions explícites orientades a modificar directament la situació que provoca estrès. Les estratègies centrades en l'emoció cerquen reduir els efectes de l'estrès, mitjançant modificació cognitiva de l'avaluació, tècniques de relaxació de les tensions o conductes evitatives que fins i tot poden ser contraproductes, com és el cas d'abús de substàncies tòxiques. Aquest segon tipus d'afrontament no sols pot ser ineficient sinó que sovint facilita la cronificació del problema.

3.1.1.2. Depressió.

La depressió es considera una patologia psiquiàtrica i pot ser originada per factors biològics, psicològics o socials, essent determinant la vivència subjectiva de la persona que la pateix. La depressió es defineix com un estat de tristesa i angoixa excessiva

que es manifesta sovint sense un motiu específic clar. Suposa una alteració de l'afectivitat (emocions, sentiments i estat d'ànim) d'una intensitat anormal i desproporcionada a la situació "real" que es viu o al suposat motiu que l'origina i acostuma a ser de llarga durada. Sovint està acompanyada de desesperança vital i incapacitat per fer res o per mantenir les relacions personals (Monedero, 1973).

Vázquez (1990), citat en Guerrero i Vicente (2001), diferencia entre la síndrome depressiva, que utilitza per descriure la patologia, i els símptomes depressius (sentir-se trist o desanimat) com a experiència personal freqüent en la nostra societat i que no suposa l'existència de cap quadre clínic. Per a aquest autor la depressió afecta cinc àrees: a) l'afectivitat (tristesia, sensació de buidor, infelicitat, irritabilitat, etc.), b) la motivació i les conductes (inhibició, apatia, indiferència,...); c) la cognició (distorsions cognitives com sobregeneralització, personalització i abstracció selectiva que duu a la infravaloració de l'entorn i d'un mateix); d) l'estat físic (insomni, molèsties corporals, etc.) i e) les relacions interpersonals (manca de contactes socials, pèrdua d'interès per les persones, etc.).

Sandín (1995) destaca, en relació a la síndrome depressiva, l'impacte de les variables gènere i edat. Segons l'autor el major risc de patir un trastorn depressiu es presenta en dones entre 25 i 44 anys, i s' inverteix la tendència a partir d'aquestes edats per ser més freqüent en els homes en la mesura que envelleixen. A la vegada el risc de patir depressió és doble en homes solters que en homes casats amb edats entre 45 i 65 anys. Estant clar que no totes les depressions estan associades a un procés de SEP, per tant directament relacionades amb factors laborals, sí hem afirmat que un estat avançat de la SEP pot manifestar-se en un trastorn depressiu. Donat el caràcter multifactorial i complex d'aquesta síndrome i la seva estreta relació amb la simptomatologia depressiva, interessarà contrastar la incidència d'aquestes variables sociodemogràfiques –gènere, edat, estat- en el seu estudi.

3.1.1.3. Ansietat.

Si bé l'ansietat pot aplicar-se a una tendència disposicional del subjecte, o a una conducta emocional efímera o transitòria, amb freqüència s'utilitza per explicar una pauta de comportament complexa que es caracteritza per una triple resposta: cognitiva

(pensaments irracionals d'inutilitat, humiliació, sentiment de por, incapacitat de reacció, etc. i freqüent aparició de distorsions cognitives que en el cas de la depressió s'incrementen); fisiològica (tassa cardíaca elevada, transpiració excessiva, tensió muscular, etc.); i conductual (conductes d'evitació o fugida, immobilitat, tremolor, dificultats de parla, etc.) segons revisió de Rusiñol (2003). Es distingeix pel seu caràcter anticipatori, donat que posseeix la capacitat d'avisar d'un perill o amenaça que viu el subjecte.

No és estrany que alguns autors com Esteve (1981,1984 i 1988) proposin igualar l'ansietat i l'estrès, al menys en el cas de la docència. Potser, però, l'ansietat és pot explicar millor com un quadre específic d'angoixa que, en ocasions, pot tenir origen en l'estrès laboral. En aquest sentit podria ser una manifestació o simptomatologia de la SEP, però no la única, en tant que la SEP és un constructe més ampli i complex que es manifesta de formes diferents. La dificultat per delimitar aquest concepte des de la perspectiva del nostre estudi no resulta estranya si tenim en compte, com s'ha dit anteriorment, la seva recent incorporació al llistat de psicopatologies laborals. Això explicaria que en els registres d'inspeccions mèdiques del MEC els trastorns d'ansietat i les depressions siguin les patologies més freqüents dins l'especialitat de Psiquiatria que afecten els docents, recollit en l'estudi de Guerrero (1996), essent l'ansietat el primer motiu de consulta i en molts casos la fase prèvia a la síndrome depressiva.

3.1.2. Síndrome d'esgotament professional

La definició més consensuada de la SEP és la proposada per Maslach (1979, 1986, 1999), des de la perspectiva psicosocial que hem referit, i a la que ens adherim per les implicacions que se'n deriven per a la seva prevenció des de les organitzacions. Aquesta autora, una de les pioneres en el seu estudi, considera que l'estat psicològic de la SEP es caracteritza fonamentalment per tres dimensions, referides sempre a la relació entre l'individu i l'àmbit laboral: l'esgotament emocional, la despersonalització i la baixa realització personal.

Esgotament emocional: sensació de cansament, fatiga, buidor. La persona es troba gastada, sense energia ni recursos emocionals, i no pot donar més de sí.

Despersonalització: adopció d'una actitud de distanciament, cinisme i enduriment emocional, amb tendència a considerar o percebre les persones com objectes insensibles. Apareix una notable pèrdua de la capacitat de contacte interpersonal, insensibilitat i falta d'empatia envers els altres.

Realització personal baixa: Avaluació negativa dels resultats o de les realitzacions professionals pròpies. El professional sent que la seva competència es redueix i es percep cada vegada més ineficaç i inútil. L'autoestima minva progressivament i com a conseqüència es veu limitada, cada vegada més, la capacitat per desenvolupar amb èxit el rol professional. Aquest sentiment d'insatisfacció i infelicitat amb el propi rendiment laboral també es pot anar estenent als àmbits de la vida privada. (Aquesta tercera dimensió de la SEP en ocasions ha estat denominada en castellà com *disminución del logro personal o baja eficacia*).

Diversos investigadors del *burnout* han incorporat revisions parcials o noves apreciacions a la proposta de Maslach, però l'ús extensiu del seu instrument de mesura de la SEP (Maslach i Jackson, 1986, 1997) confirma que la seva proposta no ha sofert variacions en els aspectes fonamentals. Gil-Monte i Peiró (1997), en bona part responsables de la importació del constructe al nostre país, sintetitzant diversos autors i en funció del seu treball, consideren que la SEP ha quedat establerta com una resposta davant l'estrès laboral crònic integrada per actituds i sentiments negatius envers les persones amb les que es treballa i envers el propi rol professional, a més de tenir la vivència de trobar-se emocionalment esgotat.

Sobre la combinació i relació existent entre les tres dimensions de la SEP, tal com l'hem definida, així com sobre la possible seqüència en la seva aparició s'han fet diverses aproximacions a partir dels estudis empírics. Fem una revisió més exhaustiva en l'apartat 3.3 d'aquest capítol (Figura 5), però interessa ara aprofundir en aquesta relació per explorar la complexitat del constructe i explicar l'opció que entenem està més acceptada i utilitzem com a referent del nostre treball.

Inicialment, Maslach assenyala que la SEP s'inicia amb l'esgotament emocional, posteriorment apareix la despersonalització i finalment el sentiment de baixa realització personal. Golembiewski et al. (1986) després dels seus estudis conclouen que primer apareix la despersonalització, després la baixa realització personal i s'acaba amb esgotament emocional. Estudis diversos intenten corroborar les tesis en disputa, fins

que Leiter (1993) formula les relacions entre les dimensions plantejant l'esgotament emocional com una constant i antecedent de la despersonalització, però sense relació causal amb la despersonalització. Gil-Monte, seguint a Peiró (2005: 107) en una hipòtesi que sintetitza les diverses aportacions conceptuais i referendada posteriorment per diversos treballs empírics, formula el model de la figura 2.

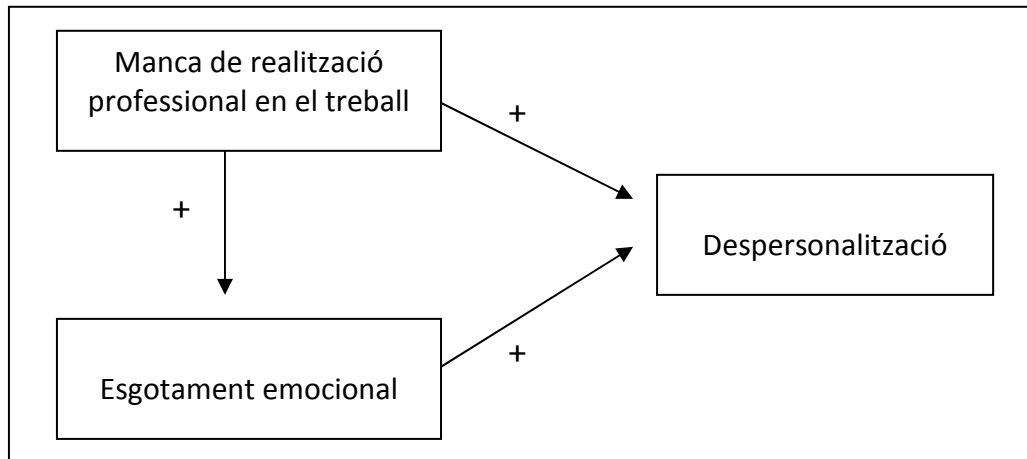


Figura 2. Model inicial explicatiu del procés de desenvolupament de la SEP de Gil-Monte (Peiró, 2005)

Segons aquesta proposta, la SEP s'inicia amb baixa realització i esgotament emocional de forma conjunta, però la baixa realització pot accentuar l'esgotament emocional. Les actituds de despersonalització s'interpreten com una forma d'afrontament davant l'experiència crònica d'esgotament emocional i baixa valoració de la realització personal, de forma que en el model s'integren les cognicions i emocions com variables mediadores entre l'estrès laboral percebut i les actituds i conductes aplicades com resposta.

La revisió d'aquesta proposta, amb nous *impost* teòrics i més dades empíriques que mostren problemes de consistència en el model anterior, va dur a una posterior reconceptualització (Figura 3) sobre la que existeix un notable acord donat que les successives recerques per validar el constructe han verificat la consistència de la relació entre esgotament emocional i despersonalització. L'esgotament emocional és una tensió originada per el contacte directe amb els clients o usuaris, essent la despersonalització una estratègia d'afrontament que apareix amb posterioritat. Es tractaria d'un estil de resposta que es consolida després d'una fase de reavaluació cognitiva de la font d'estrès, essent factible que, abans de consolidar aquesta estratègia, el professional hagi experimentat altres tipus de resposta com serien les

estratègies de control o la fuga o evasió. La baixa realització seria més la conseqüència de valorar la pròpia incapacitat per fer front a la situació estressant, en cap cas el resultat ni l'origen de l'esgotament. Hi ha la hipòtesi de que la frustració que genera el sentiment de fracàs professional podria projectar-se en forma agressiva contra la font que el provoca, retroalimentant el procés i generant, al final, més despersonalització (Berkowitz, 1996, citat en Peiró, 2005). La consistència de la relació entre manca de realització professional i despersonalització no apareix tan sòlida en la literatura i s'explica per tractar-se d'una relació modulada per variables sociodemogràfiques, com seria el cas del sexe o la imatge social de la professió (Peiró 2005, p. 108).

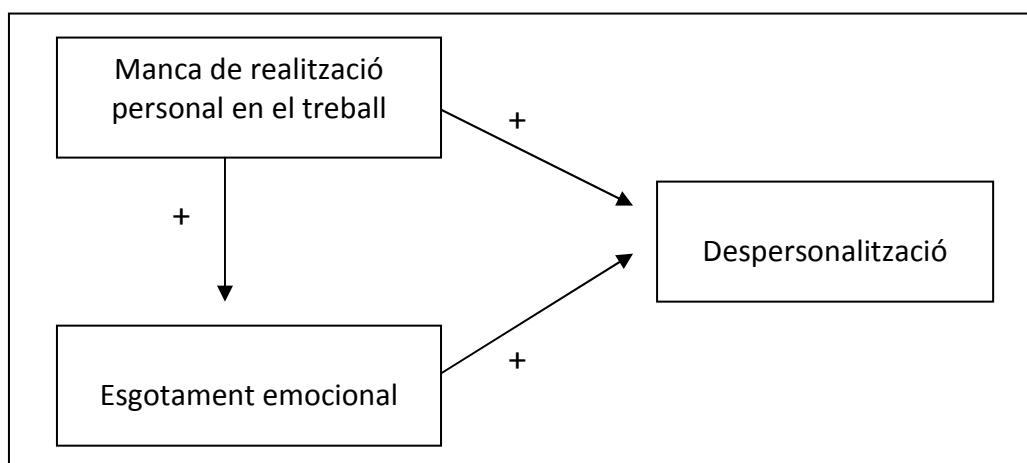


Figura 3. Model definitiu del procés de desenvolupament de la SEP de Gil-Monte (Peiró, 2005)

La SEP és un tipus de resposta i procés freqüent en les professions i organitzacions de serveis malgrat que no és restrictiu d'aquestes ocupacions. Maslach (2001) afirma que els rols professionals o els llocs de treball que precisen mostrar empatia de forma sistemàtica són susceptibles de generar més *burnout*. Altres autors, com Pines et al. (1981) apunten que aquells professionals que treballen amb persones generen la SEP i els que treballen amb coses tedi. Per aquesta raó, la SEP afecta més a les professions que tenen una exposició continuada a situacions de contacte i intimitat emocional amb persones que necessiten atenció professional. En aquestes professions la maduresa emocional del professional té una funció important i suposa una condició necessària pel correcte desenvolupament de l'activitat laboral.

En tots els autors es confirma la correlació existent entre la SEP i la salut. En concret, a nivells de *burnout* elevats augmenta el risc de patir trastorns psicològics i físics. També es comprova que en la mesura que els nivells de *burnout* augmenten, els hàbits de vida saludable empitjoren, així com s'observa deteriorament en les relacions personals més enllà de la feina.

3.2. Simptomatologia de la Síndrome d'Esgotament Professional

Les psicopatologies laborals tenen un acusat caràcter idiosincràtic a la vegada que els components interpersonals i contextuals són de gran importància. A més a més, la multiplicitat de factors relacionats amb la SEP i el fet de ser un procés més que un estat final fa difícil la seva descripció i diagnòstic en base a la simptomatologia. No sempre és possible l'establiment de límits clars entre les diferents possibles alteracions psicològiques. En qualsevol cas, el valor fonamental de la descripció d'un quadre de símptomes és alertar a les persones que el comencen a patir i ajudar a la seva prevenció.

Einsiedel i Tully (1982), després d'una revisió de la literatura, troben fins a 70 indicadors individuals de la síndrome, i són més de 100 els símptomes associats que reconeix Gil-Monte (2005). Fent una adaptació de la taxonomia de símptomes individuals associats a la SEP que proposa Paine (1982) i Gil-Monte (2005), hem elaborat una classificació dels símptomes principals en els següents 6 grups: físics, conductuals, emocionals, relacions interpersonals, laborals i existencials. En forma de quadre es presenten amb més detall en la Figura 4. El recull és el resultat d'observar quines són les manifestacions més comunes aparegudes en les persones que pateixen la SEP. Aquesta simptomatologia no es dona de forma simultània, ni es manifesta íntegrament en una sola persona, explicant-se així que es recullin alguns símptomes aparentment contradictoris entre sí. Constatar la possibilitat de que la SEP es manifesti de forma diferent, segons sigui la combinació dels símptomes fins ara observats, ens remet una vegada més al seu caràcter subjectiu i personal. En qualsevol cas serà la combinació dels diferents símptomes descrits i no l'aparició puntual d'algun d'ells els que podrien interpretar-se com un quadre preocupant i indicatiu d'estar patint la SEP.

Síntomes físics	Síntomes conductuals
<ul style="list-style-type: none"> •Fatiga crònica. •Cefaleas tensionals. •Vulnerabilitat a malalties infeccioses (refredats, gripes, etc.). •Trastorns de la son. •Mal d'esquena i altres trastorns musculars. •Trastorns cardiovasculars, gastrointestinals, dermatològics, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> •Absentisme laboral. •Increment en el consum d'alcohol, Cafeïna i/o tabac. •Consum d'altres substàncies addictives. •Alteracions de la conducta alimentària.
Síntomes emocionals	Síntomes en relacions interpersonals
<ul style="list-style-type: none"> •Sentiment d'auto eficàcia reduït. •Frustració. •Insatisfacció. •Depressió. •Ansietat. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiment de fracàs, d'angoixa ▪ Por, sentiment de culpa i de inadequació ▪ Apatia, tristesa, pessimisme ▪ Irritabilitat, ràbia i hostilitat. ▪ Insatisfacció. ▪ Estats depressius i/o d'ansietat. ▪ Aïllament social. ▪ Actituds negatives cap a un mateix i els altres. ▪ Compromís professional reduït. ▪ Distanciament emocional i despersonalització.
Rendiment laboral	Síntomes existencials
<ul style="list-style-type: none"> •Sentiment d'avorriment i/o monotonia. •Manca d'entusiasme. •Dificultats de concentració. •Disminució de productivitat i qualitat •Sentiment d'auto eficàcia reduït. •Frustració 	<ul style="list-style-type: none"> •Qüestionament freqüent del sentit de la feina o la professió. •Actitud de desencant o cinisme respecte l'activitat laboral. •Autovaloració professional (i sovint personal) d'incompetència.

Figura 4. Simptomatologia característica de la SEP

Atenent l'extensa relació de símptomes associats a la SEP, és precís advertir que molts professionals amb bona salut psicològica general manifesten puntualment part d'aquesta simptomatologia. L'aparició d'alguns d'aquests trastorns acostuma a coincidir amb moments més crítics per l'acumulació de tasques i responsabilitats. Malgrat que aïlladament no són més que petites alteracions de la salut personal, reconèixer alguns d'aquests símptomes hipotèticament connectats entre si hauria de servir per reflexionar i activar algunes mesures personals de prevenció. No es tractaria tant de generar una alarma o preocupació excessiva com de desenvolupar estratègies

per regular l'estrès i/o reconduir aquelles situacions de risc una vegada han estat identificades.

3.3. Procés de desenvolupament de la Síndrome d'Esgotament Professional

Els estudis fets sobre la SEP des de la perspectiva psicosocial, si bé l'entenen sempre com un procés progressiu o seqüencial, discrepen en la forma com apareixen els símptomes, l'ordre dels mateixos o la seva importància. Tampoc hi ha unanimitat en l'explicació dels mecanismes i les estratègies que posa en joc l'individu per afrontar-lo. La Figura 5 recull els principals models desenvolupats per descriure la SEP (Guerrero i Vicente, 2001), ordenats cronològicament, amb l'objectiu de destacar tant els aspectes comuns, com les diferències i aquelles possibles aportacions complementàries. La visió global i molt sintetitzada permet, una vegada més, posar de manifest la complexitat del constructe tant en relació a la seva manifestació com a la seva etiologia.

Entenem, en un esforç per sintetitzar diferents aportacions però amb clara adhesió a la proposta referida de Maslach i col·laboradors, que la SEP es va construir com resposta al desajust entre les expectatives personals i les característiques del lloc de treball o de l'organització en la que el professional desenvolupa la seva activitat laboral. Contràriament al que inicialment podria semblar, no és la conseqüència o estat final d'una professió viscuda sense il·lusió i compromís (Pines, 1993). Generalment es manifesta en persones que han completat el seu període d'adaptació a la professió i que, en l'inici de la seva carrera, van mostrar un interès i voluntat inequívoca per comprometre's amb el seu treball. En el cas dels docents, l'esforç i la il·lusió per connectar i entendre als alumnes no té correspondència en forma de resposta positiva per part d'aquests. El docent percep rebuig, incomprensió o distanciament quan espera reconeixement, agraïment o col·laboració i genera automàticament una resposta defensiva que el capbussa en un perillós cercle viciós de negativitat del qual no és fàcil sortir. Fins i tot en aquest procés de desenvolupament de la SEP, segons Price i Murphi (1984), sovint apareixen sentiments reals d'autoculpabilització que poden impedir la seva superació.

Autors i data	Descripció del model	Orientació
Spanoil i Caputo (1979)	Grau 1: preocupació excessiva, irritabilitat i frustració. Grau 2: humor inestable, esgotament, cinisme, dubtes sobre l'eficàcia professional. Grau 3: aïllament, abandonament feina, problemes de salut, autoestima baixa, desmotivació.	Descripció símptomes
Golembiewski Munzenrider i Carter (1983)	Explicació del procés segons una progressió en 8 fases on es combinen de forma diferent les 3 dimensions de Maslach i Jackson (1981). Itinerari: 1r) despersonalitz., 2n) <i>logro</i> personal, 3r) esgotament emocional. La dimensió que més contribueix és l'esgotament emocional.	Descripció del procés
Gold (1984)	Procés complex i singular, impossible determinar l'origen. 1r. Desequilibri entre demandes laborals i recursos. 2n. sobreesforç com resposta emocional a sobrecàrrega. 3r. Esgotament emocional (aparició d'ansietat, fatiga, irritabilitat) i pèrdua de control. 4t. afrontament defensiu i despersonalització (veritable aparició de la síndrome com a tal).	Descripció del procés
Maslach i Jackson (1986)	Tres dimensions característiques (esgotament emocional, descens <i>logro</i> i despersonalització). Són independents i no impliquen necessàriament una seqüència específica.	Descripció símptomes
Leiter i Maslach (1988)	Revisió del model anterior. La causa són estressors laborals i demandes cròniques. Generen esgotament emocional que deriva en despersonalització. Com a conseqüència minva el compromís i implicació fent disminuir el <i>logro</i> . L'esgotament emocional és la dimensió central del síndrome.	Descripció símptomes, causes i procés.
Farber (1991)	SEP com a discrepància entre esforç i recompensa, percepció influïda per factors organitzatius, individuals i socials. La seqüència segueix aquests estadis: 1) entusiasme i dedicació, 2) frustració i ira, 3) pèrdua del compromís i implicació, 4) esgotament i deixadesa.	Descripció procés
Leiter (1993)	Considera que és la baixa realització o manca de <i>logro</i> personal en el treball la causa dels estressors laborals. Aquests són: la falta de suport social i manca d'oportunitats. L'esgotament emocional seria l'efecte dels estressors.	Descripció causes i procés.
Lee i Ansforth (1993)	Els sentiments d'esgotament emocional són els primers, i són els que generen despersonalització i manca de <i>logro</i> .	Descripció procés
Gil-Monte, Peiró i Valcarcel (1995)	La SEP s'inicia, simultàniament, amb sentiments de baixa realització personal i esgotament emocional. La despersonalització segueix a aquests sentiments però apareix com estratègia personal d'afrontament davant la cronificació de les experiències negatives. Emocions i cognicions són mediadores de la percepció de l'estrès laboral i les respostes actitudinals i conductuals de l'individu.	Descripció procés (integrador)

Figura 5. Models descriptius de la SEP

La crisi de la identitat professional –l'autopercepció d'incompetència i la frustració que genera- es pot estendre al terreny de la identitat personal, atesa l'associació directa que cada persona fa entre allò que fa i allò que és, al menys en les professions considerades vocacionals com és el cas de les que estan vinculades a l'atenció a les persones. Mitjançant aquest procés lent i silencios s'arriba finalment a desencadenar una veritable crisi vital, una crisi en el sentit del ser i el viure que té el seu origen en la vivència- significació personal de la professió i la professionalitat. Pines i Aronson (1981) parlaran del *sence of significacity*, la percepció de que la feina té sentit, com el factor clau en aquest procés d'esgotament i desafecció professional. L'assoliment d'una meta prevista, més encara quan es suporta en una motivació social, genera la sensació d'èxit psicològic, aporta autoestima i augmenta la satisfacció professional, però el camí també es pot recórrer en sentit invers. Chernis (1993) proposarà en canvi com a factor principal el sentit d'eficàcia –*sense of efficacy*- considerant que és el primer que actua com catalitzador de la SEP i que pot derivar en la crisi de sentit. Altres autors, com és el cas de Farber i Friedman, incorporen matisos a aquest plantejament. Per a Farber (1991), el sentiment d'indefensió apareix com a factor principal, vindria a representar-se en l'expressió "no tinc res a fer", i genera vulnerabilitat. En canvi, Friedman (1996) postula com a sentiment central el de la inadequació.

Al respecte, Maslach (1999) i Kahill (1988), consideren que la SEP és el resultat d'una situació recursiva d'invalidació en l'àmbit laboral i l'aplicació repetida d'estratègies d'afrontament disfuncionals com a reacció a aquesta invalidació. En conseqüència no s'entén la SEP com una reacció automàtica al sentiment de frustració personal i professional, sinó com la percepció d'incapacitat que es genera en el professional davant d'aquelles situacions problemàtiques que inevitablement i de forma quotidiana ha de resoldre. És, doncs, l'acumulació de petites experiències de fracàs i la incapacitat de resoldre-les les que cronifiquen una situació invalidant o disfuncional, redueixen la pròpia autoestima i causen la insatisfacció amb el desenvolupament de la pròpia professió.

El model de Cherniss (1993), revisant les propostes de Halls (1971) i de Harrison (1983) molt properes entre si, ens resulta de gran utilitat per aprofundir en aquest suposat mecanisme generador d'una dinàmica de satisfacció o d'insatisfacció professional que serà determinant en l'aparició o la prevenció de la SEP. En la Figura 6 proposem la integració d'aquestes propostes. L'esquema, sense obviar que són molts els factors

construir la professionalitat i l'autoestima. Harrison (1983) reconeix com a principals factors facilitadors o obstaculitzadors de la consecució de les metes i la consegüent percepció d'eficàcia els següents:

- a) suport de l'entorn (social) a la funció professional,
- b) disponibilitat de recursos,
- c) informació (feed-back) sobre la pròpia actuació,
- d) coneixement i domini de les competències,
- e) establiment de metes assolibles,
- f) avaluació dels progressos parcials.

El model sembla que situï a la satisfacció i la SEP en els dos extrems d'un continu. No hi ha plena coincidència al respecte, doncs per a alguns autors la satisfacció pròpiament actuària com a modulador de l'esgotament professional, però aquest és un tema que volem abordar en el capítol 6, dedicat a analitzar críticament aquestes propostes per reflexionar sobre les implicacions preventives a nivell d'organització.

3.4. Causes i factors associats a la Síndrome d'Esgotament Professional

Si, com hem comentat, l'explicació de l'aparició i desenvolupament del procés anomenat SEP està subjecta a controvèrsia i contínues revisions, encara més diversa i polèmica és l'explicació dels factors causals que l'originen. Gil-Monte i Peiró (1997), després d'una exhaustiva revisió dels models explicatius, proposen classificar-los segons tres grans enfocament teòrics: sociocognitiu del jo, intercanvi social i teoria organitzacional.

Els principals exponents de les teories sociocognitives del jo són Spanoil i Caputo (1979), Harrison (1983), Cherniss (1980, 1993) i Pines (1993). Aquests autors assenyalen les variables cognitives com a factor principal en la percepció de la pròpia capacitat de l'individu. Hem presentat el model de Harrison (1983) en l'explicació del procés generador de la SEP des de la perspectiva del subjecte. Segons aquest plantejament, la majoria d'autors citats coincideixen en reconèixer que les percepcions personals, les creences del subjecte, l'autoeficiència percebuda -creences que tenen les persones sobre la capacitat per exercir el control sobre les situacions que l'afecten-

o les distorsions cognitives són algunes de les variables que determinarien el risc de patir la SEP.

De forma més singular resulta rellevant destacar altres aportacions. En primer lloc la feta per Cherniss (1980) al descobrir que el subjectes, davant la discrepància entre expectatives personals i demandes viscudes com excessives, generen dos tipus de resposta, una centrada en la resolució activa dels problemes i una altra centrada en canvis actitudinals i comportamentals que podrien valorar com negatius en tant que són qualificats com a SEP. El mateix Cherniss (1993), revisant per tercera vegada el seu model, considera que el sentiment de fracàs és el que millor descriu la SEP, trobant una relació directa entre la incapacitat del subjecte per desenvolupar sentiments de competència i la seva aparició. Els subjectes amb fort sentiment d'auto són menys vulnerables en les situacions viscudes com amenaça. També resulta interessant el treball de Pines (1993) perquè incorpora la idea que la SEP es desenvolupa únicament en aquelles persones que intenten donar un sentit existencial a la seva feina. Es podria afirmar, segons aquest autor, que la SEP és un procés d'esgotament psicològic provocat per la desil·lusió professional i la pèrdua de sentit de la pròpia professió; una crisi d'identitat professional a la que estan especialment exposades les persones que han estat altament implicades i identificades amb la seva feina.

Els principals exponents del que hem anomenat teories de l'intercanvi social per explicar les causes de la SEP són Hobfoll i Freedy (1993). Aquests autors defensen que l'origen de l'estrès és el que amenaça o frustra allò què els motiva. En funció de la progressiva pèrdua de recursos i les errònies estratègies d'afrontament la SEP avança, motiu que explicaria perquè les estratègies actives per incrementar recursos que permetin desenvolupar amb èxit l'activitat professional són efectives en la prevenció de la síndrome i minven el risc de desgast psíquic.

El tercer gran bloc de teories situen les causes de la SEP en els factors estressors del context laboral o l'organització i les estratègies que els subjectes empen per fer-hi front. A aquest enfocament corresponen la majoria de models que cerquen explicar les relacions causals entre factors de l'organització i la SEP, molt relacionades amb la Psicologia de les Organitzacions i que ha donat peu als avenços en prevenció de riscos psicosocials a les empreses. Amb matisos i aportacions complementàries, tots

els autors confirmen la importància central dels factors contextuals en el desenvolupament de la SEP.

Podem concloure que, en referència als factors causals de la SEP, les investigacions realitzades determinen dues fonts principals de causalitat, unes de tipus sociolaborals i d'altres de tipus psicològic.

Schwab, Jackson i Schuler (1986) han trobat correlacions positives entre el risc de desenvolupar símptomes de la SEP i els següents factors sociolaborals:

- a) el conflicte de rol,
- b) l'ambigüitat del rol,
- c) la manca de suport social,
- d) la baixa o nul·la participació en els processos de presa de decisions,
- e) la manca d'autonomia, i
- f) les expectatives excessives en referència a la pròpia carrera professional.

A la vegada, els factors exclusivament psicològics més referits en la literatura científica (Friedman i Farber, 1992; Konert, 1998; Rittenmyer, 1997) que podem considerar són:

- a) els referits a la construcció de la identitat professional, especialment:
 - la sobre connexió,
 - les expectatives exagerades,
 - la visió d'un mateix com a incompetent i insatisfet professionalment,
- b) l'ús d'estratègies d'afrontament disfuncionals.

3.5. La síndrome d'esgotament professional en la docència

Tal com hem dit, les càrregues emocionals i altres demandes derivades de la relació directa i continuada amb els clients –en aquest cas alumnes i famílies- estan en la base de la SEP. Aquesta característica de la docència, comuna a la resta de professions d'ajuda o servei, justifica perquè la SEP és un dels riscos laborals propis de la professió docent. Abans d'analitzar altres característiques específiques de la docència que també podrien afegir raons de l'emergència d'aquesta problemàtica entre els ensenyants –ho farem en els propers capítols- ens proposem conèixer la importància de l'esgotament professional en relació a d'altres problemàtiques de salut

laboral que presenten els docents, el seu impacte sobre els professionals i l'educació, i les característiques més singulars de la SEP que tinguin relació amb la naturalesa de la tasca docent.

3.5.1. Incidència de la síndrome d'esgotament professional en la docència

Resulta molt difícil i complex accedir a dades fiables sobre l'impacte real que tenen les malalties d'origen laboral en el col·lectiu docent en tot el territori espanyol i en les respectives Comunitats Autònomes. Es degut, en part, a la falta de catalogació de les malalties professional i a la forma com es registren les dades de la Seguretat Social, però també a la peculiar cultura professional docent, en la que no deixa de ser habitual l'acumulació de nombroses petites baixes no registrades que romanen invisibles al ser cobertes per els mateixos companys. Tot plegat dificulta investigar la incidència real de les baixes laborals en la docència i la seva evolució al llarg del temps. Segons un estudi de CC.OO. publicat l'any 2000, el 25 % dels més de 600.000 docents de primària i secundària de l'estat causen baixa per malalties laborals (Argós, 2000). Un estudi més recent presentat en les III *Jornadas Confederales* del sindicat STEs celebrades l'any 2003 afirmava que el 61% dels docents de primària i el 39 % dels docents de secundària havien causat baixa per malaltia en el darrer curs, amb una mitjana de 29,4 dies per baixa. D'aquestes baixes s'estima que el 35,7% són degudes a infeccions de tipus respiratori, un 11% es deuen a trastorns de tipus psicològic i el 4,4% a problemes foniàtrics (Europa Press, 2003).

No obstant els estudis esmentats, no disposem en el nostre país d'investigacions suficients i continuades que ens permetin estimar amb certesa quina és la incidència de la SEP en la docència i, encara menys, per conèixer quina ha estat l'evolució en el número de baixes que provoca. Algunes de les primeres recerques (Esteve, Franco i Vera, 1991; García Calleja, 1991) expliquen que entre el curs 82/83 i el curs 88/89 el nombre de docents no universitaris en baixa psiquiàtrica va créixer a la província de Màlaga un 110 %, passant el percentatge de professors en baixa psiquiàtrica respecte del total de professors del 0,77 % a l'1,26 %. Aquests estudis, admetent els casos de malaltia encoberta i no declarada, estimaven entre un 2-3 % el nombre de docents que podria estar patint un important desgats psíquic. L'estudi fet per CC.OO. al que ens hem referit anteriorment xifrava en un 3 % el número de baixes per trastorns de tipus

psicològic, mentre que el número de docents afectats de forma més lleugera es situaria entre el 25% segons Bullón (2001) o el 40% segons l'estudi amb mestres de primària de Cordeiro (2001). Una mica més preocupants són les dades que aporta Manassero i altres (2000), amb un 40% del professorat amb simptomatologia lleugera de burnout i entre un 3-4 % amb simptomatologia greu.

Les xifres, malgrat el seu caire aproximatiu atesa la dificultat per determinar-les amb precisió, semblen estar lluny de l'aparent plaga social que segons molts mitjans de comunicació representa la SEP (Botella, Longás i Gómez, 2007), tot i que indiquen la necessitat de prendre's molt seriosament els riscos d'alteracions psicològiques en general i de la SEP en particular en el món de la docència. Diverses raons justifiquen aquesta afirmació:

- a) el percentatge d'incidència des de la perspectiva de la salut pública és molt considerable i en qualsevol malaltia de tipus infeccions hauria disparat totes les alarmes;
- b) les baixes per raons psiquiàtriques es compten entre les que acumulen més dies de baixa;
- c) l'aparició d'un número significatiu de docents que causen baixa per causa de la SEP indica que el percentatge de persones que, sense ser baixa, pateix situacions d'insatisfacció laboral i baixa salut, pot ser molt elevat;
- d) algunes conseqüències també són l'absentisme laboral i la disminució de la qualitat del servei;
- e) la SEP pot associar-se a l'aparició d'altres malalties;
- f) els costos econòmics i d'organització poden ser molt elevats.

3.5.2. Característiques de la docència i model de desenvolupament de la síndrome d'esgotament professional en la docència.

Per fer una aproximació acurada al desenvolupament d'aquesta síndrome entre els professionals de l'ensenyament hem de considerar quines són les especificitats de la professió docent que la poden fer més vulnerable enfront d'aquest risc. Amb aquesta contextualització, presentarem el model explicatiu proposat per Rudow que considerem referencial per la seva capacitat per explicar el procés de generació de la

Capítol 3. Síndrome d'esgotament professional (*burnout*) en la docència

SEP mitjançant la integració de diversos plantejaments fets pels autors que hem revisat anteriorment.

En primer lloc volem destacar com les característiques de la docència –que abordem amb deteniment en el següent capítol- són susceptibles de convertir-se en factors de risc.

L'èxit en la professió docent demana dels seus professionals:

- que s'impliquin “del tot”,
- que aportin creativitat,
- que gestionin una gran càrrega de relacions interpersonals, la majoria d'elles amb persones amb necessitats i que depenen d'ells,
- i com a conseqüència que es produeixi en el decurs de la jornada laboral un continu intercanvi emocional.

I totes aquestes demandes professionals es produeixen dins d'un context social – alumnes, pares, societat- que sovint no col·labora en la tasca educativa o que contínuament qüestiona l'escola i la docència. En molts casos, cal incloure en aquest context poc favorable el baix suport organitzacional que rep el docent com a conseqüència d'una cultura organitzativa fràgil i un entorn professional més tendent a l'individualisme que al treball cooperatiu.

Donades aquestes característiques s'explica que, a la vegada que la docència pot ser una tasca engrescadora, pot esdevenir una activitat professional molt insatisfactòria. De fet, l'elevat nivell de compromís tant podria ser generador de motivació, satisfacció i identificació amb la professió, com representar un alt nivell de vulnerabilitat en el cas de l'aparició de dificultats. Al respecte, molts dels treballs de Maslach permetrien deduir que aquells docents que des de l'inici de la seva carrera han mostrat baix compromís pedagògic i s'han adaptat al sistema mitjançant un perfil de professionalitat baix tenen poques probabilitats de patir la SEP, en una confirmació de que només qui posa il·lusió pot desil·lusionar-se.

L'aportació feta per Rudow (1995) amb el seu model resulta especialment interessant per a la comprensió de la SEP docent (Figura 7). Aquest model explica tant l'aparició de la SEP com la construcció de la satisfacció docent i té la virtut d'integrar les teories sobre l'estrès de Lazarus (1986) i les propostes de model fetes des de la perspectiva psicosocial (apartat 3.3). Destaquem la reubicació de la satisfacció docent no només

com a conseqüència sinó com a part del procés i la incorporació al model del factor càrrega laboral, absent en els models explicatius del procés de construcció de la SEP analitzats anteriorment.

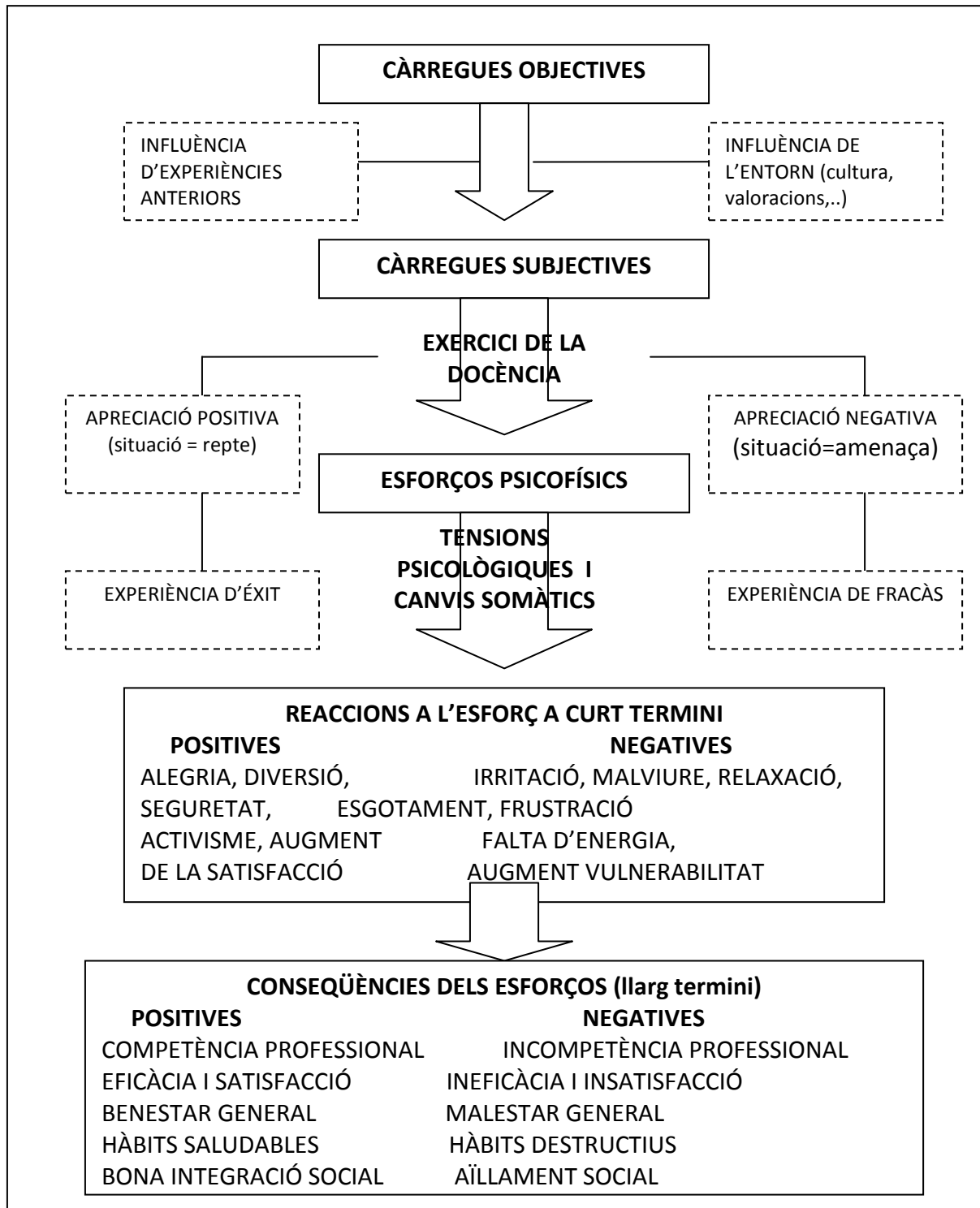


Figura 7. Model de Construcció del burnout i la satisfacció docent de Rudow (1995)

Capítol 3. Síndrome d'esgotament professional (*burnout*) en la docència

El model parteix de considerar que les càrregues objectives –aquelles inherents a la docència i comunes a tot professional- són apreciades de forma diferent, sota la influència de la experiència pròpia –resultat de la biografia personal- i la influència de l'entorn, que valora i legitima determinades accions i no d'altres. El resultat d'aquesta interacció genera el que s'anomena càrregues subjectives, aquelles que en definitiva afecten a la persona directament, i que poden ser de tipus cognitiu i emocional. Aquestes són les càrregues que demanen del docent sentit i actitud per a la seva activitat professional, doncs es troben a l'inici de les seves estratègies d'afrontament o resposta davant les situacions que ha de resoldre. L'eficàcia en l'afrontament de les càrregues determinarà en gran mida les reaccions –psicològiques, somàtiques, etc.- davant l'esforç realitzat.

Quan les conseqüències de l'esforç són el cansament i l'estrès crònic acaba disminuint la competència pedagògica que també actua com obstaculitzadora del desenvolupament de la personalitat. S'entra així en un cicle en el que la competència pedagògica deficitària i l'alteració de la salut psíquica van condicionant les reaccions negatives davant l'esforç, que tant poden servir d'alarma per la sobreexigència i com a crida per iniciar processos d'aprenentatge com, també, poden conduir a una progressiva desestabilització psicològica.

El model de Rudow (1995) breument presentat ens mostra clarament que no són les demandes o les càrregues laborals les que en si mateixes generen la SEP en el docent, sinó que és l'experiència de satisfacció o frustració que s'experimenta davant els resultats obtinguts allò que desencadena el cicle. Interessa molt especialment d'aquest model que no es focalitza únicament en els aspectes negatius de la docència, sinó que apunta cap a dues vies que permeten desfermar els efectes positius de les situacions d'exigència i estrès que comporta l'acció docent. Es tracta del reconeixement de la importància de l'entorn per modular la percepció de les càrregues objectives i de la possibilitat de respondre a les càrregues amb satisfacció i èxit.

També considerant les característiques de la docència volem posar l'accent en la gravetat dels efectes de la SEP quan es desenvolupa de forma severa. Tardif (2004) destaca de les entrevistes realitzades a docents en el curs de les seves investigacions, com els professors insisteixen amb freqüència en el valor i importància de la seva personalitat a l'hora de justificar la seva competència i explicar el seu èxit amb els alumnes. Si, com aquest autor afirma, *la personalitat és un element essencial del*

control que el docent fa sobre l'objecte de la seva feina, essent capaç d'imposar-se com a persona i aconseguint així el respecte i l'estima dels seus alumnes (Tardif, 2004, p. 103), es comprèn que l'aparició de la SEP entesa com a crisi de la professionalitat suposi també una crisi en la personalitat del docent. Possiblement aquest desmembrament de la identitat podria explicar perquè arrel de la SEP sovint apareixen trastorns psicològics, empitjoren els hàbits de vida saludable o fins i tot poden aparèixer conductes addictives (Botella et al., 2007, p. 273).

Un altre aspecte interessant que hem de tenir present en la manifestació de la SEP docent és l'estudi del denominat cicle d'estrès en l'ensenyament, desenvolupat a partir dels treballs de Hembling i Gilliland i analitzat a Espanya per Esteve (1987, 1995). Sembla que és possible identificar uns cicles d'estrès en l'ensenyament que es distribueixen en tres pics, tal com avança cada trimestre, i que disminueixen quan l'horitzó de les vacances s'acosta. Si l'estrès, quan és negatiu, és un precursor de la SEP, podem suposar certes oscil·lacions al llarg del curs en la percepció de la SEP per part dels docents, sense que necessàriament suposi cronificació o manifestació clínica i/ o severa de la síndrome.

3.5.3. Factors i variables associades a la síndrome d'esgotament professional en la docència.

A continuació presentarem els factors associats a la SEP docent en funció de diferents grups de variables, començant per les més individuals per acabar amb les que correspondrien al context social més genèric i extern al docent com individu. La simple relació d'aquest ampli grup de factors que estan incidint sobre la SEP dóna clara idea de la seva complexitat i del seu caràcter multidimensional. La investigació no ha pogut anar més enllà d'analitzar els efectes, de la identificació d'aquestes variables i de l'atribució parcial de causalitat. No hem trobat, a banda dels autors presentats, un model capaç d'organitzar la multicausalitat del fenomen i, donada l'acumulació de recerques fetes en contextos diferents i des de perspectives diferents, fins i tot apareixen en algunes ocasions resultats contradictoris.

3.5.3.1. Variables sociodemogràfiques.

La major part de la literatura especialitzada reconeix que les principals variables a considerar són els anys d'experiència docent, l'edat, i el gènere. En gran part dels estudis l'esgotament professional augmenta progressivament amb els anys de professió fins a arribar a un màxim de prevalença entre els 10 i 15 anys d'exercici de la docència o sobre els 30 - 40 anys d'edat (Manassero et al., 1996), tot i que no hi ha unanimitat en que l'edat sigui una variable amb influència significativa (Cherniss, 1980; Maslach, 1982). No obstant això, Maslach (2001) adverteix que aquestes dades haurien d'interpretar-se amb cautela, doncs hi ha també evidència contrària a elles; és a dir, estudis que demostren que els professionals més joves i amb menys experiència es "cremen" abans, subratllant la major vulnerabilitat dels docents durant la seva etapa de novells davant la SEP (Kyriacou i Sutcliffe, 1978; Breuse, 1984; Amiel et al., 1986; Esteve, 1987). Precisament per aquest motiu, els estudis transversals -a diferència dels longitudinals- poden ocultar un efecte de supervivència que no es contempla en la interpretació dels seus resultats. És possible que el nivell de SEP trobat en estudis transversals entre professionals de major edat i experiència es pugui explicar perquè els que es "van cremar" de més joves ja no formen part de la mostra atès que van abandonar el seu treball (Botella et al., 2007). Es considera però que superada l'etapa de major prevalença, quan ja es porten 20 o més anys d'experiència professional, el docent ha adquirit major seguretat i disminueix la seva vulnerabilitat (Cherniss, 1980; Maslach, 1982).

També, segons Gold (1985), s'observen diferències en les manifestacions de la SEP entre docents novells i veterans. Sembla que els docents més joves tenen major esgotament emocional i despersonalització, essent més elevat el sentit de realització personal. Fins i tot, Manassero et al. (1996) verifiquen que amb l'antiguitat -malgrat reconèixer, com hem dit, que entre els 30-40 anys és quan es dona l'esgotament emocional més gran- disminueix l'esgotament emocional i s'incrementa el *logro* o realització personal.

El gènere és una de les variables més estudiades i que genera més controvèrsia. Per a alguns autors la SEP afecta més a les dones que als homes (Esteve, Franco i Vera, 1991; García Calleja, 1991) i s'argumenta, entre d'altres raons, que pel fet d'encarregar-se de tothom menys d'elles mateixes acumulen més desgast (Freudenberg i North, 1985). Maslach i Jackson (1985) consideren que les dones

suporten millor que els homes les situacions d'estrès i les problemàtiques laborals. On hi ha més coincidència a l'analitzar la influència de la variable gènere és en el tipus diferent de *burnout*. Els homes semblen mostrar valors superiors en despersonalització, mentre que les dones tendrien a mostrar major esgotament emocional (Gold, 1985; Greenglass i Burke, 1988; Manassero et al., 1996; etc.), sobre realització personal els resultats són controvertits i Manassero et al. (1996) afirmen que aquesta és la dimensió més influenciable per altres factors sociodemogràfics.

En alguns estudis es considera la influència de la situació familiar. Si bé l'existència de càrregues familiars com tenir persones al seu càrrec podria ser, especialment en les dones, una sobrecàrrega a afegir a les de l'escola, s'afirma que l'estabilitat afectiva seria una ajuda a l'equilibri personal que requereix la solució de situacions laborals conflictives (House, 1981; Greenglass i Burke, 1988; Moreno et al., 1992; etc.).

Altra variable d'interès és la influència dels nivells de formació dels docents com a modulador de l'estrès o com a factor preventiu davant les dificultats. Sembla raonable pensar que un baix nivell de competències professionals, derivat del desconeixement o poc domini de tècniques que demana la funció docent –dinàmiques de grups, tècniques tutorial, resolució de conflictes, atendre grups heterogenis, etc...- podria estar en la base del desajustament entre les demandes de la realitat i la resposta docent. No coneixem, però, cap recerca que analitzi aquests aspectes més enllà de detectar els conflictes de rol que s'originen en els docents per causa de les discrepàncies entre les funcions docents per les que s'ha estat preparat o per les que es tenen recursos i les que exigeix la realitat. Els estudis (Capel, 1992; Farber, 1991; Friedman i Farber, 1992) confirmarien la hipòtesi, però no determinen clarament el perfil de competències professionals que seria més saludable.

3.5.3.2. Variables en relació a la persona.

El tipus de personalitat és un altre factor que molts estudis han considerat a l'hora d'analitzar la causalitat de la SEP. La presència de distorsions cognitives, que estarien en la base d'una interpretació errònia de la realitat, les expectatives exagerades d'èxit o les altes expectatives de fracàs són variables de personalitat determinants per induir al síndrome d'esgotament professional (Schwab et al., 1986; Moreno et al., 1991).

També, seguint a Farber (1991) i Friedman i Farber (1992), la intolerància, el perfeccionisme, la personalitat resistent, el *locus* de control extern i les creences irracionals correlacionen significativament amb el síndrome.

Altres autors coincideixen en destacar major predisposició a patir la SEP en individus entusiastes, humans, lliurats a la seva feina i que a la vegada són excessivament ansiosos, obsessius i amb tendència a identificar-se excessivament amb els seus alumnes. Aquesta personalitat de tipus *emocional* es contraposa a un model de personalitat més *racional*, caracteritzat per l'objectivitat, la capacitat d'anàlisi i l'ús de la lògica davant dels esdeveniments, que resulta més preventiva (Pines, 1983; Friedman i Farber, 1992; i altres).

Resumint, els factors pròpiament psicològics que contribueixen al desenvolupament de la SEP més esmentats en la literatura científica són els referents a la construcció del *self* com a docent, especialment la sobre connexió i les expectatives exagerades; la visió d'un mateix com a docent incompetent i professionalment insatisfet, i l'ús d'estratègies d'afrontament disfuncionals (Friedman i Farber, 1992; Konert, 1998; Rittenmyer, 1997).

3.5.3.3. Variables en relació als alumnes i la docència.

L'anàlisi del conjunt de variables que tenen relació directa amb el fet d'ensenyar, l'activitat més específicament docent, indiquen que tot allò que genera fracàs escolar esdevé important en la generació de l'esgotament professional. Molt simplificadament podríem afirmar que allò que més desgasta als docents és que els seus alumnes no aprenguin.

Existeix gran coincidència en els estudis consultats a l'hora de reconèixer la significativitat dels problemes d'"aula": la desmotivació, desinterès o apatia dels alumnes; la falta d'ambient de treball; les dificultats per controlar la classe; els problemes de disciplina i la violència (Sutton, 1984; Gold, 1985; Farber, 1991; Capel, 1992; Manthei i Gilmore, 1993; Manassero et al., 1996; etc.). Les dificultats per atendre la diversitat d'alumnes i els alumnes amb necessitats educatives especials també representen una important font estressora (Doménech, 1996).

Diferents investigacions indiquen que en l'ensenyament secundari el desgast professional es produeix en un temps menor, però alhora en alguns estudis sembla que el desgast professional afecti més als docents que treballen en l'ensenyament primari que als docents de secundària, tot i que atenent a que la proporció de dones és molt superior a primària, aquestes dues variables es podrien estar reforçant (Esteve et al., 1991; García Calleja, 1991). Gold (1985), en canvi, detecta més esgotament emocional i despersonalització en els docents que treballen amb alumnes més grans. El cert és que no hi ha resultats categòrics que permetin associar els nivells educatius amb un majors esgotament professional. A la vegada que en les edats adolescents els problemes de disciplina tendeixen a augmentar, els requeriments afectius dels infants són una important font de demandes per als docents dels nivells d'infantil i primària, essent el control de l'aula una necessitat comuna als docents de totes les etapes educatives.

3.5.3.4. Variables en relació a l'escola i l'organització.

Algunes variables pròpies de la docència també podríem considerar-les en aquest grup de factors, atès que no són només qüestions que depenguin de l'activitat individual de cada docent. De tota forma, per no repetir-nos i atès que ja hem fet una clara defensa del pes determinant de la cultura docent en la construcció de la identitat professional docent, ens ajustarem a aquelles aportacions que han estudiat la relació entre l'escola-organització i la SEP.

Determinats aspectes administratius i infraestructurals, com el nombre excessiu d'alumnes per aula i la massificació a l'escola (Coates i Thoresen, 1976), les deficientes condicions ambientals, la manca de material, etc. (Álvarez i Fernández, 1991; Farber, 1991) o les insuficients condicions en el treball (Esteve, 1987; Esteve et altres, 1991) són factors de risc.

La sobrecàrrega laboral, un concepte genèric associat a la manca de temps per desenvolupar de forma convenient totes les tasques d'atenció a la diversitat, preparació de classes, atenció a alumnes, tasques d'acció tutorial, etc., apareix com un factor de risc de forma recurrent (Kyriacou i Sutcliffe, 1978; Manthei i Gilmore,

1993; Peiró, 1992). Per Manassero et al. (1995) la multiplicitat de funcions dels docents i l'incrementa d'exigències sobre la seva funció podrien estar sobrecarregant de forma desproporcionada les seves tasques i responsabilitats.

Alguns aspectes de l'organització escolar poden actuar com obstaculitzadors o, al menys, no facilitadors de la docència, incidint directament en la insatisfacció i indirectament mitjançant el seus efectes de sobrecàrrega laboral. Ens referim a la influència negativa de la burocratització i l'organització ineficaç com seria la descoordinació, la dolenta gestió del temps o la indefinició d'objectius (Revicki y May, 1989). L'extrem contrari, l'organització massa rígida o excessivament estructurada, amb els seus efectes de reducció de la participació i castració de la creativitat, també esdevenen variables organitzacionals que incideixen negativament en l'esgotament professional (Golembiewski, 1989; Peiró i Salvador, 1993; Manassero et al., 1995).

La qualitat de la comunicació i el clima escolar també són variables destacades per Peiró i Salvador (1993) pel seu potencial com estressors, així com el tipus de relacions a l'escola. Per a Hock (1988) la falta de serveis de suport també han demostrat influir negativament sobre la SEP.

La literatura sobre Psicologia de les Organitzacions i, en general, sobre la Direcció d'Empreses ha abordat amb freqüència el tema dels factors motivadors i generadors de satisfacció i la seva relació amb el rendiment laboral i la productivitat. No ens estenem aquí per ser un aspecte central del nostre treball i al que dedicarem els propers capítols. Però si volem destacar que no hem trobat estudis que analitzin la hipotètica relació entre la SEP i els models d'organització i gestió escolar o les cultures professionals docents. En aquest sentit, les recerques consultades que preguntant-se per l'esgotament professional aborden el context institucional del docent identifiquen determinades variables concretes, sovint analitzades des de la perspectiva ergonòmica, o alguns problemes que respondrien a la prescripció de principis organitzatius genèrics –participació, comunicació, etc.- i que ja hem comentat.

3.5.3.5. Variables en relació a les condicions laborals i professionalitat.

La crisi en el desenvolupament de la carrera Professional i les pobres condicions econòmiques ja van ser descrites fa quasi 3 dècades com a factors causals de la SEP

(Cruse, 1980). La inadequació dels salaris (Moreno et al., 1992) o el baix estatus econòmic, en aquest cas com a signe d'un reconeixement social reduït (Álvarez i Fernández, 1991), que també apareix com motiu d'insatisfacció dels docents en la investigació de Marchesi i Martín (1998), contrasta amb l'informe de l'OCDE (2006) que situa als docents del nostre país entre els més ben pagats d'Europa. Pensem que la percepció de no sentir-se ben retribuït en correspondència a la importància i dificultat de la feina docent es pot veure modulada quan es valora el context de crisi, precarietat i deslocalització que en les darreres dècades ha afectat a molts sectors laborals.

També alguns autors han identificat la manca de promoció professional –la inexistència d'incentius o fins i tot la inexistència d'una carrera professional entesa com a tal – com una característica de la professió docent poc motivadora, desincentivadora i que estaria relacionada amb la SEP amb índex de significativitat que cal considerar (Peiró i Salvador, 1993; entre d'altres).

Tornant al tema de la professionalitat, el conflicte de rol o l'ambigüïtat d'aquest han demostrat correlacionar amb el risc de desenvolupar els símptomes de la SEP (Schwab et al., 1986). Encara que no sempre amb aquesta terminologia, són molts els estudis que coincideixen en destacar la baixa professionalitat i la manca de preparació pedagògica com important estressor i factor causal de la SEP docent (Farber, 1991) i, també, el desajustament entre allò que el docent considera que és i/o ha de ser la seva professió i allò que la feina –l'escola- demana (Friedman i Farber, 1992; Konert, 1998; Rittenmyer, 1997).

3.5.3.6. Variables en relació a l'entorn social

Volem destacar que en el desenvolupament de la SEP els factors culturals tenen influència en tant que les manifestacions de la SEP varien segons els països i les professions. Només les diferències de suport i reconeixement social segons cultures podrien estar explicant els diferents graus d'incidència de la SEP docent .

Per Esteve et al. (1995) el *malestar docente*, segons expressió que ells mateixos han popularitzat, mostra els efectes de l'imperatiu del canvi social en l'escola i les seves funcions. Quan analitzen les reaccions dels docents davant el canvi apareixen amb

Capítol 3. Síndrome d'esgotament professional (*burnout*) en la docència

valors significatius, per ordre d'importància, el desequilibri, l'ansietat i disminució de l'autoestima, la incapacitat per adaptar-se als canvis i els sentiments de contradicció. Per a Doménech (1996) les dificultats per adaptar-se als canvis tecnològics i les noves exigències de l'educació són, juntament amb l'augment d'exigències per part de l'administració i dels pares, les variables de l'entorn social més destacables.

La falta de suport social (Schwab et al., 1986) i la imatge pública dels docents també influeix negativament sobre l'esgotament professional (Hock, 1988). D'altres autors coincideixen en assenyalar la manca de reconeixement social de la professió docent com una variable que correlaciona amb la SEP (Manthei i Gilmore, 1993). Aquesta percepció per part dels docents no sempre es correspon a allò que realment es considera socialment, i si bé és cert que en la nostra època totes les professions estan subjectes a qüestionament i han reduït el seu prestigi social, en el nostre país les dades del baròmetre de juny del CIS (2006) indicaven que per a la població espanyola els docents eren, després dels metges, els professionals més valorats i amb millor reconeixement social.

4. PROFESSIÓ DOCENT I DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL

Una vegada revisat el constructe *burnout*, ens proposem aprofundir en la naturalesa de la professió docent per poder analitzar l'existència de caractereístiques inherents a la professió que poden fer-la vulnerable enfront d'aquest risc. Sense menystenir els factors personals que hi puguin incidir en l'aparició de la SEP, entenem que les influències socioculturals i socioprofessionals que afecten a la professió docent són determinants. En aquest sentit, ens proposem valorar les funcions que la societat demana a l'escola donat que aquestes determinen les funcions que desenvolupen els docents. Funcions que, com veurem a continuació, depenen dels canvis que es produeixen en la societat i que, en les darreres dècades, s'han modificat i ampliat de forma molt significativa, especialment en el nostre país si atenem als importants canvis legislatius que en un període relativament curt han afectat al Sistema Educatiu.

L'esgotament professional s'explica com la resposta al desajustament greu entre les demandes laborals i la capacitat per satisfer-les. En conseqüència, en aquest capítol ens preguntem quines són les competències necessàries que han d'adquirir els docents per reeixir professionalment. Valorar aquest tipus d'expertesa necessita el docent i com la desenvolupa ens pot permetre esbrinar camins de millora professional i, íntimament vinculat a aquest coneixement, camins per millorar la prevenció de la SEP.

Sembla indiscutible que els coneixements i competències professionals dels docents, estant la docència tant condicionada pels canvis socials, en cap cas poden ser definits de forma estàtica, com un conjunt de sabers i habilitats inamovibles, sinó que són el resultat d'un procés dinàmic d'aprenentatge continu. En conseqüència, en aquest capítol també analitzarem allò que diu la literatura especialitzada sobre l'itinerari d'anar-se fent professional. Aquest procés, de desenvolupament d'una professió en contínua construcció, es veu molt influït pel tipus de cultura docent i l'entorn organitzatiu concret en el que es desenvolupa la pràctica. Conèixer aquestes influències o relacions, especialment intenses en els primers anys de vida professional, ens interessa en la mesura que puguin aportar noves reflexions per construir una professionalitat docent més sòlida i menys vulnerable davant la SEP.

De fet, encara avui hi ha sectors socials que consideren a la docència més una tasca associada a l'esperit de servei i l'altruisme que a una veritable professió. Tot i no ser conceptes oposats, sembla que històricament la percepció de la tasca docent com una vocació personal ha servit per menystenir el bagatge de coneixement expert que cal per ser docent i educador. Si més no, la reduïda formació inicial que encara reben els futurs docents en comparació amb un metge o un advocat així ens ho fa pensar. Conscients de que aquest és el punt de partida per aproximar-nos a les funcions que són inherents a la professió docent, començarem per analitzar quines són les funcions de l'escola. Aquestes seran les que, en conseqüència, han de satisfer els professionals que en ella hi treballen i les que ens permetran identificar la naturalesa de la professió docent. Com veurem, el concepte professió no està exempt de problemàtica i, en el cas docent, resulta especialment singular la forma com aquesta professionalitat es desenvolupa donada la importància que té l'escola com organització professional i la cultura docent en aquest procés. Per això clourem la reflexió revisant les relacions entre l'organització escolar i la professionalitat docent, i la hipotètica existència d'una cultura docent més preventiva davant la SEP.

4.1. Funció de l'escola i funció docent

Per definir quina és la funció –o funcions- dels docents necessitem analitzar quina és la funció –o funcions- que té l'escola en la nostra societat. Per més que l'educació –i també l'escola- sigui un assumpte que demana la coresponsabilitat de tots els agents socials (Riera, 2007), allò que la societat encomana i/ o espera de l'escola és el que determinarà les finalitats i el contingut de la tasca docent. En relació al nostre treball, la qüestió pren rellevància en la mida que ens permet interrogar-nos sobre la capacitat dels docents per adquirir i desenvolupar els recursos necessaris per atendre aquestes funcions. Si, com a continuació defensarem, les funcions de l'escola es modifiquen a remolc dels canvis que experimenta la societat, podem hipotetitzar sobre la relació existent entre l'esgotament professional dels docents i l'augment de demandes socials que experimenten.

Per una banda, la desresponsabilització d'altres agents educatius desplaçant la seva funció sobre l'escola podria estar generant un creixement exponencial o il·limitat de demandes sobre els docents (Marcelo, 2001), abocant-los a una situació previsible de

risc de SEP en tant que la seva aparici3 es relaciona amb l'aparici3 de càrregues professionals objectivament excessives. Per una altra, també podem suposar que els professionals formats i experimentats en una escola "vella" podrien tenir dificultats per adaptar-se a les demandes d'una escola "nova". En aquest cas, l'aparici3 d'exigències excessives seria un fenomen més subjectiu, fruit de la manca de recursos per redefinir i estructurar la pr3pia pràctica professional, però també seria causa de l'aparici3 de la SEP. A priori, la reflexi3 té un doble component que entenem complementari en l'objectiu de tenir escoles millors i més saludables: qüestionar el model de professionalitzaci3 en el que fonamentar una funci3 docent abocada al canvi i readaptaci3 permanent; i analitzar la funci3 encomanada a l'escola i els suports socials que la instituci3 necessita.

L'escola com instituci3 -organitzaci3 que obligat3riament integra a tots els ciutadans durant una etapa de les seves vides- multifuncional (Fernández Enguita, 1997, p. 27), es una creaci3 dels Estats de l'edat contemporània. La seva aparici3 va lligada al reconeixement social de la infància com a grup social –l'infant deixa de ser un adult en miniatura i s'integra progressivament la necessitat de la seva instrucci3 i educaci3 (Postman, 1982, pp. 53-81)- i a l'aparici3 de les noves formes de treball introduïdes pel capitalisme i la industrialitzaci3, amb clares divisions tècniques i socials del treball, racionalitzaci3 dels horaris, separaci3 entre els llocs de residència i del treball, i creixement de les ciutats. Entre els segles XIX i primer terç del segle XX, segons els països, es transita cap a propostes d'educaci3 dels infants compartida entre la família i l'Estat, de forma que es generalitzen els processos d'escolaritzaci3 (Carbonell, 1994, pp. 17-19). En un inici l'alfabetitzaci3, principalment aprendre a llegir i escriure, defineix la funci3 principal de l'escola.

Trilla (1985), reconeixent aquesta tradici3, conceptualitza l'escola com una instituci3 específicament educativa creada principalment per transmetre coneixements i adquirir habilitats i aptituds intel·lectuals. Per aquest autor, all3 més definitori de l'escola no és tant les seves finalitats com les formes d'aconseguir-les, fins al punt de considerar que tot i ser una instituci3 amb intencionalitat educativa, són els aspectes formals implícits i explícits els que caracteritzen l'escola i les funcions que desenvolupa. En concret considera les següents característiques (Trilla, 1985, pp.19-33):

- és una *realitat col·lectiva*,
- s'ubica en un *espai específic*,
- actua *durant uns límits temporals determinats*,

- es defineix segons *la separació dels rols docent i discent*,
- els *continguts venen predeterminats i sistematitzats* (des de fora de l'escola),
- *l'aprenentatge es dóna de forma descontextualitzada*.

Aquestes característiques, al nostre entendre, sustenten també altres funcions de l'escola complementàries a la instrucció -els seus *objectius socials* com diria Dewey (1985)- i que tot i no ser sempre explícites esdevenen fonamentals per entendre l'escola i els fenòmens que es generen al seu entorn.

Seguint la classificació de funcions que desenvolupa l'escola feta per Carbonell (1994, pp. 33- 48) i la seva invitació a relacionar els canvis històrics i socials amb els canvis en la rellevància d'aquestes funcions, valorem a continuació amb brevetat els principals efectes que poden produir sobre el treball docent.

- a) Custòdia i retenció: en la mesura que l'organització del treball, inclosa la incorporació de la dona al mercat laboral, fa impossible que la família s'ocupi a ple temps dels infants i que el carrer representa un important grau de desprotecció i risc de marginalitat, l'escola representa la solució. La realitat complexa de les famílies, la conciliació de la vida laboral i familiar, les exigències del procés educatiu i la creixent complexitat de la socialització dels menors fa que s'ampliï la funció de custòdia –o protecció- i de retenció dels menors com a endarreriment de l'edat d'incorporació al mercat laboral. El resultat no és només una ampliació de l'extensió de l'escola –ampliació de l'etapa d'ensenyament obligatori, ampliació de les demandes d'escolarització en etapes infantils com el 0-3 anys, o l'endarreriment en l'accés a la formació professional- sinó també de la intenció i intensitat de la seva acció. Part de les tasques o funcions que tradicionalment ha desenvolupat la família en relació a l'educació dels menors –educació afectiva, contenció i disciplina personal, habilitats socials bàsiques, aprenentatge de les bases de la convivència, hàbits personals, actituds i valors, etc.- es desplacen cap a l'escola.
- b) Preparació per al treball: per diversos camins l'escola prepara als infants i joves per a la seva incorporació al sistema de producció. L'escola és útil socialment en la mesura que dota al sistema social dels recursos humans entesos com a força de treball que necessita. Foucault (1978) va analitzar en profunditat com l'organització de l'espai i el temps, la vigilància i el control, l'organització

jeràrquica, les formes de disciplina o l'avaluaci3 per exàmens i sancionadora esdevenen mecanismes claus en la creaci3 de cossos d3cils i productius, quelcom útil al sistema econ3mic dominant. En les societats capitalistes, el treball esdevé el principal mecanisme de distribuci3 de la riquesa i la porta d'accés a cotes d'autonomia i benestar personal. De l'escola s'espera, al menys, que en relaci3 al món laboral es proporioni als joves: una cultura bàsica; un saber específic tendent a l'especialitzaci3 que permeti l'orientaci3 vocacional i/o professional; un currículum normatiu –lleis, normes, hàbits, costums; i certa experiència laboral. Els canvis vertiginosos en el món laboral, la precaritzaci3 del treball, les exigències creixents de competitivitat i la contradicci3 que sovint emergeix entre all3 que voldrien les empreses i determinades finalitats educatives aporten més elements de complexitat a aquesta funci3 de l'escola i, per tant, al treball dels docents.

- c) Formaci3 de futurs ciutadans: part important del què s'espera de l'escola és la seva efectivitat a l'hora d'incorporar a les generacions joves al sistema social dominant. Com apunta Carbonell (1994, p. 48) l'escola compleix una funci3 de control social, entre l'adoctrinament ideol3gic i l'ensenyament del rol social. La transmissi3 de valors, la selecci3 dels continguts, l'organitzaci3 jerarquitzada de la vida escolar i, en definitiva, la legitimaci3 d'all3 vàlid socialment esdevenen formes de construcci3 d'un consens mínim que és la base de la cohesi3 social. El pes d'aquesta funci3 s'evidencia en les pr3pies lluites entre partits polítics, esglésies, etc. per controlar o utilitzar l'escola. En les societats democràtiques, amb l'ideal de ciutadania vinculat a valors de responsabilitat, participaci3, solidaritat, diàleg, llibertat, democràcia, etc. aquesta funci3 de l'escola manté plena vigència i s'actualitza.

- d) Igualtat d'oportunitats/ selecci3 escolar: l'escola universal és una de les principals fites del reconeixement del dret a l'educaci3. No obstant, el fet que tots els infants i joves tinguin garantida una plaça escolar no significa que tinguin igualtat d'oportunitats. Diverses recerques mostren la correlaci3 entre entorns socioculturals empobrits i fracàs escolar (Marchesi y Hernández, 2003; Ferrer i Albaigés, 2007), confirmant la clàssica teoria de la reproducci3 de Bourdieu i Passeron (1967). Aquests sociòlegs, des de la seva perspectiva crítica, presentaven l'escola com un mecanisme de selecci3 i jerarquitzaci3 social i cultural que permet proveir al sistema social dels quadres directius,

tècnics i obrers precisos, generant també els excedents que el sistema no pot absorbir. Giroux (2003), entre d'altres autors representants de la pedagogia crítica, afirmarà també el poder de l'escola per reproduir les desigualtats socials i culturals d'origen i defensarà la necessitat d'optar per una pedagogia centrada en obrir oportunitats a tots els alumnes mitjançant la legitimitat dels seus sabers i cultures. L'ideal del model d'Estat a Europa –degut a l'impuls de la socialdemocràcia per construir l'Estat del Benestar però que troba les seves arrels en la Il·lustració francesa- aposta perquè l'escola esdevingui un mecanisme compensador de les diferències socials. Així, en les escoles de les societats democràtiques -que no renuncien als seus ideals de convivència i ciutadania- es proposa l'escola comprensiva (Coll, 1999) com a fórmula per assolir la igualtat d'oportunitats. A la vegada, la necessitat de seguir progressant en un món globalitzat i altament competitiu, fa emergir en les escoles de la nostra societat el repte de fer compatible l'equitat –escola inclusiva, atenció a la diversitat, etc.- amb l'excel·lència (Marchesi, 2000; Ferrer, Ferrer i Castel, 2003; Roca, 2007; etc.). Aquesta tensió, a més de ser un dels principals temes de l'agenda de la política educativa, també incideix sobre allò que passa a les aules i en les vides dels docents.

Satisfereix aquestes funcions sempre ha estat una qüestió complexa. Podem dir que darrere de la clàssica definició d'ensenyar com el procés de perseguir conscientment uns objectius intencionals, prendre decisions conseqüents i organitzar mitjans i situacions per assolir-los (Shavelson i Stern, 1981) s'amaguen un conjunt de funcions docents que precisen un ampli ventall d'habilitats i recursos professionals i personals. És reveladora la descripció de la tasca docent que proposa Tardif (2004, p.154) citant a Van der Maren (1990, p.1024) per justificar aquesta complexitat. El treball docent es defineix mitjançant els següents 8 factors: *(1) una persona adulta supuestament dotada de saber, (2) regularment en contacte (3) amb un grup (4) de persones (niños y niñas) que se supone están aprendiendo (5) y cuya presencia es obligatoria (6) para enseñales (7) un contenido socialmente determinado (8) por medio de una serie de decisiones tomadas en situación de urgencia.*

Un aspecte cabdal en la docència i diferenciador d'altres professions és que l'objecte del treball a l'escola siguin les persones. D'acord amb Tardif (2004, p. 92) en el treball a l'escola:

Capítol 4. Professi3 i desenvolupament docent

- Els objectius del treball s3n ambigus, generalistes i ambiciosos, heterogenis i de llarg termini.
- La naturalesa humana de l'objecte del treball accentua les característiques individuals i social, la seva heterogeneïtat, i la influència de les llibertats individuals en el que suposa d'indeterminaci3, autodeterminaci3, capacitat de suport o de resistència per part de l'alumne davant les finalitats i les accions que es proposen.
- La relaci3 entre treballador i objecte és complexa –no es pot reduir als components funcionals-, multidimensional –professional, intersubjectiva, jurídica, normativa, emocional, etc.- i té com a conseqüència que el docent no pot controlar totalment l'objecte i necessita de la seva col·laboraci3.
- El producte del treball és intangible i immaterial, i difícilment pot separar-se de l'activitat del docent i de l'espai compartit, de forma que a diferència dels bens de consum, el producte del treball és dependent del treballador.

I, per tant, la naturalesa del què passa a l'escola –la relaci3 entre persona docent i persona discent com objecte central del treball- confereix en si mateix a la docència unes característiques que expliquen la seva complexitat.

Potser per aix3, la conceptualitzaci3 de la docència lluny de ser unívoca ha estat sempre oberta a distintes concepcions. L'estudi de Darling-Hammond i altres (1983), citat per Marchesi i Martín (1998), identifica quatre concepcions principals:

- a) L'ensenyament com a treball: el docent és un treballador que executa les instruccions que rep i que respon a una planificaci3 i organitzaci3 feta pels administradors del sistema educatiu.
- b) L'ensenyament com a ofici: el docent és un artesà, que disposa d'un seguit de tècniques i recursos en les que es fa expert, per tal de desenvolupar uns programes d'ensenyament sense la necessitat de la supervisi3 constant.
- c) L'ensenyament com a professi3: el docent ha de disposar d'un *corpus* ampli de coneixements que li permeti valorar cada situaci3 i actuar de forma responsable i rigorosa.

- d) L'ensenyament com a art: es destaca el component personal, creatiu, intuïtiu que ha de guiar l'acció del docent, ampliant el bagatge de requeriments tècnics i professionals del model anterior, per tal d'actuar encertadament enfront de situacions poc estructurades i amb poca previsibilitat sobre la seva evolució.

Matisos a part, aquesta taxonomia sobre les concepcions del què és ser docent enfronta dos grans tendències molt presents en la literatura i a les que ens referirem en el proper apartat: un model de tipus tècnic, que situa al docent com executor d'uns plans d'estudi, i un model més reflexiu-creatiu, on el docent ha de ser capaç d'interpretar i innovar en funció del seu context i la seva pràctica. Creiem que és l'heterogeneïtat de l'activitat docent allò que podria estar en la base del perquè la literatura sobre l'ensenyament proposa visions tant diferents de la professió. La confluència de diferents corrents de pensament i de diverses teories psicològiques també explica aquesta realitat teòrica tant diversa on es barreja tècnica, components afectius, compromís ètic-polític, demandes socials, etc. Sens dubte les diferents visions, en tant que models purs, poden restringir o privilegiar un tipus d'actuació docent, però allò que fa del treball docent quelcom difícil o complicat és *la presència simultània i necessària dels diferents tipus d'acció, que obliguen als actors a realitzar una gran diversitat d'interaccions amb els alumnes en funció d'objectius diversos i no necessàriament coherents o homogenis* (Tardif, 2004, p. 129). L'autor es refereix a la diversitat d'activitats que desenvolupa un docent atesa la interacció dels quatre tipus fonamentals d'acció social descrits per Max Weber i que conflueixen en l'ensenyament: activitats relacionades amb objectius, activitats relacionades amb valors, activitats tradicionals i activitats guiades per afectes.

Com hem vist, la complexitat de la funció docent es deriva de la mateixa naturalesa complexa del fet d'ensenyar i educar. Però, també és el resultat de la naturalesa cada vegada més complexa de la societat i del coneixement (Morin, 1999). Imbernón (2001, p. 29), analitzant el context en el que es desenvoluparà la professió docent, destaca els següents canvis:

- Increment accelerat i vertiginós en el coneixement científic, els productes del pensament, la cultura i l'art.
- Evolució accelerada en les estructures materials, institucionals i formes d'organització de la convivència.
- Canvis profunds en la tecnologia i sistemes de comunicació que han posat en crisi les habituals formes de transmissió de coneixements i informació.

Capítol 4. Professi3 i desenvolupament docent

- Aparici3 de contextos socials caracteritzats per forces en conflicte que, tamb3, es reproduueixen en l'escola.
- Canvis en l'anàlisi de l'educaci3 que ja no es considera patrimoni resclosiu de l'escola.

Per tant, podem afirmar que la funci3 d'ensenyar o transmetre coneixements, aparentment ben acotada en els inicis hist3rics de l'escolaritzaci3, s'ha allunyat cada vegada m3s de la simple instrucci3, fent-se m3s diversa i sofisticada. D'acord amb Marchesi i Mart3n (1998, p. 141), les principals repercussions d'aquests canvis socials accelerats i que comporten exig3ncies noves i cada vegada m3s àmplies en la pràctica docent, poden resumir-se en:

- a) Contràriament al que era tradicional, s'atribueix als docents gran part de la responsabilitat de l'èxit o fracàs dels seus alumnes, malgrat no s'hagin ampliat en igual proporci3 la dotaci3 de recursos per a l'educaci3 o la formaci3 i els incentius dels docents.
- b) Els mitjans de comunicaci3 influencien l'educaci3 i els processos d'aprenentatge dels menors, competint amb la tasca docent.
- c) Els docents han d'ensenyar a un col·lectiu progressivament m3s heterogeni que demana noves habilitats d'instrucci3 i preparaci3 específica (minories ètniques i culturals, discapacitat, alumnes que no volen estar a l'escola, etc.).

D'acord amb aquest anàlisi, Esteve i altres (1995, pp. 10-12) fins i tot afirmen que el docent ha estat víctima dels propis "èxits" de l'ensenyament. Aquests autors consideren que si bé en occident, en bona part del segle XX, s'ha cregut en el potencial de l'educaci3 com a motor de millora i transformaci3 social, en la d3cada dels 70 aquest sup3sit entra en crisi. Els canvis o la fragmentaci3 en l'estructura de valors que es fa present en la societat –es d3na l'esclat del que s'ha anomenat postmodernitat- i la forta crisi econ3mica dels 70 semblen posar de manifest que l'educaci3 no és la soluci3. Quan l'escolaritzaci3 és de quasi el 100 % en els països occidentals –especialment europeus- i es pot afirmar que l'escola arriba a tota la poblaci3 i ho fa per m3s temps que mai, s'inicia la pèrdua del suport social a l'escola. De fet, l'any 1975 marca el punt d'inflexi3 en la inversi3 creixent en educaci3 en aquests països. La decisi3 és conseqüència de la pèrdua de confiança en l'educaci3

com a resposta als problemes socials. Aquest canvi en les polítiques públiques respon a dues grans raons: a) es prioritzen els serveis socials i l'atenció a les necessitats bàsiques de les persones davant la manca de recursos, i b) es constata poca eficiència de l'escola per satisfer les necessitats de les empreses. Simultàniament altres fenòmens de signe diferent com el corrent de pensadors que critiquen l'escola per la seva funció de reproducció de les desigualtats, la massificació de les aules com efecte de la universalització de l'escola i la progressiva pèrdua de confiança de les famílies en la institució, també influeixen en cert desprestigi social de l'escola.

Esteve i altres (1995, pp. 23-42) identifiquen 12 factors de caràcter social que expliquen els canvis en l'escola i afecten a les funcions docents i el seu desenvolupament:

1. *Augment de les exigències sobre el professorat.*
2. *Inhibició educativa d'altres agents de socialització.*
3. *Desenvolupament de font d'informació alternatives a l'escola.*
4. *Ruptura del consens social sobre l'educació.*
5. *Augment de les contradiccions en l'exercici de la docència.*
6. *Canvi d'expectatives respecte al sistema educatiu.*
7. *Modificació del suport de la societat al sistema educatiu.*
8. *Disminució de la valoració social del docent.*
9. *Canvis en els continguts curriculars.*
10. *Manca de recursos materials i deficients condicions laborals.*
11. *Canvis en les relacions docent- alumne.*
12. *Fragmentació del treball del docent.*

En el nostre país, el context de canvi permanent que afecta l'escola fins i tot es formalitza amb la reforma LOGSE (MEC 1989, 1990), responsable de l'extensió de l'educació obligatòria fins als 16 anys i promotora d'un model comprensiu per a l'educació obligatòria, i en les successives lleis orgàniques d'educació orientades a reajustar aquesta primera gran llei educativa de la democràcia espanyola. En conseqüència, a la necessitat de modificar el rol docent per adaptar-se als canvis socials que hem comentat, s'afegeix la necessitat d'assumir en poc temps noves exigències normatives sobre el funcionament de l'Escola i profunds canvis curriculars.

Ens preguntem doncs, per cloure aquest apartat, en què consisteix el treball docent. S'escapa a les possibilitats d'aquesta recerca fer una revisió exhaustiva del què diu la

Capítol 4. Professi3 i desenvolupament docent

literatura especialitzada. Hem optat, per3, per recollir les propostes de Scriven, Schalock i Tardif, autors de refer3ncia que donats els seus enfocaments globals i complementaris permeten centrar la qüestió de forma clara i vàlida per als nostres prop3sits: mostrar una vegada m3s la complexitat i multidimensionalitat de la funció docent i, també, recon3ixer l'amplitud de compet3ncies que demana l'exercici professional dels mestres i professors.

Per a Scriven (1994), fent refer3ncia al contingut de la doc3ncia en previsió de l'avaluació de la seva tasca proposa les següents categories de responsabilitat i expertesa:

- a) Coneixement de la mat3ria: en les àrees pr3pies i en les mat3ries transversals
- b) Compet3ncies d'instrucció: habilitats comunicatives, habilitats de gesti3 i habilitats de programaci3 i desenvolupament de programes
- c) Compet3ncies d'avaluació: avaluació dels estudiants; construcció i administraci3 de proves; classificaci3, puntuaci3, qualificaci3 (de proc3s i resultats); registre i informe del rendiment dels estudiants.
- d) Professionalitat: ètica, actitud davant la feina, millora de la professionalitat, servei (coneixement de la professió, ajuda a col·legues, investigaci3 sobre l'ensenyament, treball per organitzacions professionals), coneixement dels deures, coneixement de l'escola i el seu context.
- e) Altres deures amb l'escola i la comunitat: derivats de les necessitats i projectes de cada instituci3 i context.

En un sentit semblant s'expressa Schalock (1993). Proposa 6 àmbits o dimensions per organitzar les funcions i compet3ncies docents i així poder avaluar-les.

- a) Coneixement docent: preparaci3 en les mat3ries o disciplines.
- b) Habilitats docents: mitjans per a la doc3ncia, m3todes, tècniques didàctiques,...
- c) Compet3ncia docent: preparaci3 per desenvolupar les responsabilitats i funcions docents: disseny i planificaci3 docent, orientaci3 alumnes, treball en equip, relacions administradors, pares, etc.
- d) Efectivitat docent: contribuci3 del professor als progressos dels estudiants en una àrea de continguts en un temps determinat.
- e) Productivitat docent: contribuci3 del professor als progressos dels estudiants en tot l'àmbit formatiu en un temps determinat.

- f) Professionalitat docent: compliment professional; treball amb col·legues, directius i pares; serveis a la comunitat; activitats de perfeccionament; autocrítica professional.

Finalment, atesa la naturalesa cultural i social de la funció docent, i la seva estreta dependència amb el tipus d'acció que comporta treballar amb persones, Tardif (2005, pp. 154-155) afirma que un bon desplegament de la funció docent demana disposar del següent ampli ventall de competències:

- a) *ser capaç d'assimilar una tradició pedagògica transformada en hàbits, rutines i trucs de l'ofici;*
- b) *posseir una competència cultural provinent de la cultura comú i dels sabers quotidians que es comparteixen amb els alumnes;*
- c) *ser capaç de dialogar amb les alumnes i de fer valdre els seus punts de vista;*
- d) *ser capaç d'expressar-se amb una certa autenticitat davant dels seus alumnes;*
- e) *ser capaç de dirigir una classe amb sentit estratègic a fi d'assolir objectius d'aprenentatge, al temps que negocia el seu paper;*
- f) *ser capaç d'identificar certs comportaments i modificar-los en certa mesura.*

4.2. El docent com a professional

Atesa la complexitat de les funcions que ha de desenvolupar l'escola en el nostre temps i la necessitat de la institució per respondre de forma efectiva a una realitat social cada vegada més dinàmica i canviant, és pertinent analitzar amb més profunditat la professionalitat del docent. Tant ens interessa esbrinar fins a quin punt hi ha un coneixement docent específic i expert, que permet prendre decisions i actuar amb autonomia més enllà de la suposada vocació o la bona voluntat, com si existeixen diverses formes de ser professional, amb el risc de que s'adaptin de forma diferent a les funcions i exigències que avui es dipositen sobre l'escola.

Del què s'entén per professió i de l'anàlisi de les professions s'ha ocupat la sociologia de les professions, donat que a més de les raons científiques o tècniques que les fonamenten, altres factors històrics, polítics i socials les han determinat. Professió, en front del que seria una activitat amateur, es relaciona amb una ocupació complexa que es caracteritza per la competència, el compromís i la responsabilitat. Però també

darrera de la professi3 s'hi poden descobrir formes de monopoli, autoritarisme i privilegis. Es comprèn doncs que la definici3 de professi3 no sigui unívoca i estigui subjecta a revisions contínues. Nosaltres, per poder parlar de la professionalitat docent, entenem per professi3, d'acord amb Sarramona et al. (1998), *aquell conjunt d'activitats específiques que, fonamentades en coneixements científics i tècnics, s'aplica a la resoluci3 de problemes socials*. Aquests autors, després d'una exhaustiva revisi3 de la literatura, consideren que les professions en les societats desenvolupades es caracteritzen per:

1. *Delimitaci3 d'un àmbit específic d'actuaci3.*
2. *Preparaci3 tècnica i científica per resoldre els problemes propis del seu àmbit d'actuaci3.*
3. *Compromís d'actualitzaci3 i perfeccionament dels coneixements i habilitat que li són propis.*
4. *Uns certs drets socials com a individus i col·lectiu professional.*
5. *Autonomia en l'actuaci3.*
6. *Compromís deontol3gic amb la pràctica professional.*

A la vista d'aquestes 6 condicions cal preguntar-se si la docència les compleix i en quin grau, doncs el grau de professionalitat que se'n derivi condicionarà l'exercici de la seves funcions. El mateix Consell Escolar de Catalunya s'interrogava en aquest sentit afirmant que *existeix una gran tradici3 en l'àmbit educatiu en la utilitzaci3 de diversos termes per referir-se als professionals de l'educaci3... com són els mots mestre, professor, ensenyant, docent, treballador de l'ensenyament..., que sovint s'utilitzen indistintament. Darrera de cada denominaci3 pot amagar-se una concepci3 diferent de la tasca, i tal vegada del nivell de professionalitat, amb totes les implicacions econòmiques, laborals i associatives que aix3 suposa* (1995, p. 79).

Una primera dificultat és la heterogeneïtat que caracteritza el col·lectiu docent. A banda de les diferències laborals i contractuals existents, els diferents nivells educatius en els que s'exerceix la docència marquen diferències importants en la formaci3, sistemes d'accés i tasques a realitzar. En els nivells d'ensenyaments post obligatoris l'especialitzaci3 per matèries i/o àrees de coneixement i les obligacions imposades per la instrucció són més rellevants que les obligacions pedag3giques derivades de ser educador. En els nivells d'Ensenyament Secundari Obligatori s'equilibra més la tensi3 entre transmissi3 de coneixements i la responsabilitat d'afavorir l'educaci3 integral dels alumnes, tot i que la formaci3 exigida als docents per accedir a l'etapa ja posa de

manifest el menys teniment de la importància dels problemes pedagògics. És evident que per a un químic que fa classe a la secundària o al batxillerat els reptes professionals no se'n deriven del seu major o menor coneixement de la química. Només en els primers nivells del Sistema Educatiu, on els objectius informatius a assolir no són de molt nivell, existeix una clara formació pedagògica, malgrat que tots els indicadors assenyalen la seva insuficiència per afrontar la complexitat de les tasques encomanades (Esteve i altres, 1995, p. 102). Es pot concloure que, sense negar les diferències que es deriven de l'especificitat de cada nivell educatiu, és justament el contingut clarament pedagògic o educatiu de la tasca docent allò que permet identificar a tot el col·lectiu i allò que determina en gran mesura la seva professionalitat.

En l'apartat anterior ja ens hem referit a la problemàtica que suposa acotar amb claredat la funció docent atesa la dificultat per definir l'educació i la funció de l'escola en la nostra societat. A més a més, hem d'afegir que les necessitats educatives no poden ser resoltes exclusivament per un sol agent educatiu. I per tant, amb el propòsit de delimitar un camp propi d'actuació que permeti acotar els límits i els continguts de la professió docent, d'acord amb Sarramona et al. (1998) proposem contemplar tres àmbits d'actuació del docent en funció del seu grau d'implicació o responsabilitat:

- a) *L'actuació del professorat és preferent.* Correspon a l'adquisició d'una cultura bàsica mitjançant el currículum escolar, així com allò vinculat a la socialització d'acord amb els principis de la societat. L'actuació professional exigeix tasques com: planificació curricular, adaptació del procés pedagògic als discents, domini dels recursos didàctics, aplicació de tècniques de motivació personal, dinamització del grup classe, avaluació, etc.
- b) *L'actuació del professorat és compartida amb d'altres instàncies.* Situacions que, per obtenir èxit, depenen també d'altres agents educadors: família i entorn social proper, com és el cas de l'adquisició de certes actituds i valors, orientació de futur, atenció a necessitats especials, etc. L'actuació professional exigeix l'aplicació de les tècniques pedagògiques més pertinents, així com determinar quines actuacions complementàries caldrien posar en marxa per part d'altres agents educadors.

- c) *L'actuaci3 i responsabilitat 3s complementària*. Les opcions educatives s3n prioritats de la fam3lia y del context proper, com creences religioses, organitzaci3 del temps, hàbits de vida, etc. Al professional docent correspon complementar la tasca en el desenvolupament moral dels seus alumnes, perquè la llibertat de consci3ncia exigeix el seu desenvolupament.

Per3, com els mateixos autors tamb3 destaquen, no podem oblidar que els docents es troben sovint davant de dilemes, m3s que davant de problemes que tenen una soluci3 t3cnica (Gimeno, 1993; Garc3a Carrasco, 1996), fent que el docent hagi de prendre decisions pertinents en relaci3 a la seva responsabilitat social que van m3s enllà dels límits del coneixement científic o disciplinar, problematitzant-se encara m3s el concepte de professionalitat docent. En conseqüència, semblaria raonable considerar que la professi3 no consisteix tant en un llistat prec3s de trets que compleix el docent de forma fixa i immutable, com en un proc3s continu de cerca i perfeccionament per assolir de la millor manera una s3rie d'objectius (Imbern3n, 1994).

Per a Fernàndez Enguita (1990, pp. 150-151) la professionalitat es relaciona de forma molt preferent amb el grau d'autonomia o control que exerceixen els professionals sobre la pr3pia tasca. Des d'aquest criteri, l'autor diferencia entre *professions* –metges o advocats, per exemple-, *semiprofessions* –que representen un grau menor de professionalitzaci3 donat que l'autonomia no s'assoleix plenament, com 3s el cas dels docents donada la intervenci3 de l'Estat- i *ocupacions* –amb baixa capacitat d'autonomia donat l'escàs nivell de coneixements que cal aplicar, com seria el cas dels obrers-.

Aquest mateix autor, recolzat en la seves tesis que consideren a la doc3ncia com una professi3 en fase de construcci3, alerta sobre el conflicte o tensi3 que ha suposat en el nostre pa3s el proc3s de democratitzaci3 de l'escola – amb increment dels mecanismes de participaci3 dels pares i altres sectors de la societat, incl3s el seu acc3s a certs nivells de gesti3- i les pretensions o reivindicacions professionals o, potser millor, del sector. L'autor considera que el proc3s, per altra banda lògic i saludable, de que els "clients" dels professionals puguin exercir formes de control sobre la seva activitat, representa una limitaci3 des de la perspectiva del professionalisme. Concretament, el fet d'assumir una autonomia/ autoritat limitades i que l'escola tingui una doble responsabilitat conflictiva entre l'ensenyament i la tutela degut als diferents compromisos dels pares en relaci3 a l'educaci3, podrien anar en contra d'una veritable

professionalitat i estarien justificant un replegament corporativista que gens ajudaria a una actitud positiva davant la necessitat de canvi (Fernández Enguita, 1993, pp. 82-107).

No obstant, constitueix una evidència la relació entre la innovació educativa i la preparació i actitud coherent del professorat per dur-la a terme. Covalewski i Howley (1994) assenyalen la necessitat de professionalitzar l'ensenyament perquè pugui avançar i millorar, cercant aquells coneixements i competències que, més enllà dels diferents moviments pedagògics, representin un veritable *corpus* especialitzat.

Creiem que bona part d'aquests coneixement docent específic ja existeix i, atenent a les coincidències existents entre diferents autors revisats fins al moment en aquesta recerca i a d'altres especialistes en la formació dels docents –com Elliott, 1991; Hargreaves, 1996; Marcelo, 1994; Perrenoud, 1994; Popkewitz, 1990; Villar Angulo, 1990; entre d'altres- no sembla difícil acotar-lo. Com afirma Imbernón (1994, p. 20), la professió docent ha de significar principalment el compromís amb una forma de treball en els espais educatius basada en la reflexió, en la investigació, en la innovació a l'entorn dels problemes de la pràctica que la millorin y que doni pas a una nova cultura professional construïda des del treball en equip i orientada a donar un millor servei a la societat. Essent així, allò que més hauria de definir la professionalitat docent seria aquesta capacitat d'estar en moviment, d'anar construint la professionalitat des de la pròpia pràctica. El mateix autor afirma la importància de que el docent tingui una actitud indagadora i innovadora que li permeti veure el seu treball com una sèrie de problemes a resoldre des del seu coneixement actual, però mitjançant el qual es pugui generar nou coneixement. Partint d'una sòlida formació inicial, polivalent, la mateixa forma d'exercir la professió és una forma d'aprenentatge que impulsa o frena el procés de professionalització (Imbernón, 1994, pp. 24-30).

Aquest enfocament de la professió, obert a la complexitat social i implicada en els processos culturals, que combina els coneixements i habilitats tècniques amb l'activitat crítica i reflexiva, és el que també s'ha denominat *professionalitat àmplia* (Stenhouse, 1987) o *professionalitat desenvolupada* (Hoyle, 1974), en contraposició a un tipus de professionalitat restringida, de perspectiva limitada i característiques més endogàmiques. Aquesta professionalitat desitjable per la seva capacitat de respondre millor a les necessitats de l'escola d'avui en dia i afavoridora d'una professió docent més sòlida davant una societat en canvi, es caracteritza, a grans trets, per:

Capítol 4. Professi3 i desenvolupament docent

- desenvolupar destreses a partir de la reflexi3/ confrontaci3 de teoria i pr3ctica,
- ampliar la mirada i l'acci3 a un context ampli d'acci3, m3s enll3 dels murs de l'escola,
- connectar els successos de l'aula amb la realitat social i pol3tica i amb les finalitats que es proposen,
- desenvolupar una metodologia en continu contrast amb el treball dels col·legues i contrastada per la pr3ctica,
- valorar la col·laboraci3 professional,
- participar d'activitats de formaci3, intercanvis professionals, lectura de literatura pedag3gica, etc.,
- comprendre l'ensenyament com una activitat m3s racional que intuïtiva.

4.3. Etapes del desenvolupament de la professionalitat docent

El desenvolupament professional docent seria el proc3s per exercir les funcions que s3n pr3pies d'un mestre o professor i per assolir aquest status descrit, un proc3s que, tal com hem vist, hauria de significar una cont3nua millora i perfeccionament, mogut per la capacitat de canvi i innovaci3. Del propi concepte desenvolupament es despr3n una idea dinàmica de la professi3 docent, subjecta a una cont3nua construcci3, tant des de l'esfera individual com des de la perspectiva social, atesa la importància de la representaci3 social que se'n fa de la professi3 i dels canvis en l'atorgament de funcions que al llarg del temps es generen a l'entorn de l'escola.

El veritable desenvolupament de la professionalitat docent es correspondria amb el que Tardif (2004, p. 153) defineix com la progressiva adquisici3 de *consci3ncia professional*. Aquesta es manifesta mitjançant racionalitzacions i intencions (motius, objectius, projectes, arguments, raons, explicacions, justificacions, etc.) i permeten afirmar discursivament per qu3 i com s'actua. En la doc3ncia, la capacitat de judici i d'argumentaci3 serien trets distintius d'una professionalitat avançada, essent compet3ncies complexes que no s'adquireixen exclusivament amb l'esforç individual.

El desenvolupament professional dels docents es possibilita en primera instància des de la formaci3 inicial, per continuar amb la pr3ctica professional i la formaci3 cont3nua. En base a aquest tres factors –a la seva interacci3, intensitat, qualitat i, 3s clar, la seva

rellevància i significativitat a l'hora d'exercir la docència- es configuren en el docent unes formes de fer fonamentades tant en competències i habilitats professionals com en opcions epistemològiques més o menys conscients. Imbernón (1994) recull amb claredat tres orientacions bàsiques en la forma de ser i fer-se docent que es presenten en la Figura 8.

Perennialista o acadèmica (abans 1960)	Tècnica o racional-tècnica (anys 1960 - 70)	Pràctica i pràctica-reflexiva (després anys 1980)
<ul style="list-style-type: none"> - Transmissió acadèmica de coneixements - Estudi de disciplines acadèmiques, prioritza cultura clàssica - Nega la diversitat i l'opcionalitat - Professor/a com mitjancer entre alumnat i continguts seleccionats pels experts - Caràcter elitista i conservador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prioritza cultura tècnica i científica - Formació instrumental, supeditada a les demandes del mercat - Llibres de text i proves estandaritzades - Formació en competències didàctiques generalitzables - Deslligat del context - Professors/es eficaços - Mòdul com unitat de programació invariable-exportable (model normatiu subministrat per "experts infalibles"). 	<ul style="list-style-type: none"> - Rebuig de les pràctiques estandaritzades - Es considera el context - Interès per la diversitat - Protagonisme en el desenvolupament curricular - Relació amb la comunitat - Investigació des de la pràctica (Investigació-Acció) - Facilitadors d'aprenentatge i generadors de processos de participació i cooperació - Docents agents de canvi - Educació com procés de comunicació interpersonal.

Figura 8. Orientacions teòriques dels models de desenvolupament professional.

Aquests models teòrics de professionalitat situen en un extrem el model academicista, també conegut com model tradicional, i en l'altre el model pràctic-reflexiu o investigador. El primer coincidiria amb el prototipus de mestre o professor *reproductor*, centrat en la transmissió de coneixements, i en l'altre pol trobaríem un mestre o professor capaç de qüestionar les pràctiques i el currículum, assumint volgudament una activitat pròpiament intel·lectual. S'observa en l'evolució dels models una tendència cap a enfocaments crítics (Stenhouse, Carr i Kemmis, Zeichner,...) i reflexius (Schön), incorporant la dimensió reflexiva i investigadora, i també la preocupació pel context tant pròpiament institucional com social. A més d'aquesta orientació ontològica, descobrim com es reconeixen progressivament com definitòries de la funció docent: la capacitat d'avaluar i diagnosticar necessitats, la capacitat de fer pla-

Capítol 4. Professi3 i desenvolupament docent

nificaci3 curricular, la capacitat per modificar estratègies per tal d'adaptar-se al context i a la diversitat, a m3s d'habilitats per la comunicaci3, la presa de decisions, la participaci3 democràtica i el treball en grup.

De la m3 de l'evoluci3 dels models de docent apareixen diversos plantejaments de com enfocar el seu desenvolupament professional. En tots ells hi ha coincidència en reconèixer la necessitat d'impulsar una formaci3 inicial que capaci3 per a l'aprenentatge professional continu i de prestar especial atenci3 a la pràctica professional. Podríem afirmar que *el docent ideal és el que coneix la seva matèria, la seva disciplina i el seu programa, a m3s de tenir certs coneixements relatius a les ciències de l'educaci3 i que desenvolupa un saber pràctic, basat en la seva experiència amb els alumnes*, però que dels 4 eixos que permeten classificar els sabers dels docents -pedag3gics, disciplinaris, curriculars i experiencials- el darrer només pot desenvolupar-se en la mesura que avança l'exercici professional (Tardif, 2004, pp. 29-31). D'acord amb aquest autor, s3n justament aquest conjunt de sabers actualitzats, adquirits i necessaris en l'àmbit de la pràctica de la professi3 i que no provenen de les institucions de formaci3 ni dels currículums sin3 de l'experiència professional, els que constitueixen els fonaments de la competència docent.

Reconeixent la importància per a la docència del saber experiencial, aquest autor fins i tot formula una *Epistemologia de la Pràctica Docent* (Tardif, 2004, pp. 79-80), basada en les següents característiques del saber docent:

- *lligat a les funcions dels docents,*
- *pràctic (al servei de l'acci3 i condicionat a la seva adequaci3 a les funcions, problemes i situacions peculiars de la feina),*
- *interactiu (amb alumnes, pares, altres docents,... impregnat de normes i afectivitat),*
- *sincrètic i plural (saber fer que es mobilitza segons els contextos),*
- *heterogeni (adquirit de formes molt diferents),*
- *complexa i no analític,*
- *obert, permeable i por3s,*
- *personalitzat (amb un alt component de influència del que el docent és com a persona),*
- *existencial (la vivència de docència, identitat, maneres de fer es barreja i confon),*

- *temporal, evolutiu i dinàmic (es transforma i construeix en l'àmbit d'una carrera, d'una vida professional),*
- *social i construït per l'actor en interacció amb el seu context.*

Donada la importància d'aquest saber experiencial, aquell que en definitiva integra i orienta en la pràctica els altres sabers fins al punt de conformar la personalitat professional, ens hem de qüestionar sobre la forma que es construeix, consolida i legitima aquest saber experiencial. El docent no actua sol, aprèn i es desenvolupa en un context professional en el que, a més a més, els objectius depenen dels altres. L'entorn del docent pot definir-se com un context d'interaccions amb altres persones - alumnes, pares, col·legues, equip directiu- dins d'un univers institucional format per relacions, jerarquies, normes, prescripcions, obligacions, etc. El docent descobreix progressivament aquest context social on els símbols, valors, sentiments, afectes, actituds -que a la vegada són susceptibles d'interpretació i decisions diverses- són al final les principals variables que ha de gestionar. Per fer-ho, les formes de ser i la capacitat de comportar-se com subjectes esdevenen més importants que les teories, *essent aquesta capacitat la que seria generadora de certes particulars, la més important de les quals és la confirmació per part del docent de la pròpia capacitat d'ensenyar i d'arribar a un bon desenvolupament del saber fer professional* (Tardif, 2004, p. 38).

De forma estricta podem considerar que el desenvolupament professional comença amb la formació inicial i es clou amb la jubilació. Hi ha un gran acord entre els autors especialitzats en la formació del docent per definir tres grans fases o moments en el procés del seu desenvolupament professional: la formació inicial, l'etapa d'iniciació i la formació en exercici. Les tres etapes tenen necessitats i característiques diferenciades. Un clàssic treball de Fuller (1969) classificava aquests 3 moments de la següent manera:

- a) L'etapa en la que el subjecte es prepara per ser docent i adquireix els coneixements i habilitats bàsiques que li han de permetre entrar en la cultura professional.
- b) El període d'iniciació o debut en l'ensenyament, on el docent és novell i ha de realitzar un gran esforç per adaptar-se a la professió i integrar-se en la cultura – o subcultura- professional.

- c) El període de maduresa, amb una fase de consolidaci3 professional i una llarga etapa d'exercici en la que el repte és actualitzar i seguir desenvolupant la professionalitat.

Per no desviar-nos de l'objecte d'aquesta recerca, no entrarem en la important discussi3 sobre la formaci3 inicial més enllà d'afirmar que ha de permetre la incorporaci3 dels docents a l'escola amb les millors condicions i els recursos suficients. Però que una d'aquestes condicions claus per reeixir en un entorn escolar subjecte al canvi és la de disposar dels recursos cognitius i les actituds per innovar, transformar i aprendre al llarg de tota la carrera professional.

Sí, en canvi, hem d'aturar-nos en els primers anys d'exercici professional perquè es produeix en el context organitzatiu i esdevé un període decisiu en la definici3 i construcci3 de la professionalitat degut, tal com hem referit, a l'alt valor de l'experiència en els sabers docents. En aquest període o moment es produeix la *socialitzaci3 professional* (Vonk, 1983 i 1985), procés pel qual les persones adquireixen els valors, actituds, interessos, capacitats i sabers o, resumidament, la cultura que està en vigor en el grup professional als qual pretenen integrar-se (Sarramona et al., 1998).

Entre 1 i 3 anys, o fins a 5 anys segons els autors, s'allarga l'etapa de socialitzaci3 professional en la que el docent reajusta les seves competències i sabers en funci3 de la realitat del treball. Al llarg d'aquesta etapa es produeix una incorporaci3 progressiva a la cultura docent, adquirint o confirmant les habilitats professionals que en bona mida definiran l'estil –recursos, estratègies, automatismes, etc.- característic de cada docent. Al llarg d'aquest període, el docent novell ha de resoldre de forma aut3noma un gran nombre de situacions diverses amb els recursos adquirits abans de la seva immersi3 a l'escola. A la vegada, el coneixement més ampli del context professional comporta una confrontaci3 amb la seva pr3pia capacitaci3, construint així una concepci3 de l'educaci3 que orientarà les seves actituds, hàbits i expectatives de futur. D'acord amb Tardif (2004), es tracta d'un constructe psicosocial de caràcter subjectiu i idiosincràtic modelat per les interaccions entre els individus i les categories que en el context de la professi3 ocupen. Però en el que també influeix la particular cultura docent que caracteritza al context en el que el docent inicia la seva activitat professional. Molts autors, per explicar gràficament la confrontaci3 inicial que pateix el

docent entre els seus sabers i competències inicials –les que provenen de la seva experiència vital, com a persona i alumne, i les que tenen l'origen en la formació inicial universitària- i la dura i complexa realitat de l'aula i l'escola, utilitzen el terme *xoc de realitat*, *xoc de transició* i fins i tot *xoc cultural*. (Veenman, 1984; Zeichner i Gore, 1990; etc).

Resulta reveladora de la transcendència d'aquesta etapa el següent text, traduït lliurement, d'Eddy (1971, pp. 185-186). *El grup informal de professors inicia als novells en la cultura i en el folklore de l'escola. Es diu clarament als principiants que han d'interioritzar aquell sistema de normes. També se'ls informa en relació al sistema informal de jerarquia entre els professors. Aquest grup, especialment els que hi són en la part alta de la jerarquia, exerceix una profunda influència en el funcionament quotidià de l'escola. Els nous professors, especialment els més joves, comprenen ràpidament que es troben a la part baixa de la jerarquia, subjectes al control de diversos subgrups per sobre d'ells. En contacte amb aquests grups, fan seus elements com la roba adient, els assumptes de conversa acceptables i el comportament correcte. Aquestes regles informals, que tracten principalment d'assumptes no acadèmics, representen un segon xoc amb la realitat per als nous docents.*

No hi ha dubte sobre les conseqüències transcendents per a la conformació del rol docent i l'adaptació a l'entorn professional d'aquesta etapa. Com analitza Huberman (1989), aquest procés seguit pels docents novells per aprendre afecta la seva personalitat i la forma com aquest percep i assumeix el rol docent. La clàssica recerca de Veenman (1984) va analitzar els principals problemes que manifestaven tenir els professors novells en els seus primers anys de socialització. En la Figura 9 reproduïm el llistat de dificultats segons l'ordre d'importància. No coneixem estudis que ens permetin analitzar la persistència d'aquests problemes al llarg de l'exercici professional, tot i que alguns treballs que analitzen la situació dels docents o han estudiat les raons de la desmotivació/ insatisfacció professional apunten a que bona part d'aquest problemes, i molt especialment els 5 primers que són els de major impacte en els novells, es mantenen al llarg de la carrera (Esteve, 1987; Fabra, 1992; Marchesi i Martín, 1998; etc.). Encara que no suficientment contrastats, aquests estudis s'apunten reals dificultats de la professionalitat per atendre satisfactòriament qüestions substantives de la tasca docent.

DIFICULTATS PROFESSORAT NOVELL

1. Disciplina a l'aula
2. Motivaci3 dels alumnes
3. Adaptaci3 de l'ensenyament a les diferències individuals
4. Avaluar als alumnes
5. Les relacions amb els pares
6. L'organitzaci3 del treball a classe
7. Material insuficient
8. Problemes amb alumnes concrets
9. Sobrecàrrega de treball
10. Relacions amb altres professors
11. Manca de temps per preparar les classes
12. Domini de diferents mètodes d'ensenyament
13. Mantenir les normes de l'escola
14. Determinar el nivell d'aprenentatge dels alumnes
15. Domini de les matèries
16. El treball burocràtic
17. Relacions amb els directius
18. Materials didàctics poc adients
19. Tractament dels alumnes amb ritmes d'aprenentatge lents
20. Tractament de la interculturalitat
21. Domini dels llibres de text i guies curriculars
22. Manca de temps lliure
23. Manca de suport i orientaci3
24. Número d'alumnes per aula excessiu

Figura 9. Principals dificultats del professorat novell de Veenman (1984)

Hi ha gran coincidència entre els investigadors en la valoraci3 de que el simple fet del pas del temps no és un factor que generi desenvolupament professional. Especialment contundents i d'indiscutible impacte en les línies d'investigaci3 sobre els docents són les aportacions de Stenhouse (1987) i Schön (1992) al posar de relleu la importància de la pràctica reflexiva, ben sintetitzada en l'afortunada expressi3 de *professionals reflexius*. En qualsevol cas, sense considerar ara el percentatge de docents que malgrat l'acumulaci3 d'experiència queden més o menys aturats en nivells de professionalitat propers als de l'estadi novell, ens interessa valorar quins camins segueix l'evoluci3 d'aquest procés de maduraci3 professional dels docents. Al respecte

recollim altres estudis ja clàssics en el tema que ens ocupa perquè en el seu conjunt ens aporten una visió complementària de gran interès.

Són molt reveladores les aportacions de Huberman (1992). Aquest autor identifica una seqüència en els cicles del docent que segueix bàsicament dues vies, amb ponts entre elles. Tot i que una dibuixa un itinerari de desenvolupament docent més proper al model que teòricament defensem, es comprovarà la tendència a la desacceleració del procés. Possiblement la influència del cicle vital en la que es troben els professors més veterans explicaria la pèrdua de pes de la cultura professional orientada per la innovació. En concret, l'autor identifica les etapes d'entrada a la docència i supervivència, seguida d'una fase d'estabilització entre els 4-6 anys de professió que donaria pas, posteriorment, a un doble itinerari de carrera professional segons es doni una actitud d'experimentació i compromís o una actitud conservadora que s'acompanya de sentiments d'inseguretat, tal com recull la Figura 10.

Aquest model destaca que en la tercera etapa, la que correspondria a l'inici de la maduresa professional i que està marcada per el doble itinerari, és freqüent transitar de l'activitat compromesa amb la docència cap a la situació de dubte, però difícilment succeeix a l'inrevés. Posteriorment, sobre els 20 anys d'activitat professional, el doble camí continua però amb nous elements a considerar. El més habitual és que els docents que han transitat per la fase d'experimentació i activitat evolucionin cap a l'estadi de serenitat, i els que han viscut una etapa d'inseguretat acabin en posicions conservadores. Es donen però casos que superen l'estadi de dubte ingressant en el de major serenitat professional, així com també docents que després d'un excessiu distanciament de la professió generat a partir de l'estadi de serenitat desenvolupin actituds i comportaments professionals propis del model conservador. El darrer estadi, comú a la majoria de docents sigui quina sigui la trajectòria, es caracteritza per la disminució del compromís professional. Però depenent de les experiències viscudes anteriorment pot ser viscut amb serenitat –amb consciència del rol a desenvolupar i fent aportacions a l'escola- o pot ser viscut amb amargura.

Etapa cronol3gica	Evoluci3 – itinerari de desenvolupament	
0-3 anys	Fase d'entrada a la doc3ncia (es caracteritza per la superviv3ncia i el descobriment)	
4-6 anys	Peri3ode d'estabilitzaci3	
7-18 anys	Experimentaci3 (marcada per actitud o tend3ncia a l'activisme i recerca de solucions)	Revaluaci3 de la tasca (situaci3 vital de dubte o inseguretad)
19-30 anys	Etapa de "serenitat relacional" (domini de la tasca, viv3ncia tranqui-la de la professi3 per3 acompanyada de certa tend3ncia al distanciament)	Etapa de "conservadorisme" (la mirada al temps passats troba sempre aspectes m3s favorables que s'han perdut)
31-40 anys	Etapa de tranquil-litat (augmenta la perspectiva i el distanciament sobre l'escola i la doc3ncia, m3s tranquil-litat i menys comprom3s)	

Figura 10. Etapes de l'itinerari professional docent (Huberman,1992)

Un altra orientaci3 de gran inter3s per analitzar les etapes del desenvolupament professional 3s la que proposa Fuller (1969). Aquest autor, al referir-se a les etapes, identifica diferents tipus de preocupacions en funci3 de l'estadi en que es situi el docent. En un primer moment les principals preocupacions tenen a veure amb la superviv3ncia personal, de forma que les energies del docent s'orienten a guanyar i mantenir el rol de mestre o professor, controlar la classe i agradar als alumnes. En la mesura que es superen, apareixen altres preocupacions m3s centrades en l'ensenyament-aprenentatge. A aquest moment correspon l'inter3s pels recursos i m3todes de treball, essent una fase principalment centrada a resoldre el que gen3ricament podr3em dir preocupacions did3ctiques. Finalment, l'estadi de major maduresa es correspondria segons aquest autor amb preocupacions centrades en els alumnes en tant que individus i persones: el seu aprenentatge, respondre a les seves necessitats socials, emocionals, etc.

El darrer enfocament de les etapes de desenvolupament docent que entenem significatiu per al nostre treball es basa en les teories cognitivo-evolutives. Aquesta

perspectiva d'estudi considera que les persones amb nivells de desenvolupament més gran funcionen de forma més complexa: disposen d'un major repertori d'habilitats, perceben els problemes amb més amplitud i poden respondre de forma més precisa i empàtica a les necessitats dels altres. Quelcom distintiu dels docents novells i que els diferencia bàsicament dels docents experts és la capacitat de processar informació, essent aquesta característica la més determinant del seu èxit o fracàs. Comparant docents s'observa que aquells que tenen un major desenvolupament cognitiu gestionen millor l'aula, són més flexibles, s'adapten millor, toleren millor l'estrès i disposen de més recursos per afrontar els problemes (Hunt i Joyce, 1981; Feiman i Floden, 1996).

4.4. Desenvolupament professional i institució escolar

Després de revisar les aportacions dels principals investigadors sobre la professió docent i el seu desenvolupament, podem afirmar que saber com viure en una escola és tant important com saber ensenyar a l'aula. En aquest sentit, la inserció en una carrera i el seu desenvolupament exigeix que els docents assimilïn també sabers pràctics específics en els llocs de treball, amb les seves rutines, regles, valors, etc. Tardif (2004, p. 53) parla de *trajectòria professional* per referir-se a la *carrera a través de la realitat social i organitzativa de la feina*. En aquesta carrera, en la que els coneixements professionals s'adquireixen al llarg del temps i tenen una validesa temporal, els individus s'incorporen a les pràctiques i rutines institucionalitzades dels equips de treball. Tanmateix, aquests equips de treball exigeixen als seus components que s'adaptin a aquestes pràctiques i rutines i no a l'inrevés.

Lacey (1977) identifica tres estratègies socials ben diferenciades que els professors utilitzen per integrar-se en la microcultura establerta per la comunitat escolar:

- a) Ajustament interioritzat: el docent assumeix com a pròpies les normes, valors i objectius de la institució, reduint així de forma inconscient la possibilitat de conflicte.
- b) Acceptació estratègica: implica manifestar recolzament en públic a les normes establertes, malgrat que en privat es puguin mantenir reserves personals.

- c) Redefinici6 estrat6gica: s'assumeixen els propis punts de vista i es qüestiona amb independ6ncia de judici els aspectes institucionals amb els que no hi ha coincid6ncia. Cas d'assolir aquesta fase el subjecte arriba a un nivell de maduresa que li permet aprofitar al m6xim les seves qualitats personals, sense por a les discrep6ncies amb altres membres de l'organitzaci6.

Com 6s evident, no tots els docents segueixen aquest itinerari evolutiu que tant assenyalava canvis en les dimensions d'identitat professional com diferents nivells de qualitat en l'aportaci6 dels docents a la millora de l'escola. La primera etapa, tot i que aparentment menys conflictiva, representa un estat d'ingenuïtat i idealitzaci6 que per les seves característiques de manca de crítica té m6s de submissi6 que d'aportaci6. L'acceptaci6 estrat6gica representa, en certa forma, un estadi d'hipocresia. No participar dels temes col·lectius per por a perdre estatus per6 viure d'esquenes o amb baix nivell d'identificaci6 amb l'escola pot ser l'inici d'un camí vers la insatisfacci6 professional permanent i el conservadorisme com actitud professional, en refer6ncia al model ja referit de Huberman (1992). Sens dubte el tercer pas en aquest camí d'integraci6 organitzatiu seria propi de les persones que assumeixen responsabilitats malgrat recon6ixer les limitacions seves i de la instituci6. Vindria a ser la resposta a qüestions del tipus qu6 puc aportar per millorar l'escola i/o l'educaci6 i qu6 estic disposat a donar malgrat els riscos existents.

La influ6ncia de l'organitzaci6 escolar sobre el desenvolupament de la carrera docent sembla determinant no nom6s en les etapes de socialitzaci6 sin6 al llarg de tota la carrera professional. *La cultura de l'escola, o millor, de cada escola –ja que no es diu que les escoles existeixin en una cultura determinada, sin6 que l'escola desenvolupa la seva pr6pia cultura organitzativa- afectarà a com les persones pensen, senten i actuen dins de l'organitzaci6 i, d'alguna manera, s'expressa en la forma com els seus membres enfronten i resolen els problemes i dificultats organitzatives* (González, 1993, p. 179). Una cultura forta, cohesionada, que governi la vida quotidiana 6s un eficaç sistema de cohesi6 a l'escola, m6s poder6s que els mecanismes burocràtics, en tant que actua com organitzadora de les pràctiques i creadora de sentit, essent característica de les escoles eficaçes i amb lideratges pedag6gics d'6xit (Deal, 1985; Sergiovanni, 1987). Per contra, 6s possible tamb6 trobar una realitat no uniforme i fragmentada, de manera que en una mateixa organitzaci6 convisquin diverses subcultures en funci6 de l'exist6ncia de grups amb diverses perspectives, orientacions i interessos (Deal, 1985).

Aquesta darrera situació justifica el desenvolupament de la perspectiva micropolítica per analitzar les escoles (Ball, 1993; Hoyle, 1986). Segons aquest enfocament, l'escola s'ha d'entendre com un sistema complex i no necessàriament racional, amb finalitats i processos inestables i sovint conflictius. En l'escola conflueixen diversitats de concepcions i interessos que entren en lluita, negociació i pacte. Una cultura homogènia, per a aquests autors, no seria tant l'expressió d'un consens absolut com la materialització de l'hegemonia o el poder d'un tipus d'ideologia. Aquesta pugna no es una dinàmica micropolítica que es dona exclusivament a l'interior de l'escola, sinó que també guarda relació amb el context polític i ideològic en el que l'escola es situa com agent social. Per a aquests autors, l'estructura i el conjunt de la realitat organitzativa representa un nivell formal que legitima determinades concepcions i protegeix l'escola de l'examen crític. Per avançar cap al canvi organitzatiu, la perspectiva micropolítica vol eliminar les formes de contaminació que amaguen la realitat profunda, desenvolupant també formes de comunicació no distorsionades, negociació i desenvolupament consensuat de la realitat.

La perspectiva micropolítica, breument comentada, ens obre un interessant horitzó de treball en el tema que ens ocupa. Podem hipotetitzar sobre les discrepàncies entre els models teòrics, que defensen una professionalitat docent d'orientació reflexiva i crítica, i el tipus de professionalitat que es desenvolupa en realitat des de la pràctica. Si, com anteriorment hem comentat, els sabers experiencials són els més definitius de la professionalitat docent, podríem suposar que cultures professionals emparades en organitzacions no crítiques o instal·lades en la lluita permanent tendrien a dinàmiques de tipus conservador –defensa d'interessos finançament d'estatus, lluites de poder,...- i poc obertes a explorar altres formes d'actuar i de pensar l'escola. Ens trobaríem, de fet, amb organitzacions poc predisposades al canvi i la innovació, amb el risc de disadaptació a l'entorn social i amb una pobre contribució al desenvolupament d'una professionalitat docent oberta al futur.

Considerant que la construcció gradual de la identitat professional del docent –com a procés de presa de consciència dels diferents elements que fonamenten la professió– passa per la integració en la feina (Tardif, 2004, p. 64), podem afirmar que s'estableix un vincle directe entre la identitat docent individual i la cultura docent del context-escola. El centre escolar marca pautes sobre el tipus de relació entre docents, els hàbits de treball establerts en l'organització, la forma d'afrontar els conflictes,

determinades metodologies aplicades a l'aula, també atorga importància a determinats assumptes que prioritza per sobre d'altres i impulsa una determinada qualitat del treball en equip. Tots ells serien alguns exemples de com la cultura docent d'una escola pot influir en el desenvolupament d'una pràctica professional oberta als canvis, flexible, centrada en l'alumne i reflexiva, o bé pot modelar una professionalitat tancada, orientada a la reproducci3 de les antigues pràctiques, rígida i centrada en els docents i els seus interessos.

L'anàlisi de l'escola des de la perspectiva interpretativa, seguint la síntesi proposada per González (1993, pp. 166-181), identifica alguns trets que la diferenciarien d'altres organitzacions i que no són gaire tranquilitzadors si es pretén consolidar una professionalitat docent amb rigor. Són els següents:

- L'escola és una organitzaci3 complexa en la que els processos no sempre s'adeqüen a all3 establert formalment.
- L'escola és una organitzaci3 socialment construïda mitjançant els processos d'interacci3 entre els seus membres i és més all3 que els seus membres recreen que all3 formalment estipulat sobre el què hauria de ser.
- L'escola és un sistema feblement articulat, on la presa de decisions i la coordinaci3 resulten problemàtiques.
- Les metes o finalitats romanen obertes a diverses interpretacions i no estan subjectes a formes d'acci3 precises.
- La cultura escolar tendeix a protegir l'autonomia individual i, fins i tot, a propiciar situacions d'aïllament en el desenvolupament pràctic del rol docent.
- A l'escola hi ha elevats nivells d'incertesa i ambigüitat, afavorint un tipus d'organitzaci3 "cedular" i esdevenint un context que afavoreix que la tasca educativa quedi en mans de cada individu, deixant a l'organitzaci3 una simple funci3 administrativa o burocràtica.

Davant aquesta realitat, difícil de generalitzar de forma indiscriminada però que reflecteix els principals punts crítics i/o febles de l'organitzaci3 escolar, ens afegim a les propostes d'Escudero (1991), quan integrant les perspectives interpretativa i micropolítica formulen "com hauria de ser" l'escola. Per al referit autor, el model d'escola que representaria un millor servei a l'educaci3 –als seus alumnes- i, nosaltres afegim, un context afavoridor d'un desenvolupament professional més s3lid, es definiria en termes d'escola col·laborativa. Les seves principals característiques serien

la seva articulació en base als valors de reflexió, col·laboració, interdependència, comunicació oberta, lideratge educatiu i consens.

En el capítol següent, dedicat a l'organització, aprofundirem més en aquesta proposta que compartim, però en aquests moments i des de la perspectiva del desenvolupament professional docent, ens introdueix en els perills que suposa construir l'experiència professional des d'entorns docents impregnats per una cultura individualista i/o poc consistent. L'arrelament a pràctiques antigues que han pogut esdevenir poc vàlides però que, en definitiva, donarien seguretat al docent, manifestarien una professionalitat subjecta a la burocràcia (el compliment de la norma i la renúncia a la creativitat), immersa en les lluites internes (per accedir o mantenir el poder) i centrada en una acció poc reflexiva, defensiva, immobilista o corporativa (per defensar privilegis o determinat estatus). El desajustaments dels sabers pràctics que podria comportar aquest tipus de desenvolupament professional de perfil baix podrien estar en la base de la desconexió amb la realitat –les necessitats reals d'alumnes, aula, centre i societat- i significaria un tipus de professionalitat docent més vulnerable des de la perspectiva de la salut.

5. L'ESCOLA, CONTEXT INTERN DEL DOCENT: GESTIÓ D'AULA I ORGANITZACIÓ

La SEP l'hem explicada com el resultat de la vivència de demandes excessives en l'entorn laboral. Acceptant aquesta definició estem afirmant l'existència de dues grans realitats o dimensions que interactuen en la seva aparició i desenvolupament. Per una banda la dimensió individual i/o personal del docent, que atén als factors de personalitat i, també, de competència professional; i per altra els factors del context en el que el docent desenvolupa la seva professió. Per tant, si imaginem el context com una font de demandes professionals que rep el docent i que són susceptibles de generar la SEP, ens podem plantejar dues qüestions fonamentals. La primera és de quina manera l'entorn o context del docent pot ser generador de la SEP docent o pot, contràriament, incidir de forma preventiva. La segona és si la capacitat o competència docent és suficient per atendre les demandes professionals que ha d'afrontar.

La separació entre la realitat del docent com individu i el seu context ens resulta útil per a l'organització de la recerca, però esdevé massa rígida i inexacta si no atenem als efectes de la seva interacció. Considerem provat, com hem defensat en el capítol anterior, que el desenvolupament de les capacitats i competències professionals docents no és aliè a les experiències professionals, doncs en la interacció demanda-resposta -problema-solució- es construeix bona part del coneixement professional o bagatge de competències. És així que les concepcions que té el docent sobre l'educació i la docència, la pròpia pràctica i, concretament, les formes de respondre a les situacions imprevistes, no poden desvincular-se del context on el docent realitza i ha desenvolupat la seva professió. Podem afirmar que el desenvolupament professional docent depèn directament dels centres educatius i l'aula, els llocs on es produeixen les experiències docents i on aquestes es veuen modulades i legitimades en funció de les regles i normes que caracteritzen el seu context.

Tot el que hem resumit ens remet a considerar la gran complexitat del que genèricament anomenem context docent i, també, la necessitat d'aprofundir en les especificitats d'aquest context en relació al desenvolupament o la prevenció de la SEP docent. A aquest objectiu dediquem el capítol.

5.1. Context docent i síndrome d'esgotament professional.

El docent afronta la seva actuació professional amb una personalitat determinada –un conjunt de característiques de temperament, formes d'actuar, valors i ideologia- i amb un conjunt de sabers professionals –teòrics i pràctics- que determinen les seves competències i habilitats a l'hora de respondre a les obligacions i reptes professionals. Aquest bagatge personal i professional es modifica amb l'experiència i l'evolució vital, interactuant amb un context social, laboral, organitzatiu, etc. força complex tant per la multiplicitat de relacions que s'estableixen com per la mateixa naturalesa complexa de l'educació.

Atenent el concepte i la etiologia de la SEP, entenem que el context és la font de les demandes, viscudes o no com a excessives, i les competències i capacitats de cada docent són les eines professionals i personals que permeten afrontar-les amb major o menor efectivitat. Es considera provat, malgrat l'existència de pocs estudis al respecte, que la competència i la satisfacció docent correlacionen positivament (Suryanarayana i Himabindu, 2010) i en si mateixa esdevé un factor protector de la SEP. I en conseqüència, en tant que les capacitats individuals que caracteritzen una bona professionalitat docent han estat recollides en l'anterior capítol, el que ens interessa analitzar –de moment teòricament- és la interacció del docent amb l'entorn, identificant possibles factors de risc i preventius enfront l'aparició de la SEP. Per fer-ho d'una forma lògica i ordenada, ens resulta pertinent la classificació sistèmica de les relacions que en l'exercici professional dels docents s'estableixen amb l'entorn segons tres nivells bàsics d'anàlisi: l'aula, el centre i la societat (Bolívar, 2001).

Aquests nivells d'estructura del context, seguint a Gairín (1998 i 1999), podem conceptualitzar-los com a context intern i extern. El *context intern* és aquell pròpiament professional, sobre el que el docent té funcions assignades i responsabilitats directes i, per tant, sobre el que incideix i pot incidir. L'aula i el centre escolar són, en conseqüència, els dos grans factors del context intern, aquells més propers i quotidians al docent. De forma diferent, l'entorn o medi social, al qual es deu en certa manera la professió docent però sobre el que no té capacitat de gestionar i decidir és conceptualitzat com *context extern*. La classificació que proposa Gairín no amaga una intenció professional i organitzativa clara: si bé el context extern és una realitat sobre la qual el docent no té més responsabilitats que altres ciutadans, el context intern –seguint una visió sistèmica- delimita una realitat professional que sí és de la seva

responsabilitat. Des d'aquest plantejament, seguint l'extensa producció de Gairín (1999 i 2000, entre d'altres) a l'entorn del paradigma de l'escola que aprèn, la professionalitat docent sòlida i complerta serà aquella compromesa en que l'escola-organització entesa com a *con-text (estructura i entorn del treball docent)* es converteixi en el *text (allò que cal escriure i esdevé també objectiu i missió)*.

L'organització del context en les tres categories que proposem ens permet plantejar-nos ordenadament diversos interrogants en referència a la seva relació amb la SEP. Els presentem breument i intentarem respondre'ls en els següents apartats del capítol.

L'aula és el context on el docent passa més hores de la seva jornada laboral. El lloc on, a l'entorn dels processos d'ensenyament-aprenentatge, s'estableixen les principals relacions entre els alumnes i els docents. Què l'experiència d'aula sigui o no satisfactòria sembla determinant a l'hora de generar la SEP docent (Rudow, 1995; Friedman i Farber, 1992; Barth, 1997). L'aula és, per tant, una font principal de demandes directes tant de treball docent com de demandes emocionals, atès l'intercanvi continuat amb persones que d'alguna manera estan a càrrec del docent. En conseqüència, ens hem de preguntar sobre quina és la gestió d'aula teòricament millor donat que suposem que serà també la més saludable per reduir al màxim els riscos de patir la SEP.

El centre escolar entès com organització podria ser el factor contextual més decisiu com a generador de la SEP. També és el més complex per les múltiples funcions explícites i implícites que desenvolupa: defineix una missió i projecte educatiu, organitza el treball, conforma una comunitat professional, ocupa una posició mediatra entre la societat i el docent, etc. La Teoria de la Direcció indica que una bona organització ho és no només per l'incrementa de la seva productivitat, sinó també pel benestar dels seus membres. Ambdós conceptes, segons defensen molts dels autors que analitzarem, semblen associats. A més a més, l'escola com espai on es comparteix i es legitima la pràctica professional, i com a projecte educatiu que dirigeix i condiona el procés d'ensenyament aprenentatge, pot influir directament sobre el factor aula. En conseqüència, ens interroguem sobre què s'entén per una bona organització escolar, primer, revisant les aportacions d'alguns dels principals autors de la disciplina, després, analitzant la més recent literatura sobre organització escolar. Identificar els atributs comuns que caracteritzen a les bones organitzacions –empreses

o escoles- ens permetrà seguir investigant sobre la seva relació amb la salut psicosocials del docent.

Finalment, el tercer nivell d'anàlisi del context ve definit per allò que genèricament denominem entorn social. Els canvis en la família com institució social, les innovacions tecnològiques i els consegüents canvis en els sistemes de producció i organització social, les variacions en la demografia, l'impacte de les crisis econòmiques, les variacions en les lleis, les decisions de l'administració, etc. es reflecteixen i impacten sobre l'escola. En aquest llistat de canvis, també cal comptabilitzar l'efecte de l'evolució accelerada en el coneixement i la tecnologia que afecta al currículum escolar i que suposa un increment de demandes sobre els docents, a més de d'incidir directament i indirecta sobre les expectatives i funcions que diposita la societat sobre l'escola.

També el reconeixement social que es dona a la docència afecta a la moral del docent. Així es desprèn de l'existència de correlacions positives entre el nivell de prestigi social de la professió i el sentiment de satisfacció dels docents, ja comentat en l'apartat 3.5.3.6, tot i que el reconeixement i suport que rep la tasca docent a nivell particular – dels alumnes i les seves famílies- depèn principalment de com cada docent respon a les seves responsabilitats.

Sense negar la importància per a totes les professions i persones de la relació amb el context extern, és evident que es tracta d'una realitat no governable des de la professió docent. En conseqüència, des de la perspectiva de la salut psicosocial del docent, no sembla ser un factor que ens permeti cap tipus d'intervenció preventiva. Pensem que en aquest sentit la única qüestió que ens remet és a la funció de reforç i empara del docent que pot desenvolupar l'escola com institució educativa i organització amb una cultura professional pròpia, a mig camí entre la societat i la realitat viscuda a l'aula.

5.2. Context intern docent: l'aula.

Quan proposem l'aula com a nivell d'anàlisi del context intern del docent ens referim a la realitat on es construeixen les relacions personals docent-alumnes i es generen les

dinàmiques dels grups d'infants i joves (Medina, 1990). Es tracta, doncs, d'una realitat que traspasa les parets físiques de l'aula per abastar el espais de l'escola i d'altres en els quals coincideixen alumnes i docents (Teixidó et al., 1999). En aquest nivell, proper i quotidià, incideixen les capacitats del docent per planificar el treball, seleccionar i guiar les activitats d'aprenentatge, ordenar l'espai i les persones, gestionar el material i els recursos, avaluar els processos i els resultats, etc. I també incideixen les capacitats docents per exercir el lideratge formal del grup d'alumnes, gestionar persones, establir normes, reforçar determinades conductes i modelar comportaments i rols, etc. Del que es desprèn que la tasca docent no es redueix a cercar determinats resultats més o menys objectivables en forma d'aprenentatges curriculars, sinó que també ha d'atendre aspectes afectius, resoldre conflictes i representar un model adult davant els menors (Ros, 1989; Medina, 1990; Fernández i Melero, 1995; entre d'altres).

L'aula, segons l'hem definida, és generadora de demandes objectives i com a tals potencialment estressores tant en els aspectes purament didàctics, derivades de les necessitats d'aprenentatge, com en els aspectes personals i emocionals. I per aquesta raó l'aula és també el lloc on el docent recull els seus principals resultats -l'èxit del seu treball- en forma d'acceptació o rebuig dels alumnes, reconeixement o confrontació, progrés de l'alumnat, millora de les dinàmiques internes del grup, bona convivència, etc. D'acord amb els arguments presentats i segons l'etiologia de la SEP, per exemple seguint el model de Rudow (1995) que hem presentat, cal esperar que l'aula sigui un factor clau en l'aparició de la SEP quan reporti una experiència negativa o en la seva prevenció quan sigui generadora d'una experiència satisfactoria. Ens proposem fer a continuació una breu revisió d'alguns autors que han estudiat el tema i així ho confirmen.

Destaquem en primer lloc el treball de Friedman i Farber (1992), referencial en aquesta qüestió, amb els resultat d'identificar tres factors propis del nivell aula que correlacionen amb la SEP docent: les dificultats per gestionar la classe, el control de la disciplina i la convivència a l'aula. Per a Kyriacou (1987) una de les principals fonts d'estrès per als docents és la falta de motivació i interès dels alumnes, i s'explica perquè obliga als docents a un continu esforç per aconseguir la seva implicació en l'aprenentatge. De forma complementària, Burke i Greenglass (1993) troben com a principal causa de la SEP el que anomenen *dificultats dels alumnes* per referir-se al soroll, comportaments disruptius, manca d'interès, etc. També sembla confirmar-ho un

estudi de Pillay i altres (2005) en el que obtenen significativa l'associació entre la dimensió despersonalització de la SEP i les dificultats per gestionar les interaccions conflictives amb altres persones.

Hi ha força coincidència entre les variables associades al risc psicosocial trobades en les recerques referides i les dificultats que els docents reconeixen en la seva feina, molt especialment en l'etapa de novells segons el clàssic treball de Veenman (1984) presentat en l'anterior capítol. En coherència amb la revisió teòrica de la SEP docent, hem d'afirmar que les dificultats amb els alumnes hauríem de considerar-les una important font d'estrès per als docents que, en cas de cronificar-se, serien generadores de la SEP.

No hem trobat estudis que aportin dades sòlides respecte a les relacions entre salut docent i competències específiques de la professió, i pensem que pot ser un camp interessant d'explorar per la recerca, especialment si atenem que Suryanarayana i Himabindu (2010), després d'una recent revisió, confirmen la gairebé inexistència d'investigacions sobre competència docent i satisfacció professional. Donat aquest relatiu buit en els estudis, proposem completar la revisió del pes que té l'aula en relació a la salut psicosocial amb alguns autors que han investigat la satisfacció dels docents. Al fer-ho no ens desviem massa del nostre interès perquè, malgrat la satisfacció no pot definir-se com l'altre pol de la SEP (Kyriacou, 1987), sí es troba associada a un estat saludable o preventiu enfront de la síndrome (Barth, 1997) que ens permet analitzar el tipus d'influència que pot suposar per als docents l'experiència d'aula i indirectament la seva hipotètica relació amb la SEP.

Hi ha coincidència en els treballs de Doménech (1995) i Kramis (1995) en concloure que les principals fonts de satisfacció per part del docent són percebre la contribució feta a l'aprenentatge dels alumnes i exercir una influència positiva sobre ells. Suryanarayana i Himabindu (2010) investiguen la relació entre la satisfacció docent i 4 factors –laboral, capacitat per ensenyar, innovació i relacions interpersonals- trobant relacions significatives entre la *capacitat d'ensenyar* i la satisfacció. Interessa destacar les semblances entre aquest factor i el concepte d'aula que utilitzem en tant que els subfactors són: problemes amb els estudiants, afrontament de situacions imprevistes, control/ gestió de les classes, participació dels alumnes, ús de la innovació per motivar als alumnes i pla de treball sistemàtic.

El estudis de Barth (1997) confirmen que entre els motius principals d'insatisfacció que expressen els docents menys satisfets i amb major esgotament es troben els conflictes amb els alumnes més indisciplinats, la relació amb els alumnes, les dificultats per gestionar l'aula i la falta de confiança en les seves habilitats per treballar amb infants i joves. A la vegada, entre els docents més satisfets, l'autor constata com a factors positius que generen satisfacció el fet de treballar amb infants o joves i la satisfacció mateixa que suposa ensenyar a altres persones. Destaquem com aquest sentit d'utilitat i servei com a font de satisfacció, que identifica Barth en els seus treballs, es materialitza i retroalimenta justament en l'experiència d'aula.

Per cloure aquest apartat, també hem de considerar la importància del reconeixement per part del alumnes de la tasca del docent donat que es una causa potencial de la SEP (Friesen et al., 1988). En els estudis sobre les relacions de reciprocitat i la SEP de Van Horn i Schaufeli (1997) es verifica la correlació entre la SEP dels docents amb la manca de resultats positius en la relació amb els alumnes i es valora la necessitat de rebre d'ells una resposta positiva en forma de progrés, entusiasme i agraïment.

5.2.1. Gestió d'aula i competències docents

Teixidó (2001) emprà el terme *gestió d'aula* per referir-se a una competència global que ha de caracteritzar als docents, resultat d'una suma de tècniques, recursos i habilitats que permeten influir sobre els alumnes perquè participin activament en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Ens apropiem del terme per afirmar, en base a les recerques que acabem de revisar i del concepte i models explicatius de la SEP docent dels quals partim, que la bona gestió d'aula serà un factor preventiu de la síndrome en tant que permetrà desenvolupar la tasca docent amb eficàcia. I en conseqüència estem obligats a indagar quines són les competències i habilitats que poden assegurar l'èxit docent i una experiència d'aula satisfactòria.

Seguint a Teixidó, Capell, Haro et al. (1999), les competències i habilitats que necessita el docent per gestionar l'aula podrien agrupar-se en dos grups o dimensions: les competències didàctiques i les competències socials.

Les primeres es centren clarament en les funcions d'instrucció de la docència, com són dominar la disciplina o "matèria", explicar-se amb claredat, saber programar, seqüenciar activitats adients, saber avaluar, etc. Es tracta de competències amb alt contingut tecnològic, integrades en la majoria de programes de formació inicial dels docents, tradicional objecte d'estudi de la Didàctica i, més modernament, de la Psicopedagogia i la Psicologia de l'Aprenentatge.

L'altre grup de competències que permeten la bona gestió d'aula són les que assegurin el correcte desenvolupament de les funcions socials i/o relacionals amb els alumnes, a nivell individual i de grup. L'interès científic per l'ús d'aquestes competències en la docència és relativament recent i, d'acord amb Jennings i Greenberg (2008), apunten cap a un nou model de docent *prosocial* i preocupat pel benestar emocional dels alumnes. Aquesta bona gestió, que els autors també consideren preventiva enfront la SEP, es caracteritza per mantenir les relacions de suport docent-alumne, liderar eficaçment el grup i encertar amb la programació de l'aprenentatge, obtenint com a efecte principal el clima d'aprenentatge a l'aula i la promoció de resultats positius en el desenvolupament dels alumnes.

Teixidó (2001), partint d'una recerca en base a entrevistes a docents, proposa una suggerent organització de categories per classificar les competències i habilitats determinants per a la bona gestió d'aula. Són les següents:

- Planificació/ programació, en tant que proposta didàctica que organitzarà l'activitat principal d'alumnes i docent
- Establiment de les primeres relacions amb alumnes i grups, definint els patrons de relació que segurament condicionaran tot el curs.
- Establiment de normes de convivència i funcionament, principalment en relació al moviment dels alumnes, conservació de l'aula i el material, comunicació, organització del treball, higiene i vestimenta, i respecte als altres.
- Establiment de relacions interpersonals.
- Us i gestió del temps.
- Us de l'espai.
- Control i vigilància.
- Afrontament dels comportaments distorsionadors de l'alumnat (i podríem afegir resolució de conflictes).

La combinació de totes les diferents competències, segons Teixidó (2001), permet gran diversitat de models i estils docents que poden ser coherents i igualment vàlids per gestionar l'aula amb eficàcia. La forma com s'apliquen i adapten, segons sigui la interacció amb els diferents grups d'alumnes, formaria part del que s'anomena l'*art d'ensenyar*, quelcom que com afirma Tardiff (2004, p. 78) només es pot fer present des del domini i assimilació de la tècnica i sabers base de la professió docent.

5.3. Context intern docent: El Centre Educatiu

Els centre educatiu, en tant que organitzador de la tasca docent i espai professional, és el factor contextual més complex i clau per a l'enfocament que guia la nostra recerca. Exposem a continuació les raons que ho justifiquen.

Primer de tot hem de considerar l'efecte de la pròpia organització com a factor estressor fonamental, capaç de generar satisfacció o insatisfacció en els docents. Tal com indiquen Aragonés i Amérigo (2002, p. 213), *és necessari valorar que en els processos que es donen en les organitzacions -comunicació, identitat, poder, jerarquies, grups, etc.- es troben les principals causes d'un ambient laboral insatisfactori.*

En segon lloc, cal tenir present que la gestió de l'aula, en tant que gestió del grup d'alumnes i en allò més específic que atén a la programació didàctica i el procés d'ensenyament-aprenentatge, no és únicament un afer personal. L'equip docent i les propostes institucionals del propi centre –seminaris didàctics, plans tutorial, etc.- també incideixen directament sobre els alumnes i el grup i, de forma més indirecta, modelen l'acció docent. L'aula no seria possible sense el centre i està condicionada per les regles i formes de fer que, explícita o implícitament, caracteritzen a l'escola, i en conseqüència hem de suposar que els efectes positius o negatius de l'aula sobre la prevenció de la SEP també estan influïts per el nivell centre escolar.

Finalment, en tercer lloc, hem de valorar la funció de construcció cultural que desenvolupa el centre escolar. Les escoles, en tant que són organitzacions que tenen

informació que interpreten i processen, que d'alguna manera intercanvien amb l'entorn, són espais de construcció de coneixement i, en definitiva, organitzacions creadores de cultura professional (Hargreaves, 2005, pp. 185-199). És des d'aquesta cultura i sabers que el docent actua i decideix amb major o menor encert enfront les exigències que li planteja el seu treball, de forma que l'escola com cultura organitzativa i cultura professional incideix ni que sigui de forma implícita o indirecta en el nivell individual de cada docent.

Aquesta influència que exerceix l'organització sobre els docents també l'exerceix sobre els alumnes, doncs l'establiment d'estructures de poder, regles de funcionament, canals de comunicació, etc. i la cultura pròpia que genera, en un procés continu de creació d'una petita societat, provoquen efectes diferents d'identificació, submissió o rebel·lió en els individus que l'integren. D'aquesta manera el centre, a la vegada que imposa determinades obligacions i càrregues al docent, pot esdevenir un factor protector en la mesura que dóna integritat a l'acció i estimula el desenvolupament professional. En tant que institució i projecte educatiu, el centre escolar pot esdevenir unificador de les visions i integrador de les accions professionals, tant en relació als alumnes i grups, com en relació a la realitat social externa al centre, expressades en forma de requeriments de les famílies dels alumnes o com requeriments derivats dels canvis que experimenta la societat.

En conseqüència amb l'argumentació feta, a continuació ens proposem analitzar en profunditat la Teoria de l'Organització per tal de caracteritzar l'escola com organització excel·lent i, posteriorment, determinar les característiques d'un possible model saludable.

5.3.1. Models d'organització: una aproximació històrica

La Teoria de l'Organització o de la Direcció (*Management*) s'ha ocupat en els darrers 150 anys d'estudiar les empreses o organitzacions humanes buscant el seu perfeccionament. Són moltes les teories que s'han succeït, des de les visions més tancades i amb tendència a normativitzar fins als enfocaments més oberts. En l'actualitat, sense negar la importància de les metes i les regles internes en la

constituïció de les organitzacions, els teòrics accentuen el seu caràcter social i dinàmic, la relació d'interdependència amb el seu entorn, i insisteixen en que l'orientació cap a finalitats o metes es fa de forma racional i intel·ligent.

Com a punt de partida -tot i que les definicions més actuals emfasitzen els aspectes de sistemes d'informació, gestió de coneixement i aprenentatge- podem definir l'organització com un col·lectiu amb límits relativament fixes i identificables, amb una ordenació normativa, amb tres sistemes bàsics: d'autoritat jerarquitzada, de comunicació i de membres coordinats; que està format per una base relativament contínua dins d'un entorn que l'envolta i amb el que interacciona, i es dedica a realitzar accions i activitats que normalment s'orienten a una o més metes finals o objectius (Weinert, 1985).

En l'actualitat no es discuteix que el fenomen de les organitzacions no pot explicar-se sense posar èmfasi en el paper de les persones i els grups, les normes explícites-implícites que els regulen i els valors subjacents a les mateixes. Per això l'organització la conceptualitzem també com un organisme de caràcter social (cultural) múltiple y plural, que està composta per persones y grups, en confluència i conflicte d'interessos, que construeixen un sistema de rols. Aquest sistema social -una microsocietat- es coordina internament mitjançant xarxes de comunicació i s'articula mitjançant un sistema de normes, valors i creences subjacents a les activitats dels seus membres. Les activitats que es realitzen en el si de les organitzacions s'orienten a la consecució de finalitats prèviament preestablertes. Les organitzacions tenen una durada estable, contínua, i es troben immerses o integrades, a la vegada, en un xarxa o sistema social més ampli amb la que estableixen una relació bidireccional: l'organització influeix sobre l'entorn i l'entorn influeix sobre l'organització (Íñiguez i Vivas, 2002, pp. 196-197).

Pretenem ara aprofundir en la comprensió de què és una bona organització i una bona organització escolar. Per fer-ho proposem fer un recorregut relativament cronològic sobre l'evolució de la Teoria (teories) de l'Organització. Amb la revisió de les successives propostes i investigacions, fetes al llarg del temps per diferents experts de la disciplina, cerquem reconèixer aquells atributs o característiques pròpies de les millors organitzacions que podrien ser transferibles a les organitzacions escolars.

5.3.1.1. Etapa inicial: Organització i productivitat

Potser podríem adjudicar a Erasmus de Rotterdam el primer tractat sobre teoria de la Direcció, per més que alguns clàssics com Sòcrates, Platon o Aristòtil, en obres com La República, Ètica a Nicómaco o La Política, havien tractat l'art del govern de les persones. En la seva obra més cèlebre, *Educación del Príncipe Cristiano*, Erasmus destaca com a principals característiques del governant: la saviesa, la justícia, la moderació d'ànim, la previsió i la preocupació pel benestar públic. Sens dubte, una lliçó de lideratge que avui en dia segueix tenint vigència.

Però malgrat aquests antecedents, esporàdics i propers a la filosofia, no és fins als segles XVIII i XIX, a Anglaterra i com a resultat dels inicis de la Revolució Industrial, que es pot datar l'inici de la Teoria de l'Organització com a disciplina científica. La preocupació per trobar sistemes d'organització que augmentessin la productivitat de les fàbriques va ser l'objectiu primordial. Un dels grans precursors d'aquesta disciplina és Adam Smith, responsable l'any 1776 d'elaborar una sòlida teoria sobre els efectes de la divisió del treball i la producció en massa en la creació d'empreses i la generació de riquesa. Per a aquest autor el desig de millorar i l'interès individual s'orienten cap a l'incrementa de riquesa i benestar de la societat. En l'època citada, però, predominava l'ús de càstigs o incentius negatius per sobre dels premis, imbuïdes les organitzacions d'una perspectiva que pretenia extreure el màxim rendiment de les persones amb els mínims costos possibles. Owen (1815) serà pioner a l'hora de considerar l'element humà com un factor important en el si de les organitzacions. Aquest autor estava convençut que, a la llarga, resultava més rentable per a l'empresa humanitzar les condicions de treball i estava preocupat en els valors dels directius. Per a ell tant o més important que invertir en màquines era invertir en els recursos humans.

Entre d'altres pensadors de l'època, com Marshall, Schumpeter, Weber, Commons, Veblen o Babagge, reconeguts per les seves aportacions en la història del *Management* proposada per García Ruiz (2003), resulten d'especial impacte en l'evolució de l'empresa com organitzacions humanes els anàlisis aportats en *El Capital* de Marx (1867), publicat per primera vegada l'any 1867, i les aportacions fetes per Engels (1892) en la seva obra *Socialismo utópico y socialismo científico*, on ambdós autors defensen un ordre social en el que la riquesa estigui repartida de forma igualitària.

5.3.1.2. L'organització científica i el factor humà

En el segle XX es produeix la veritable eclosió de la disciplina, gràcies a l'evolució dels sistemes productius de la mà de l'impuls innovador i tecnològic aportat des dels Estats Units i la modernització del sistema d'organització que s'experimenten en Alemanya. És en el primer terç del segle quan es s'estenen les teories d'autors que han estat cabdals en l'evolució de la disciplina.

Taylor (1911) és l'iniciador de la direcció científica i postula que la prosperitat dels empresaris va lligada a la prosperitat dels empleats, de forma que han de treballar plegats per assolir fites comunes. Un enfocament, el de la direcció científica, que en Europa es veuria reforçat per les aportacions de Fayol (1917) que tot i centrar-se més en les funcions directives, va representar un impuls notable a la teoria general del *management*. A ell li correspon la definició d'un primer *cicle de la gestió*, quan defineix el continu de l'activitat directiva com: a) predir i planificar, b) organitzar, c) ordenar, d) coordinar i e) controlar. Aquest autor va establir uns principis generals de la direcció que podem considerar clàssics i, malgrat les posteriors revisions, aporten referències valuoses per definir com ha d'ésser una bona organització. Destaquem els següents característiques:

- Cal autoritat en l'organització per tal de poder ordenar, combinat la disciplina amb el lideratge per part de la direcció.
- És necessari disposar d'una unitat d'ordenació i de direcció, de forma que cada treballador tingui un sol cap i hom s'orienti pels mateixos objectius.
- La bona organització es caracteritza perquè els interessos individuals estan subordinats als interessos generals.
- En les organitzacions tant necessària és la jerarquia com la comunicació en els nivells horitzontals.
- L'ordre que limita les pèrdues de temps esdevé un factor important.
- La bona organització es distingeix per l'equitat i el tracte amable i just dels seus empleats.
- Cal estabilitat en els quadres directius per assolir quotes de qualitat.
- La iniciativa és un factor positiu a estimular, malgrat que per als directius suposi una aparent pèrdua de lideratge.

-El principal talent de la direcció és aconseguir un esperit col·lectiu, única forma de gestionar amb èxit la multiplicitat de variables que incideixen en una organització.

Altres autors d'inicis del segle XX, referits en Fernández Aguado (2006: 40-48), van establir també les bases de determinats principis que vinculaven el factor humà a la bona organització, incorporant-se com aportacions valuoses a la Teoria de l'Organització Científica. Ens referim, principalment a:

-H.L. Gantt, que destaca com a element clau de la direcció no la *conducció* de persones, sinó la capacitat de dirigir el seu desenvolupament professional mitjançant l'adquisició d'hàbits de laboriositat i cooperació; i H.N. Casson que formula la necessitat de trobar un equilibri entre les necessitats individuals i socials, de forma que la motivació per l'aprenentatge continu és allò que permet aquest equilibri.

-H. Emerson, postula la interdependència dels elements d'una empresa que obliga a contemplar-la com un tot i defensa la necessitat de fer compatible l'organització jeràrquica i funcional del treball amb la necessitat de potenciar l'organització horitzontal per tal de compartir el coneixement i facilitar la cooperació entre els membres de l'organització.

-O. Sheldon, que defensa el *management* més com un qüestió de persones que de tècniques, necessàriament orientada al servei a la societat. I que, seguint aquesta línia humanista, coincideix amb M.P. Follet, defensor de la motivació de tots els integrants de l'empresa. Per a aquest autor, la motivació es basaria en que tothom hauria de ser capaç de captar informació, decidir i definir el seu lloc, fent-se càrrec d'aquesta forma de la seva vida.

La preocupació dels estudiosos de les organitzacions pel que s'ha anomenat factor humà (Rowntree, 1921) emergeix amb força en la disciplina a l'entorn dels anys 40. Mooney (1947) estableix un semblança entre l'organització i el cos humà, explicant-la com un sistema dinàmic en el que es realitzen diverses funcions, interdependents, capaç fins i tot de crear funcions noves. Aquest autor reforça com a principis bàsics de la bona organització: la necessitat de coordinar i controlar, i la correspondència entre assoliment de les finalitats amb lideratge fort i estructura sòlida, considerant que la funció de dirigir necessita un coneixement profund de l'ésser humà.

D'aquesta època és també l'aportació de G. E. Mayo, iniciador del moviment de Relacions Humanes a l'Empresa. La seva investigació donà origen a l'interès per la comunicació dins de les organitzacions. Formulà com a axioma principal per a la bona direcció la necessitat de promoure la cooperació en el si de les organitzacions (Fernández Aguado, 2006, p. 51), una idea fortament contrastada en l'obra de Barnard (1959) al considerar l'organització com un sistema d'activitats conscients, on les persones que l'integren tenen una predisposició a contribuir al propòsit comú. L'equilibri entre el sistema creat –intern- i l'entorn, així com l'efectivitat de l'organització per assolir unes finalitats adients –proporcionals- esdevenen les dues claus per a la pervivència de les organitzacions. Els resultats s'obtenen quan els membres de l'organització romanen satisfets amb la seva contribució i es mostren d'acord amb el sistema d'incentius o recompenses. Sense persones disposades a comunicar-se i a contribuir a un objectiu comú l'organització no és possible i a aquesta articulació, que afecta a elements físics, biològics, socials i morals, s'ha de lliurar la funció directiva.

5.3.1.3. La direcció per objectius i el lideratge

Els autors citats, entre d'altres, van obrir la porta a la comprensió de les organitzacions com a microsocietats, amb pautes de funcionament pròpies que, en definitiva, són generadores de cultures organitzacionals determinades i, per tant, moduladores de les formes com els seus membres es comporten i desenvolupen professionalment. És segurament des d'aquesta concepció emergent del què són les organitzacions que apareix i evoluciona l'important pensament de P.F. Drucker. Conscient de l'evolució i canvi continu de la realitat, aquest autor considera que l'empresa que vol mantenir-se i progressar necessita una adaptació constant a l'entorn i atorga a la responsabilitat directiva la funció clau d'adaptar-se –quan no anticipar-se- a cada nova situació (Drucker, 1954). Resulta cabdal per a l'evolució de la Teoria de la Direcció la seva proposta de "Direcció per Objectius". El seu discurs aprofundeix en la consideració de les persones com el recurs excepcional pel qual ha de vetllar una organització, doncs ben motivat esdevé la peça fonamental de l'èxit. Així, la funció directiva consisteix, bàsicament, en establir objectius consensuats i possibles, organitzar els recursos, motivar a les persones, mesurar (avaluar) i comunicar de forma multidireccional.

Quasi simultàniament, en un moment de notable interès per l'organització que ve acompanyat per la consolidació com a disciplina científica de la Teoria de l'Organització i la Psicologia de les Organitzacions, hem de destacar les aportacions de tres grans clàssics de l'estudi del comportament humà en les organitzacions, ens referim a F. Herzberg, R. Likert i D. McGregor.

Herzberg (1959, 1966) formula, arrel de les seves recerques sobre motivació i satisfacció en el treball, la teoria motivació-higiene. Segons l'autor determinats factors, vinculats a les necessitats vitals, biològiques o de subsistència, són determinants de la insatisfacció. Aquests factors –seguretat, estabilitat, salari, condicions de salubritat, etc.- són de tipus extrínsec a la persona, depenen de l'entorn, i el fet de no assegurar-los significa augmentar les dosis d'insatisfacció en els treballadors, tot i que una vegada assegurats no suposen motivació afegida. A la vegada, un grup de 5 factors – resultats positius, reconeixement, atractiu de la feina en si mateixa, responsabilitat i desenvolupament- són factors causants de satisfacció, en tant que desenvolupen el potencial de perfecció humana. Es consideren factors intrínsecs a la psicologia humana i es suggereix a les organitzacions el seu enriquiment mitjançant accions concretes com la delegació d'autoritat, assumptió de nous reptes, incorporació d'innovacions, etc.

Els treballs de Likert (1961, 1967) es centren en l'anàlisi del lideratge en les organitzacions. Formula l'existència de 4 grans tipologies de lideratge:

- Autoritari (basat en la por i la seva administració-explotació).
- Paternalista (mitjançant l'exercici d'una autoritat ben intencionada).
- Consultiu (perquè té en compte les opinions dels subalterns abans de prendre decisions).
- Participatiu (involucra a les persones de l'organització en la presa de decisions).

L'anàlisi de les organitzacions de més èxit permet afirmar a aquest autor que el model participatiu obté millors resultats. Els millors lideratges són aquells que -i en això sintetitza el pensament d'altres autors abans referenciats- estan centrats en els aspectes humans dels problemes dels subordinats, ajuden a realitzar el treball amb eficàcia, es fixen més en els objectius que en els mètodes i procuren la participació en la presa de decisions.

No obstant Likert, com també i molt especialment McGregor (1967, 1970), destaquen ja el caràcter situacional o podríem dir relatiu de la funció directiva. L'assoliment

d'objectius depèn de les competències, valors i expectatives dels membres que integren l'organització i la direcció ha de comptar i adaptar el seu estil a aquesta realitat. Variables com el grau de confiança entre els diferents nivells jeràrquics, la qualitat de la comunicació interna, el grau de motivació o l'harmonització dels objectius col·lectius, dels subgrups i dels individus –que anticipen el controvertit concepte de clima que abordarem posteriorment- són les que han de ser veritablement gestionades. McGregor denominarà “teoria X” a la concepció tradicional de l'administració d'empreses. Aquest enfocament considera que el treballador rebutja el treball i la responsabilitat. En conseqüència es justifica la necessitat de control i càstig per assolir els objectius. En contraposició, la “teoria Y” vol explicar aquells fets inexplicables en les organitzacions des de la visió tradicional, i es fonamenta en els principis d'integració en l'empresa i motivació personal. Els enunciats d'aquesta “teoria Y” són els següents:

- El treball pot ser una font de satisfacció, doncs en l'ésser humà l'esforç és tan natural com el descans o el joc.
- El control extern no és l'únic sistema per aconseguir l'esforç.
- La satisfacció personal actua com la millor recompensa i és generadora de més compromís.
- Si les condicions són adients, els individus aprenen a cercar i assumir responsabilitats.
- Les potencialitats de la majoria d'individus no estan totalment aprofitades.

També han influït en aquesta línia autors com Maslow (1970) amb la seva teoria sobre la motivació vinculada a la piràmide de necessitats humanes, establint com a factor més fort de motivació les necessitats d'autorealització, i Argyris (1979), gran impulsor de la direcció centrada en la gestió dels recursos humans i defensor de la satisfacció de les persones que integren una organització com motor de la millora de l'organització.

5.3.1.4. Teoria de sistemes i obertura a l'entorn

La Teoria de Sistemes (Bertalanffy, 1974, 1980; Wiener, 1961) apareguda els anys 50 en el Massachussets Institute of Technology (MIT) va aportar una perspectiva d'anàlisi valuosa i rica sobre les organitzacions. Considerades inicialment com sistemes aïllats

dels seu entorn, es concentraven en l'estudi dels seus nivells de complexitat, reactivitat i interdependència dels seus components. És entrada la dècada dels 60 quan arrela en la Teoria de la Direcció la consideració de les organitzacions com sistemes oberts (o semi-oberts) en contínua relació amb l'entorn, del qual rep *inputs* i on produeix *outputs*. Justament serà la funció directiva la responsable de trobar l'equilibri, dinàmic, entre aquest context extern i el context intern.

A autors com Tregoe i Zimmerman, Chandler, Ansoff, Andrews i Mintzberg es deu l'impuls de la direcció estratègica entesa com un procés continuat de definició de metes i objectius bàsics a llarg termini, per adaptar-se als canvis en les necessitats de l'entorn i en l'estructura i realitat interna de l'organització, determinant les accions a emprendre i els recursos a emprar (Garcia Ruiz, 2003). Aquests plantejaments posaran de manifest que una organització centrada en el nivell operatiu – pressupostos, inventaris, programes anuals, supervisió i control- i/o en el nivell administratiu –adquisició, organització i desenvolupament dels recursos- i que doni l'esquena als plantejaments estratègics tindrà serioses dificultats per afrontar el futur amb garantia (Ansoff, 1985). Lawrence i Lorsch (citats en Fernández Aguado, 2006, p. 63) entenen l'organització com la resposta als problemes plantejats per l'entorn. Assenyalen tres punts vitals:

- són les persones i no les organitzacions les que tenen els propòsits,
- les persones tendeixen a unir-se per coordinar les seves diferents activitats dins de les organitzacions,
- l'eficàcia d'una organització es valora per l'adequació amb que les necessitats dels seus membres són satisfetes mitjançant les transaccions planificades amb l'entorn.

Donat que l'entorn és una contínua font d'incertesa, és la capacitat per afrontar-la allò que defineix a l'organització i, en conseqüència, l'autoritat en aquest diàleg entorn-organització no depèn de la jerarquia formal sinó de la competència. Per a Thompson (1967) l'organització ha de distingir-se per la seva capacitat d'adaptar-se als canvis que es presenten en l'entorn, adequant entre d'altres la seva estructura. L'autor defensa el disseny de l'estructura d'una empresa com quelcom contingent, un procés dependent de les variables context i temps.

L'anàlisi de l'organització com sistema obert i la forma de gestionar-la ha estat posteriorment una constant que arriba fins els nostres dies (Scott, 2003). Actualment

es considera que la contínua interacció amb l'entorn obliga a les organitzacions, seguint a Morgan (1997), a disposar del següents tipus de capacitats:

- Tenir capacitat per captar i monitoritzar l'entorn i comprendre els aspectes més rellevants del mateix.
- Tenir capacitat per relacionar els canvis de l'entorn amb aquelles normes que guien els comportaments en l'organització.
- Tenir capacitat per detectar canvis significatius en aquestes normes.
- Tenir capacitat per esmenar les desviacions identificades.

5.3.1.5. Estratègia i aprenentatge organitzatiu

De forma coherent amb el concepte d'organització com sistema obert, Galbraith (1973, 1977) la defineix com un sistema complex que té per funció principal la relació amb l'entorn i per principal problema l'obtenció i generació d'informació. Per a aquest autor, l'organització es converteix en un model de gestió i processament de la informació, pròpiament en un *sistema d'informació*, suggerint que les diferents formes d'organització responen a les diferents capacitats de les empreses per processar informació i prendre decisions sobre situacions i fets que no es poden anticipar.

És congruent amb aquesta visió de l'organització que Argyris i Schön (1978) plantegin la necessitat de l'aprenentatge organitzatiu (enfocament que de forma tardana s'ha incorporat a les teories específiques de la gestió escolar). Malgrat el potencial d'aprenentatge i millora inherent a tota persona, en la pràctica es confirma que els empleats es mostren resistents als canvis i incorporen pràctiques rutinàries com a estratègies defensives del seu status i *modus operandi*. Aquesta tendència inhabilita a llarg termini a les empreses i contamina també la pràctica dels directius. En la realitat és freqüent que els estaments directius promoguin contradiccions com la d'afavorir l'estabilitat i cercar el dinamisme, potenciar les iniciatives i alhora vetllar per el compliment de les normes, etc. Enfront d'això es defensa l'aprenentatge continuat, exercitant l'acció-reflexió, incorporant l'aprenentatge tant dels individus com dels sistemes, defugint de les rutines i cercant la innovació com a sistema de treball. Les tres regles d'or són:

- actuar en base a informació vàlida i contrastada,

- treballat en equip, en col·laboració amb persones competents, prenent decisions lliures i informades (principi de racionalitat),
- generar el compromís intern per a la implementació de canvis.

A finals del segle XX la literatura de *management* és cada vegada més específica. La complexitat de l'economia, l'evolució tecnològica i els fenòmens de globalització incorporen noves variables i, a la vegada que augmenta la complexitat de la gestió, són molts els estudis i propostes que analitzen les organitzacions i els seus problemes. La gestió de la qualitat, el màrqueting, la internacionalització, l'alta direcció en les grans corporacions, etc. ocupen bona part de la literatura especialitzada i malgrat que sempre poden aportar aprenentatges interessant per a l'escola, no reporten una base teòrica aplicable a l'organització escolar. Tanmateix, i per la mateixa tendència a l'especialització a la que hem al·ludit, és en aquests darrers anys quan es publica literatura específica de referència sobre la gestió i organització dels centres educatius. Per això, tancant aquest apartat i abans d'abordar els models desenvolupats pels especialistes de la direcció escolar, presentem breument aquelles aportacions més recents dins la Teoria General de la Direcció que ens poden obrir la perspectiva de la nostra investigació.

Senge (1990) denuncia la cultura individualista en les organitzacions per la incapacitat que genera a l'hora d'afrontar degudament el canvi continu. Aquest és l'aprenentatge fonamental que avui en dia ha de fer qualsevol organització i assolir-lo demana superar les actituds defensives i immobilistes dels individus, l'assignació de culpes als factors externs, la falsa aparença de cara als directius, la visió a curt termini, el desconeixement del valor dels processos graduals, l'aprenentatge per assaig-error i el mite del consens com a fórmula de progrés. Per tal de plantejar l'organització com un sistema de pensament i aprenentatge continu, proposa cinc línies d'acció preferent:

- Els individus ha de ser capaços de superar-se a si mateixos, coneixent-se a ells mateixos i allò que desitgen.
- Cal revisar contínuament els estereotips per romandre oberts a noves idees, generant models mentals adaptables.
- És necessari la construcció d'una visió compartida que unifiqui les metes i l'acció dins l'organització.
- És fonamental l'aprenentatge en equip que es basa en la cooperació i diàleg entre els individus i els grups.

Capítol 5. El context intern del docent: gestió d'aula i organització

-Cal elaborar sistemes de pensament, com a resultat dels principis anteriors, que permetin situar aquest per damunt dels fets del dia a dia.

Pearce i Robinson (1998) presenten un model més descriptiu que propositiu d'allò que defineix la bona direcció i organització en empreses d'èxit que han estudiat. Reconeixent la interacció i flexibilitat existent entre els diferents elements, assenyalen els següents components de la bona organització:

- Missió de l'empresa ben definida.
- Perfil o anàlisi de les capacitats actuals i futures de l'empresa.
- Coneixement de l'entorn exterior.
- Anàlisi i elecció d'estratègia (què és possible i què es desitja).
- Concreció d'objectius a llarg termini, avaluable, i definició comprensible de l'estratègia a seguir per assolir-los.
- Objectius anuals, que fan operatius els anteriors, i estratègies funcionals que distribueixen en els diferents grups o unitats els objectius i especifiquin la forma d'assolir-los.
- Polítiques per guiar la implantació de les estratègies.
- Control i avaluació.
- Institucionalització de les estratègies de l'empresa en forma de lideratges, estructures i cultura organitzacional coherents.

Molt rellevant per a la conceptualització de l'escola com organització són els treballs de E. Schein, investigador de la motivació individual i la cultura organitzativa. Aquest autor defensa la fórmula del contracte psicològic –allò que espera el treballador de l'empresa més enllà de la retribució econòmica i aquell tipus de comportament que espera l'empresa del treballador- com cert intangible que ha de ser gestionat i forma part de l'agenda dels representants de l'organització (Schein, 1985 i 1992). Presenta també uns models prototípics de cultura organitzativa en funció de les necessitats dels empleats i els rols que juguen en relació a l'organització:

- Model racional-econòmic: els treballadors es mouen per incentius econòmics i han de ser controlats pels superiors per evitar pèrdues de productivitat.
- Model social: degut a les necessitats d'identitat dels individus, aquests es relacionen entre si i cerquen integrar-se en el grup, fins al punt que les normes i pressió de grup esdevenen més fortes que els sistemes de control i incentius.
- Model auto-realitzador: la necessitat d'autorealització és més forta que altres i l'organització és capaç de desenvolupar-la en els seus treballadors.

-Model complex: les necessitats dels empleats són múltiples i varien al llarg del temps, segons les situacions personals i la pròpia evolució de l'empresa. El treballadors són capaços d'incorporar nous motius alhora que poden respondre de formes molt diverses a les estratègies directives.

Finalment destaquem el discurs de Weick (1979) per la seva relació directa amb els objectius del nostre treball. Aquest autor concep les organitzacions com sistemes de creació de sentit, doncs la seva contínua activitat de creació i re-creació de conceptes sobre el que són elles i el seu entorn les converteixen en agències constructores de cultura (professional i no) i influeixen en l'atorgament de sentit professional i personal als seus empleats. La construcció de sentit en les organitzacions –quelcom que pensem és d'aplicabilitat directa a l'escola en el seu continu debat explícit i implícit sobre què és educar- segueix per a aquest autor les següents característiques:

- Es basa en la construcció d'una identitat, perquè els creadors de sentit estan redefinint contínuament la noció que tenen d'ells mateixos.
- Utilitza l'experiència i és, per tant, de caràcter retrospectiu.
- És representativa dels entorns que resulten adients a l'organització.
- Té un marcat caràcter social, doncs es produeix en relació amb persones de dins i de fora de l'organització.
- Es contínua, no té un moment inicial i un final.
- Es basa en punts de referència previs i es centra en aspectes concrets.
- Està guiada més per la plausibilitat que per la precisió, qualitat –aquesta darrera- que en un món en canvi continu no seria especialment valuosa.

5.3.2. L'escola com organització. Aspectes diferencials i cultura docent.

A finals de la dècada dels 80 i inicis dels 90 s'activa amb força en el nostre país el debat epistemològic a l'entorn de quin és l'objecte d'estudi de la disciplina Organització Escolar (Gairín i Antúnez, 1993). En aquest període no han faltat veus que s'han resistit davant la perspectiva de considerar la institució escolar com una organització de tipus empresarial. Aquesta oposició en alguns casos ha suposat una afirmació tàcita de la impossibilitat d'aplicar els principis del *management* per explicar el funcionament de l'escola, a la vegada que la Teoria de la Direcció es considerava

poc vàlida per impulsar la seva millora. Al darrera d'aquesta posició trobem concepcions ben diverses, que van des de la defensa d'interessos corporativistes (Fernández Enguita, 2007) -que a efectes de la Teoria d'Organització no podem considerar- fins als plantejaments crítics i radicals que, entenent l'escola com un espai públic i social, veuen amagades en les teories de *management* l'ofensiva neoliberal i economicista contra l'escola pública, responsables d'una progressiva pèrdua de sentit del servei públic i universal que l'hauria de caracteritzar (Laval, 2004). També trobem alguns posicionaments epistemològics que podem classificar, des de la perspectiva organitzativa, de conservadors en tant que no consideren a l'Organització Escolar una ciència estricta i la situen supeditada a la Didàctica (Gimeno, 1981; Benedito, 1987; Sabirón, 1999).

Per a Gairín (1993), entre d'altres, l'Organització Escolar es nodreix de les Teories Organitzatives i de la Teoria Curricular, confluència que dóna lloc a una disciplina diferenciada, una Teoria de l'Escola que necessita de la reflexió i estudi específic de la seva organització. Resulta interessant l'equidistància entre organització i ensenyament a què ens convida aquest autor per no caure en posicions que, per ser massa extremes, podrien excloure alguna de les dues perspectives cridades a complementar-se. És innegable que l'escola, en tant que s'orienta per finalitats complexes que per ser assolides precisa de l'aportació de diferents persones que empren processos i recursos diversos, establint relacions d'interdependència, ha de ser considerada una organització en majúscules. Però també és cert que, a diferència de la resta d'organitzacions empresarials incloses les altres organitzacions de serveis, les escoles s'han d'afrontar al caràcter en part intangible dels seu producte i, especialment, al fet singular de que els seus resultats depenen en gran mesura de l'esforç i col·laboració aportada pels seus "clients". El servei depèn tant o més de les persones servides que de les propostes i decisions aportades per l'organització, de forma que, a diferència del que passaria en qualsevol empresa, el client també podria ser considerat d'alguna manera recurs humà de l'organització. Per això l'escola, com a institució, pot definir-se com *la comunitat formada principalment per mestres i alumnes dedicada específicament a l'educació* (García Hoz, 1986, p. 217).

La naturalesa pròpia de l'escola que la singularitza enfront d'altres organitzacions, a més del caràcter comunitari al que ens hem referit, es fonamenta també en el conjunt de característiques següents (Antúnez, 1998, pp. 21-30).

- *Els centres escolars són organitzacions que tenen plantejats molts objectius per assolir, de naturalesa variada i, sovint, amb una formulació i concreció ambigua.*
- *A la vegada són organitzacions amb multiplicitat de demandes per atendre (i sovint de signe contradictori).*
- *La tasca dels professionals comprèn múltiples camps d'intervenció que s'han de desenvolupar en organitzacions on la divisió del treball és problemàtica.*
- *Els resultats són difícils d'avaluar i el control és insatisfactori, fins al punt que l'escola és un tipus d'organització que es manté de forma independent a l'èxit dels seus usuaris.*
- *Fàcilment conviuen en la mateixa organització models organitzatius d'enfocament divers (que fins i tot poden entrar en pugna).*
- *És una organització que ha d'administrar recursos funcionals escassos i, especialment, patir una falta de temps contínua.*
- *És tracta també d'una organització (malgrat que complexa) feblement articulada, on l'activitat central –ensenyar i aprendre- la gestiona el docent de forma aïllada i individual.*
- *Hi ha una limitació de l'autonomia dels centres mitjançant el desplegament d'una normativa molt detallada i uniformadora que determina, en definitiva, organitzacions poc flexibles.*
- *El poder –la funció directiva- té un caràcter erràtic i no disposa de força per actuar i sovint no es correspon ni amb un coneixement de gestió expert ni amb una autoritat moral reconeguda.*
- *El sistema de delegació és insatisfactori, en bona part per la manca d'autonomia i feblesa de l'autoritat.*
- *El centre escolar és un lloc cada vegada menys interessant i atractiu per als nostres alumnes, potser per la combinació de reclutament obligat dels seus usuaris, incapacitat dels docents per adaptar-se als canvis i la gran competència que planteja a l'escola l'existència de moltes fonts d'informació i formació alternatives.*

No obstant, la singularització excessiva de l'escola enfront d'altres organitzacions podria ser només una preocupació dels teòrics de l'organització escolar, doncs el cert és que algunes de les característiques descrites per explicar el caràcter diferent de l'escola com organització també les podem identificar en altres organitzacions i, a la vegada, ni la naturalesa especial de la tasca docent ni la peculiar organització de les

escoles –molt vinculada al funcionariat i els sistemes d'organització de l'Administració– fan pensar que bona part dels principis generals del *management* no puguin ser vàlids per explicar i millorar les organitzacions escolars. De fet, en la literatura especialitzada en Organització Escolar no es troba una teoria explícita que invalidi les aportacions dels clàssics de la Teoria de la Direcció, sinó més aviat reconeixem la proposta de models o enfocaments específics per a l'escola que són el fruit de la contextualització i revisió crítica de plantejaments que també s'han donat en l'empresa.

A aquesta conclusió podem arribar si, tal com proposa Cantón (2004), fem una revisió de la breu història de l'Organització Escolar en el nostre país. Aquesta autora organitza l'evolució de la disciplina en 4 etapes que, en temps curt, reproduïxen a grans trets com l'evolució de la Teoria de la Direcció descrita anteriorment s'ha anat incorporant a l'Organització Escolar. Són les següents:

- Etapa precientífica, on s'explica l'escola com un organisme on els seus diferents membres, sense vida pròpia, integren un tot unitari amb significació pròpia (correspondria a la influència dels inicis de la Teoria de Sistemes i la seva comprensió de les organitzacions com sistemes força tancats).
- Etapa científica, l'escola és vista com una empresa i postula la incorporació de les tècniques de gestió empresarial (a vegades definit com gerencialisme) com a sistema per obtenir més eficiència i millora en els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- L'escola explicada com comunitat. L'obertura a l'entorn, l'extensió dels principis democràtics i el reconeixement de la participació i la mateixa irrupció en les Ciències Socials dels paradigmes interpretatius i sociocrítics generen models d'escola basats en els equips, les comunitats d'aprenentatge, l'alumne centre de l'escola, etc.
- L'escola en la societat del coneixement, integrant de nou plantejaments molt evolucionats en la Teoria General de l'Organització, propugnant organitzacions més obertes, abocades a la generació de valor afegit, molt vinculades a l'evolució de les noves tecnologies i a la gestió del coneixement.

Actualment coexisteixen propostes i plantejaments ben diferents sobre què hauria de ser una bona organització escolar, resultat tant de l'acumulació del coneixement aportat pels diferents autors i recerques al llarg d'aquestes etapes com, molt especialment, resultat de les diferents perspectives d'anàlisi des del qual es situen els especialistes i que després comentarem. Abans d'abordar la qüestió amb més detall, convé destacar d'aquesta evolució històrica que els plantejaments gerencialistes, propis del món de l'empresa i que van irrompre amb força en l'etapa científica, van quedar molt desacreditats dins els teòrics de l'Organització Escolar i no ha estat fins aquests darrers anys quan, de nou, trobem un acostament decidit entre els plantejaments generals del *management* i de l'organització escolar. Suposem que en aquesta història va influir, per un costat, la necessitat de defensar un *corpus* de coneixement propi per part de l'organització escolar i, per altra, la dificultat d'explicar l'organització escolar i aconseguir millores en les escoles des dels principis de racionalitat que es trobaven en la base de la Teoria de la Direcció. Quan les metes de l'escola -per la pròpia naturalesa del fet educatiu- esdevenen complexes, ambigües i conflictives; quan els sistemes de reclutament i gestió dels recursos humans estan poc dirigits; quan el poder en la institució es mostra difós; quan les estructures de les escoles estan generalment predefinides a nivell dels estats; quan els resultats de l'escola també tenen a veure amb els valors que es posen en joc i venen condicionats per la relació contínua entre alumnes, pares i professionals; etc. es comprèn que els enfocaments que posaven l'èmfasi en el caràcter cultural, social o polític de l'escola fossin més útils per explicar aquest tipus d'organitzacions.

Es constata que bona part de la literatura especialitzada en organització escolar, i que com hem dit correspon a les darreres dècades del segle XX, s'ha encarregat d'explicar les organitzacions escolars mitjançant models de gran valor descriptiu (House, 1981; Bush, 1986; Bolman i Deal, 1987; entre d'altres) però amb baixa pretensió normativa. Podríem dir que, al menys en un primer moment, la teoria específica d'organització escolar era més vàlida per explicar les dificultats de les organitzacions escolars que per proposar solucions. No ha estat fins a aquesta darrera dècada que s'ha recuperat la importància de l'eficàcia en l'escola, cercant una major integració entre la racionalitat en l'organització -orientada a la necessitat d'aconseguir resultats amb recursos escassos- i el caràcter cultural, ideològic i polític que defineix a l'escola.

Per arribar a conclusions, si és possible, sobre les característiques o atributs del que seria l'excel·lència en les organitzacions escolars, presentem a continuació els

paradigmes que han emparat els diferents estudis i revisarem una proposta de models de centre que resumeix les diferents orientacions d'Organització Escolar que ens han dut a la situació actual. Posteriorment revisarem les tendències, pràctiques i teòriques, que avui són predominants i que no poden entendre's més que com la síntesi i/ o evolució de les teories abans presentades. Finalment, des d'una perspectiva eclèctica i integradora, proposarem un conjunt de principis que a mode de síntesi teòrica definirien una bona organització escolar segons es desprèn dels autors revisats en aquest capítol.

5.3.3. Orientacions paradigmàtiques en l'anàlisi de l'organització escolar i cultura docent

Tal com assenyala Gairín (1993, p. 71), l'ús de paradigmes té *un caràcter instrumental i no cerca l'acotament de terrenys delimitats i excloents i sí, en tot cas, suposa un recurs de caràcter conceptual i metodològic* que ha de permetre sistematitzar les anàlisis a l'entorn de l'organització escolar. En aquest sentit, les aportacions dels diversos autors (Baldrige, Ball, Bates, Bolman, Bush, Deal, Ellstron, Greenfield, Hoyle, House, March, Morgan, Pfeffer, Sergiovanni, entre d'altres) per explicar l'organització escolar, resumint el detallat anàlisi fet per Gairín (1993) i González (1993), coincideixen en reconèixer tres grans paradigmes i posen de manifest la importància de la perspectiva d'anàlisi de la què es parteix. Alhora podem relacionar-los directament amb els que hem utilitzat per presentar els diferents models de desenvolupament professional docent, establint d'aquesta forma un vincle interessant entre el model de professionalitat, la cultura docent i el model d'organització escolar. Concretament, les tres orientacions paradigmàtiques a les que ens referim són:

- Paradigma científic-racional o tècnic-racional: entén l'organització com una entitat real i observable, concebuda com una unitat o sistema cooperatiu que cerca interessos comuns. La tecnologia organitzativa, orientada cap a majors quotes de racionalitat, és la que ha de permetre avançar a les organitzacions. Es poden estudiar "científicament" en tant que s'espera responguin a principis objectius. Des d'aquest paradigma es reconeix el valor de l'estructura, les metes comunes, el lideratge i la tecnologia o metodologia organitzativa. Aquesta perspectiva considera que una estructura formalment ben definida,

amb òrgans clars, amb objectius explícits i amb procediments i funcions clarament preestablertes garantiran un funcionament eficaç.

- Paradigma interpretatiu-simbòlic o interpretatiu: ofereix una visió de l'escola com una realitat socialment construïda per les persones que la formen. És, per tant, una realitat de tipus cultural, on el que està sempre en joc són les seves significacions. L'acció organitzadora es sosté en els processos interactius i interpretatius en els que s'impliquen els membres de l'organització. En aquest procés continu de resignificacions o interpretació de la realitat organitzativa importa especialment la coalició dels participants que negocien les seves metes. Des d'aquesta perspectiva es reconeix el valor de les dimensions implícites, les més inconscients o invisibles, com a més determinants que l'estructura o els aspectes formals (normes, funcions, etc.) en els modus de ser i funcionar. Es considera que, més enllà de l'anàlisi estructuralista o formal de l'organització, només es pot comprendre el que és l'organització mitjançant l'anàlisi d'allò que succeeix en el seu interior a partir de les persones que la formen i dels significats socialment construïts a l'entorn de la vida organitzativa. Aquesta perspectiva considera que mitjançant els processos d'interacció i interpretació comuna les persones de l'organització arriben a compartir uns modus d'interpretació i unes rutines, alguns diran una cultura, que els permet desenvolupar noves interpretacions i formes d'acció com a forma de supervivència davant noves situacions i nous problemes.
- Paradigma socio-crític o perspectiva política: sense negar la perspectiva interpretativa, s'interessa per el que podem anomenar la realitat política de l'organització. La pregunta principal és perquè l'organització es construeix de la forma que ho fa. La resposta no es troba només en clau interna –les lluites de poder en el si de l'organització- com en clau d'entorn –en una clara perspectiva dialèctica- al concebre l'organització i/o institucionalització com un poderós mecanisme de legitimació ideològica, orientada al manteniment de la desigual distribució del poder, l'economia i el coneixement cultural en les nostres societats. L'examen crític de l'organització i de les seves activitats està en la base de la seva reorientació i de la transformació o canvi a la que està cridada. Només així és possible traspasar el primer nivell o superficial –on s'assenten les formes organitzatives i els significats consensuats- per accedir a una esfera no racionalitzada on s'arrelen les pràctiques històricament desenvolupades, els

supòsits paradigmàtics que governen l'educació i les connexions amb el sistema social més ampli. Aquests paradigma convida a analitzar l'estructura profunda o subestructura i com connecta o interacciona amb l'estructura superficial (González, 1993, p. 185).

La classificació de les formes d'organitzar els centres educatius que proposen Bolman i Deal (1987) resulta útil per il·lustrar les diferents orientacions en Organització Escolar que hem explicat i, ahora, ens permet englobar les fetes per altres autors, com proposa Antúnez (1998), concretant així possibles models per interpretar les organitzacions. Segons aquests autors les escoles poden classificar-se segons quatre enfocaments diferents: estructural, de recursos humans, polític i simbòlic.

- Estructural: són organitzacions molt centrades en aspectes formals, en les que s'estableix una clara divisió del treball i una acurada assignació de responsabilitats entre els seus membres. La clau de l'èxit rau en fer congruent l'estructura i la tecnologia del centre amb l'entorn. Aquest enfocament respon a una orientació sistèmica, amb la pretensió d'aconseguir la màxima racionalitat, i pot derivar cap a organitzacions molt jerarquitzaes, amb un èmfasi excessiu en els processos directius o amb tendència a convertir-se en organitzacions burocràtiques. (Aquest model també ha estat anomenat per altres autors com formal, racional o tecnològic).
- De recursos humans: davant la crítica al model estructural, que considera a les organitzacions com màquines buides d'individus, aquest enfocament considera les necessitats individuals i particulars dels seus membres. En l'organització es combinen tant les capacitats d'aprendre dels seus individus com les seves limitacions, a vegades en forma de creences i actituds prèvies que actuen com a fre de la millora. Aquest model aposta per fer organitzacions a singulars, adaptades a les persones, cercant la satisfacció dels seus membres en relació a allò que estan fent. La clau d'aquest model és la participació, dons assumint l'estructura com un fet objectiu i amb un significat comú pels seus membres, el poder i la presa de decisions es comparteix entre tots o alguns dels seus membres. Aquest model, que Bush (1986) identifica com democràtic i altres autors com de sistema social (Antúnez, 1998), que es caracteritza per les relacions horitzontals pot tenir dificultats quan la presa de decisions es converteix en un procés voluminós i lent, essent complicat garantir processos

democràtics o, al menys, nivells de participació adients. També poden derivar cap a organitzacions de tipus gremial, més centrades en la defensa dels interessos corporatius que del servei per a la que han estat creades.

- **Polític:** parteixen de considerar la presa de decisions com un procés fonamentalment de negociació. Així, l'organització és concebuda com un espai de lluita, on afloren interessos particulars i de grup. La desigual distribució del poder, o la seva excessiva dispersió, i la realitat de recursos escassos obliga a la contínua negociació. En la vida quotidiana es succeeixen la coerció, les aliances i els compromisos diferents. Aquest model considera el conflicte com una realitat natural i endèmica en l'organització, posant l'èmfasi més en l'activitat del grup o grups que en la institució com entitat. El conflicte, a banda de que sigui inevitable, no és necessàriament entès com a una realitat negativa, doncs símptoma del canvi continu en l'organització. La tasca de la direcció es cercar la regulació del que pot definir-se com política interna, en la que de forma general interactuen les instàncies o mecanismes d'autoritat i influència. Aquesta realitat va estar definida amb fortuna com micropolítica (Glatter, 1982, p. 161) i Ball (1991) l'ha tractat abastament.
- **Simbòlic:** aquest model, també anomenat cultural, considera que algunes organitzacions es mouen més en funció dels valors, estils o cultura propis que per objectius o polítiques racionals. Així, més que l'estructura o l'autoritat dels directius, tenen gran influència els mites, els herois, els relats, les cerimònies,... Les organitzacions són construccions socials sorgides de la interacció dels seus participants. En elles es manifesten els valors i creences dels seus individus més que les realitats formalment construïdes (estructura, objectius institucionals, etc.). Aquest enfocament pot derivar en models d'organització definits com ambigus, amb poca articulació o cohesió interna, generalment amb objectius poc clars i amb una comprensió de l'entorn com a font que augmenta l'ambigüitat i que obliga a una presa de decisions no planificada, sovint del tot individualista per part dels professionals, que ens acosta a la visió de l'organització escolar com anarquies (March i Enderud, citats en Antúnez, 1998, pp. 45-46).

En la pràctica resulta difícil identificar les institucions escolars concretes amb algun dels quatre models purs que hem presentat, doncs el més freqüent és que participin de

tots els enfocaments, amb característiques de tots ells. Als efectes de la nostra investigació l'orientació de recursos humans ens sembla de gran interès per la seva vinculació explícita amb els objectius de partida, malgrat és innegable el seu caràcter en excés idealista. Si atenem a criteris més pragmàtics, segurament més vàlids per acostar-nos a la descripció de la realitat dels centres, els models polítics i simbòlic expliquen millor com són les organitzacions escolars, on les concepcions de cada professional docent, els interessos individuals i els conflictes de poder es fan presents de forma evident. Afirmar Hoyle (1981, p. 12) que les escoles no són organitzacions molt consistentes, articulades en parts ben coordinades i amb objectius clars i prèviament ben identificats, sinó que es caracteritzen per el conflicte, la desintegració i la persecució d'interessos individuals i de grup. Això no significa que un grau d'integració i organització més elevat no sigui desitjable i positiu.

Actualment, en les organitzacions escolars –com passa en la resta d'organitzacions modernes- identifiquem alguns fenòmens que semblen qüestionar la validesa dels models presentat per interpretar-les i, sobre tot, per actuar. Són, al menys, els següents:

- la cultura corporativa té importància;
- hi ha rotació en els llocs de treball i el processos de selecció, formació i promoció són rellevants;
- els professionals han d'adaptar-se contínuament a noves necessitats i han de desenvolupar noves funcions;
- s'han d'assumir i resoldre, anticipadament si és possible, els conflictes;
- i els mecanismes de presa de decisions i la distribució de poder té tendència a la horitzontalitat, amb poca diferenciació entre *staff* i *línia*, essent més important la participació que l'estructuració jerarquitzada.

A la vista d'aquests fenòmens i pensant en la millora de l'escola, Antúnez (1998, p. 52) proposa considerar la classificació de Bolman i Deal (1987) com a fases d'una mateixa realitat, trobant en la integració de les diferents perspectives una via real per fer avançar a les organitzacions.

5.3.4. Propostes actuals d'Organització Escolar

Les realitats organitzatives estan conformades per tres grans components: *objectius, estructura i sistema relacional* (Gairín, 1993, p. 72). El sistema relacional, que es dona en la interacció entre els membres, els objectius i l'estructura de l'organització, s'explica i fonamenta amb solidesa gràcies a la nova visió aportada pels paradigmes interpretatiu i crític. Avui, lluny dels reduccionismes que van atribuir a la perspectiva tècnico-racional la identificació de l'escola amb una maquinària, amb independència de les persones que la formen, no es nega la importància dels factors estructurals i/o formals en l'escola com organització. Però sembla sobradament demostrat que aquests elements són condició necessària però no suficient per assegurar el bon funcionament de l'escola. En aquest sentit, cal reconèixer com a gran aportació del paradigma interpretatiu la seva crítica a la separació existent entre organització i educació que comportava l'enfocament racionalista. Si en si mateixa tota organització humana no pot ser explicada com una realitat físico-natural, sinó que ha de ser considerada com un artefacte cultural -resultat dels significats, intencions, accions i experiències que comporta organitzar-se amb altres persones- el fet de dedicar-se a l'educació encara fa de l'escola una organització més oberta a la dialèctica i contínua resignificació.

No obstant, i per més que els enfocaments interpretatiu i crític conviden a una plena i compromesa activitat professional –la construcció de l'escola com realitat cultural i política és en bona part responsabilitat dels docents (Fernández Enguita, 2007)-, la realitat a la que ens aboca l'anàlisi dels centres educatius des d'aquestes perspectives no convida a l'optimisme. D'acord amb González (1993, p. 180):

- l'escola és una organització d'alta complexitat i els seus processos no sempre s'adeqüen a allò formalment establert,
- l'organització és una realitat socialment construïda mitjançant les interaccions que es donen entre els seus membres i el context de treball,
- l'escola és un sistema amb feble articulació interna, on la coordinació i presa de decisions resulta problemàtica, problema que s'agreuja per tenir les metes obertes a diferents interpretacions i no disposar de formes d'acció precises,
- la cultura escolar té tendència a protegir l'autonomia individual i a propiciar situacions d'aïllament en el desenvolupament pràctic del rol docent,

- els elevats nivells d'incertesa i ambigüitat que caracteritzen a les escoles no fan més que propiciar que la tasca educativa quedi en mans de cada professor, limitant l'organització a la resolució de tasques administratives i burocràtiques.

Dues de les qüestions que planteja González (1993) com característiques de les escoles són d'especial rellevància per explicar els reptes que ha hagut d'afrontar l'Organització Escolar i per la seva relació amb els objectius del nostre treball. Ens referim a la feble articulació interna de l'organització escolar i a la institucionalització de l'individualisme.

Weick (1976) va desenvolupar de forma sistemàtica el concepte d'escola com sistema feblement articulat. Si l'autoritat i la tecnologia són les formes habituals en les organitzacions per assegurar la connexió o articulació entre els seus membres, l'autor denuncia com a l'escola el grau d'interdependència és relatiu donat l'alta importància que té preservar l'autonomia individual i la pròpia identitat. El fenomen de la baixa articulació s'explica per raons diverses. Primer, hem de tenir en compte que a l'escola no existeix una relació lineal entre mitjans i fins –i ens atrevim a afegir entre mitjans i resultats, doncs sovint els alumnes aprenen o no aprenen amb independència dels mètodes de treball dels docents-. Segon, hem de valorar com les línies d'autoritat – amb funció cohesionadora en qualsevol empresa- són febles, disperses i canviants en el món escolar. Tercer, hem de valorar la influència de la mobilitat versus inestabilitat dels equips docents i, encara més, el fenomen que March i Olsen (1972) denominen *participació fluida*, amb el que expressen la variació d'implicació –temps i compromís dels diferents professionals de l'escola- segons siguin els moments i els àmbits o dominis d'actuació.

Vinculat directament amb aquest desmembrament o baixa articulació interna, trobem també el fenomen de l'individualisme. Mentre les direccions posen l'èmfasi en els aspectes formals –horaris, control d'assistència, equipaments, etc.- la tasca d'ensenyament passa principalment per la iniciativa individual i resulta difícil de consensuar i coordinar. A l'escola es *tendeix a desenvolupar poca activitat col·laborativa i a mantenir intercanvis socials que no amenacin les formes de funcionar de cadascú* (González, 1993, p. 173). El fet de que els professors treballin individualment o, com a màxim, en petites unitats d'acció, impedeix una veritable interacció professional. Quan aquesta es dona –clautres, reunions de departament, formació contínua, etc.- acostuma a centrar-se més en qüestions anecdòtiques o

superficials o a l'intercanvi i discussió de la informació oficial, però difícilment s'aconsegueix una veritable discussió professional. Sergiovanni (1987, p. 241) destaca les dificultats que genera aquest tipus de cultura organitzativa i professional tant a l'hora d'aconseguir un veritable *feed-back* com a l'hora de trobar ajuda i suport entre els col·legues. González (1993, p. 174), citant a Lieberman i Miller, destaca aquesta realitat com un dels principals impediments per a la millora escolar.

No és d'estranyar que en un context de les característiques que hem descrit s'estiguin desenvolupant actualment diverses línies de treball orientades a explorar vies d'actuació per a la millora de l'organització. De fet és també el resultat d'un nou enfocament *multiparadigmàtic* (Gairín, 1993, p. 71) tendent a la integració dels diferents enfocaments, al que s'ha arribat tant per el millor coneixement de l'organització escolar de què es disposa com per el sentit pràctic que ha d'orientar les teories d'organització. Per això, sense abandonar les aportacions fetes pels estudis tecnològics i les contribucions del moviment d'investigació a l'entorn de les escoles eficaces, revisarem les tendències actuals que sent en bona part tributàries dels enfocaments cultural i crític postulen el canvi centrat en l'escola i la seva articulació en base a la col·laboració, la comunicació oberta i la gestió del coneixement.

5.3.4.1. Moviment d'escoles eficaces

Aquest moviment, iniciat en els anys 70, cerca conèixer els factors que caracteritzen i defineixen les escoles eficaces. Aquestes són definides en funció del *grau com, donats certs recursos i mitjans, s'acompleixen els objectius sense malversar aquests recursos i sense sotmetre als membres de l'organització a un esforç excessiu* (Cantón, 2004, p. 65). Scheerens (1992) defensa un model d'eficàcia molt utilitzat i que es basa en un model sistèmic en el que es classifiquen els factors en context, entrades, processos i producte. Els treballs empírics (Scheerens i Bosker, 1997) identifiquen gran número d'elements vinculats a l'eficàcia que s'agrupen en 13 factors:

- Expectatives dels docents.
- Lideratge educatiu.
- Consens i cohesió entre els membres de l'equip.
- Qualitat del currículum i oportunitats per aprendre.
- Clima escolar.

Capítol 5. El context intern del docent: gestió d'aula i organització

- Potencial educatiu i us de l'avaluació com a base per a l'aprenentatge.
- Participació dels pares amb l'escola.
- Clima d'aula o classe.
- Temps efectiu d'aprenentatge (gestió de l'aula/ classe).
- Ensenyament estructurat-planificat.
- Aprenentatge autònom.
- Atenció a la diversitat segons necessitats dels alumnes.
- Retroalimentació i incentius pels alumnes.

En aquesta direcció han estat nombrosos els estudis de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) per determinar sistemes d'indicadors de les escoles eficaces o d'alta qualitat. Aquest estudis, ja l'any 1991, afirmaven com a factors d'eficàcia escolar (OCDE, 1991) els següents:

- Compromís amb normes clares i definides en comú.
- Treball en equip dels docents (planificació compartida i coparticipació en la presa de decisions).
- Direcció-lideratge positiu.
- Estabilitat laboral.
- Estratègies de desenvolupament professionals adaptades a cada centre.
- Currículum ben planificats i coordinat.
- Implicació i suport elevat per part dels pares.
- Cerca i reconeixement de valors propis de l'escola.
- Bon ús del temps d'aprenentatge.
- Suport efectiu de les autoritats educatives.

Cantón (2004, pp. 68-70) fent una revisió exhaustiva d'autors nacionals i internacionals que han treballat a fons dins d'aquest moviment com Álvarez, Davis i Thomas, Gento, Gómez Dacal, Muñoz, Murillo, Stoll i Fink, Wilson, sintetitza les característiques generals de les escoles eficaces en variables organitzatives i estructurals, i en variables de procés:

- Variables organitzatives i estructurals:
 - Lideratge pedagògic clar.
 - Treball en equip i estabilitat.
 - Clima ordenat i segur.
 - Altes expectatives d'aprenentatge.
 - Alta dedicació a l'aprenentatge i la instrucció.

- Autonomia curricular, econòmica i de personal.
- Desenvolupament professional i formació contínua.
- Variables de procés:
 - Planificació escolar in perspectives de futur clares.
 - Sentit de comunitat i implicació en el projecte comú.
 - Objectius clars i assumits per tothom.
 - Treball en equip i participació del professorat.
 - Organització interna eficient.
 - Elevada definició dels programes d'estudi.
 - Importància dels resultats acadèmics i feed-back continu.
 - Supervisió i avaluació externa.

5.3.4.2. La perspectiva ecològica

A aquestes propostes es deu, en bona part, el reconeixement de la importància del context en les escoles, tant en la seva imprescindible dimensió educativa i d'interacció activa a nivell de l'aula com en els seus efectes sobre el conjunt de l'organització. Lorenzo (1995) revisant les aportacions d'autors principals d'aquesta perspectiva (Bronfenbrenner, 1979; Pérez Gómez, 1983; Ferrández, 1989; etc.) destaca que podem analitzar les relacions en el centre i amb l'entorn des d'una perspectiva holística i molt suggerent donat el seu paral·lelisme amb els ecosistemes naturals. Malgrat que les aportacions des d'aquesta perspectiva –sovint més metafòriques que veritablement gestionables- no han tingut un impacte destacat en l'aplicació de pràctiques de millora, cal destacar la seva influència teòrica en el desenvolupament de propostes posteriors més concretes que, considerant el caràcter cultural i obert dels centres educatius, han cobrat estatus propi. Un cas destacat són les propostes de l'escola que apren que tractarem més endavant.

5.3.4.3. Els models de qualitat

És múltiple i copiosa la literatura dedicada en els darrers anys als models de gestió de la qualitat aplicats a l'escola. Un dels principals problemes per abordar de forma breu i resumida aquesta orientació és l'ús polisèmic del terme. Això explica perquè el

concepte qualitat ha estat defensat amb èxit des de perspectives paradigmàtiques diferents tot i que amb significacions diferents, com apunta Cantón (2004, pp. 111-114). Aquí l'incorporem no pas en sentit abstracte o ambigu –la qualitat de l'educació– sinó com un concepte vinculat al sistema de gestió importat del món empresarial que cerca l'excel·lència o la qualitat total de l'organització mitjançant un sistema de gestió integral que, utilitzant l'autoavaluació i el diagnòstic, s'orienta a la millora contínua de l'organització.

Les adaptacions successives a les empreses de serveis i al món escolar del Model Europeu de Qualitat (EFQM) han generat en el nostre país una proposta per als centres educatius que vol ser *un marc ordenat, sistemàtic i estructurat que estimuli i faciliti la reflexió sobre com millorar el funcionament dels centres escolars i permeti oferir a la societat un servei educatiu de qualitat* (MEC, 2001, p. 7). Aquest model s'organitza en 9 grups de criteris: lideratge, recursos humans, planificació i estratègia, col·laboradors i recursos, processos, resultats de persones o recursos, resultats d'usuaris, resultats d'entorn i resultats clau de l'escola. Com a factors claus per l'obtenció de bons resultats es destaquen (MEC, 2001):

- El lideratge.
- La bona planificació.
- L'estratègia del centre educatiu.
- La gestió del seu personal i dels col·laboradors.
- La gestió dels recursos.
- El control dels processos.

5.3.4.4. L'escola que aprèn

És congruent amb la nostra època, marcada per la informació i l'aparició de les TIC, que sigui justament la capacitat de gestionar i crear coneixement allò que ha orientat les darreres teories del *management*, com s'ha comentat en l'apartat 2 d'aquest capítol. I també és congruent que aquests plantejaments apareguin de forma emergent en l'Organització Escolar donat que són pròpiament organitzacions de coneixement, obertes a l'entorn social i tecnològic canviant i d'alta complexitat. No obstant, com hem comentat anteriorment, la incorporació d'aquest plantejaments a l'escola podem pressuposar-la conflictiva si atenem que són organitzacions sovint burocratitzades,

amb alts nivells de dependència de l'Administració i amb notables dificultats organitzatives.

El cert és que partint d'una interpretació ecològica, que identifica a les organitzacions com éssers vius que sobreviuen en entorns complexos i canviants, cada vegada són més els autors que defensen l'excel·lència en l'organització com el resultat dels processos d'adaptació i canvi mitjançant l'adquisició i creació de coneixement (Senge, 1990 i 2000; Nonaka i Takeuchi, 1999; etc.). En un món canviant l'organització que evoluciona és aquella que evoluciona contínuament i aprèn. La informació que rep l'organització la transforma en coneixement, essent capaç de transmetre aquest coneixement entre els seus membres i d'afavorir l'autoregulació o autoorganització sistemàtica de la informació. Aramburu (2000) analitza els diferents efectes d'aquest procés de creació de coneixement i aprenentatge, identificant un primer efecte en forma d'adaptació de l'organització al mateix entorn i d'adquisició de coneixement rigorós sobre com impacten en l'entorn les accions organitzatives, i un segon possible efecte, més pro actiu, que atorga a l'organització la mateixa capacitat de generar coneixement i d'auto inventar-se en situacions de caos o màxima complexitat.

Aquesta concepció aplicada a l'organització escolar – d'acord amb les tendències més innovadores en la direcció d'empreses- ha estat defensada amb rigor i contundència en el nostre país per bona part dels experts de la disciplina (Bolívar, 2000; Gairín, 1999 y 2000; López Yáñez, 2002; Martín Bris, 2000; Santos Guerra, 1995 y 2000; Villar Angulo, 2000, etc.) com s'ha posat de manifest en les actes dels successius Congressos Interuniversitaris d'Organització Escolar. Hi ha coincidència en destacar la importància de que existeixi en l'escola un ambient o clima que permeti el diàleg, la discussió, la imitació, la pràctica i la reflexió entre els docents. Aquesta és la base perquè el coneixement personal es converteixi en coneixement de l'organització i, després, seguint a Nonaka i Takeuchi (1999), sobresurten 4 dimensions o qualitats de l'organització que permeten avançar en la seva capacitat d'adaptació a l'entorn i siguin generadores d'aprenentatge organitzatiu (veure Figura 11): un lideratge compartit, no exercit per una sola persona, i de tipus horitzontal; un model d'escola comú, compartit, consensuat, que dóna sentit; una cultura avaluativa integrada, sistemàtica, orientada a la millora (i la innovació); i un projecte de futur comú, cohesionador, catalitzador de les energies dels membres de l'escola i capaç d'orientar estratègicament a l'escola.

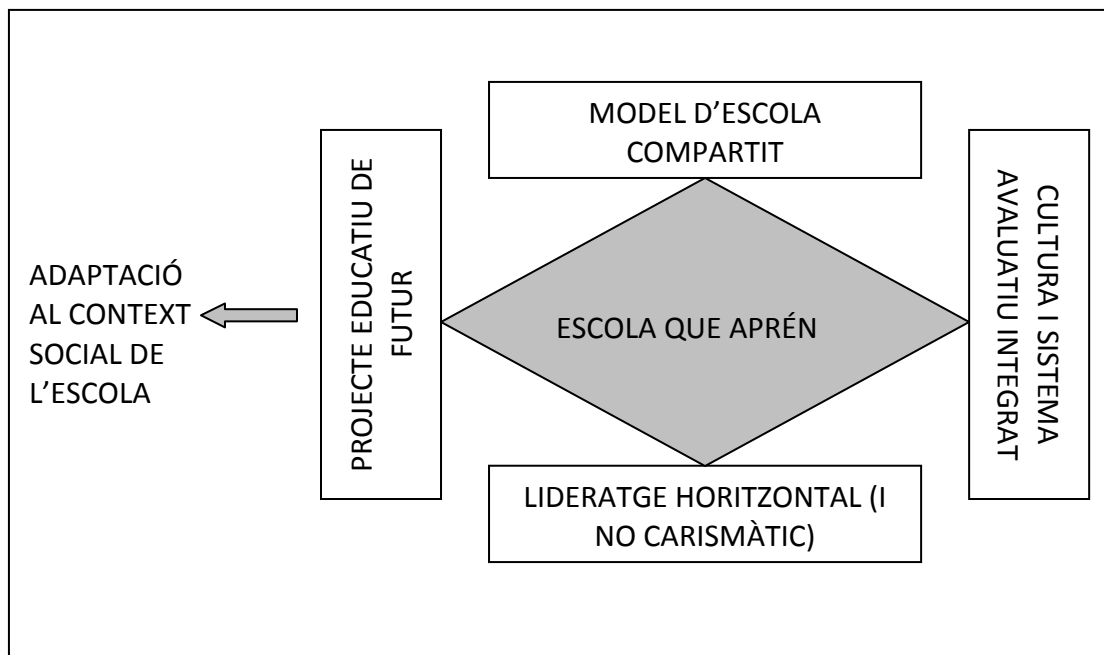


Figura 11. Dimensions qualitatives de l'escola que aprèn, a partir de Ninaka i Takeuchi (1999)

En concret Gairín (2000), ofereix a més d'una eina d'anàlisi de les escoles en tant que organitzacions, un model de creixement orientat, progressiu i de gran densitat i interès pedagògic. Aquest autor defineix tres estadis en l'evolució de les organitzacions escolars. Estadis que, semblants als esglaons d'una escala, poden ser pujats o no, però que apunten en una direcció ascendent i desitjable.

1r) L'organització com a marc: Aquest primer estadi, característic de moltes organitzacions i, malauradament des de la meua perspectiva, encara majoritari, assigna a l'organització un paper secundari. Es caracteritza entre d'altres senyals per la vivència de la realitat organitzativa per part dels seus membres com una realitat fàctica i estàtica. L'organització és la macroestructura que permet la intervenció educativa, una mena de mal necessari.

2n) L'organització com a context: aquest segon estadi mostra un nivell de maduresa organitzativa superior. L'organització és més activa, més oberta i consensuada, i acaba per esdevenir una excusa per al debat. La preocupació i la col·laboració per construir una millor organització forma part del repte i les responsabilitats professionals, i afecta tant a la docència com a d'altres aspectes organitzatius i relacionals.

3r) L'organització que aprèn: aquest és el darrer estadi i, des de totes les perspectives, un estadi desitjable. La pròpia escola és concebuda com instrument de canvi, contextualitzada, oberta i fonamentada en la cooperació i la innovació. Seria l'escola que facilita l'aprenentatge de tots els seus membres i es transforma a si mateixa de forma contínua. L'aprenentatge es doncs la base, en tots els nivells, i s'associa en conseqüència a la satisfacció de tots, alumnes i professors.

L'organització situada en un primer estadi comença el seu aprenentatge quan els seus membres individualment i col·lectivament comencen a prendre consciència del seu estat i, a la vegada, imaginem escenaris més evolucionats. En aquesta, a vegades dolorosa però fecunda descoberta, hi ha una llavor de dinamisme i creixement. Un creixement que afecta moltes esferes: el model d'organització, el model de docència, la tipologia del professional docent, el tipus de formació o la tipologia de la cultura del centre, i que pot ser ja un dinamisme de canvi o transformació continuada. En l'aprenentatge organitzatiu aprenen les persones i aprèn el col·lectiu i els sistemes, de forma que el conjunt és més que la suma de les parts. Afirmar Martín (2001, p. 20) que *el talent transcendeix la mera acumulació dels talents individuals (...) cosa que exigeix la disposició a compartir per assolir l'èxit col·lectiu*. Per aquest autor la identitat d'aquest tipus d'organització ve marcada per la capacitat de compromís, l'aprenentatge permanent i l'adaptació.

Per a Santos Guerra (1995, 2000) els pilars en els quals es fonamenta l'escola que educa –i aprèn– són:

- La *racionalitat*: disposició lògica dels elements i dinàmica organitzativa eficaç.
- La *flexibilitat*: capacitat per adequar-se a les exigències de la pràctica.
- La *permeabilitat*: obertura a l'entorn.
- La *col·legialitat*: mecanismes d'interrelació, estructures de treball en equip.

Per a aquest autor els obstacles principal que ha de superar una organització escolar són (Santos Guerra, 2000, pp. 74-80):

- la rutina en les pràctiques professionals,
- la descoordinació entre els professionals,
- la burocratització en els canvis,
- la supervisió ineficient,
- la direcció gerencialista,
- l'excessiva centralització,
- la massificació de l'alumnat,

Capítol 5. El context intern del docent: gestió d'aula i organització

- la desmotivació del professorat,
- l'acció sindical exclusivament reivindicativa,
- els tancaments dels individus, els grups i la institució a la millora i la innovació.

De forma resumida, després de fer una revisió dels autors claus en la formulació de l'escola com organització que aprèn que hem referenciat, citem les principals estratègies específiques que caracteritzen l'aprenentatge organitzatiu:

- el coneixement és el recurs estratègic principal,
- es basa en les competències individuals dels membres de l'escola,
- hi ha aprenentatge individual, conjunt i integrat,
- existeixen estratègies orientades al futur,
- la qualitat i la millora de l'escola és quelcom central i important,
- es desenvolupa una cultura organitzativa pròpia i amb identitat.

Fent un pas més de concreció i seguint a Creemers (2001, p. 8), destaquem els 25 indicadors que segons l'autor evidencien fins a quin punt s'assoleixen els requeriments propis d'una escola eficaç i que aprèn. Entenem que el seu caràcter concret pot ser de gran utilitat per a la recerca empírica posterior.

- 1) *Aprenentatge continu*
- 2) *Transformació i adaptació*
- 3) *Direcció participativa*
- 4) *Delegació*
- 5) *Qüestionament de l'estratègia de l'escola*
- 6) *Treball reflexiu i cooperació entre docents*
- 7) *Aprenentatge mitjançant l'experiència i la història*
- 8) *Experiència continuada*
- 9) *Participació*
- 10) *Pensament sistèmic*
- 11) *Visió compartida*
- 12) *Adonar-se de les competències fonamentals*
- 13) *Compromís de treball i responsabilitat*
- 14) *Treball en equip*
- 15) *Treball en grups diversificats*
- 16) *Solució de problemes*
- 17) *Creativitat i innovació*
- 18) *Apreciació de les desigualtats basada en dades*

- 19) *Direcció pròpia i autoavaluació*
- 20) *Flux efectiu d'informació*
- 21) *Procés continu de donar i obtenir dades*
- 22) *Cultura de conversa on "tots guanyen"*
- 23) *Escolta i ajuda mútua*
- 24) *Llibertat*
- 25) *Horitzontalitat i clima motivador*

Es pot observar, en contrast amb les cultures individualistes, burocràtiques o fins i tot més tecnològiques, que aquesta proposta d'aprenentatge organitzatiu considera el centre educatiu com unitat de canvi educatiu, el lloc on es produeix la transformació i la millora, atenent que és l'enfocament sistematitzat i institucionalitzat del canvi el que permet desenvolupar professionalment als docents –cultura docent oberta en contraposició al desenvolupament restringit- i l'assoliment eficient de les finalitats educatives (Bolívar, 2000).

Les característiques de l'escola que aprèn són, al menys vistes en el seu conjunt, més una utopia que una realitat. Tal como reconeix Gairín (2000), un programa per a la millora dels centres tant en la seva dimensió tecnològica com en la dimensió cultural i ideològica. I si bé no podem parlar encara de centres educatius on aquest model s'apliqui de forma pura, sí trobem experiències en les que podem identificar aquest caràcter pro positiu que resulta de gran valor per al nostre treball i que, d'alguna forma, retroalimenten i validen aquest nou paradigma de l'escola que aprèn. Ens referim, en primer lloc, a experiències basades en una concepció holística de l'escola, com les escoles convertides en *comunitats d'aprenentatge* (Elboj et al., 2002) i les línies d'estudi que situen la cultura de la col·laboració com a base del canvi a l'escola (Martín Bris, 2000; Armengol, 2001). I en segon lloc, d'acord amb Gairín (1999, pp. 405-465), al desenvolupament teòric i pràctic d'un conjunt d'estratègies organitzatives o institucionals orientades a millorar l'escola, com són el desenvolupament organitzacional (DO), la revisió basada en l'escola, les reunions departamentals en base a propostes que recorden als cercles de qualitat, el desenvolupament col·laboratiu, la formació en centres, els projectes de recerca-acció, les xarxes d'escoles i la difusió de bones pràctiques en un mateix claustre i entre col·legues professionals.

5.3.5. Característiques principals d'una organització escolar excel·lent

La suma d'aportacions realitzades pels autors revisats en l'intent de descriure les organitzacions humanes excel·lents, tant a nivell de la Teoria de Direcció General com de la seva aplicació en les organitzacions escolars, ens dóna un llarg inventari de característiques que no pretenem repetir. Però sí volem destacar, malgrat la coexistència en diferents moments de teories que semblen contraposades, com al llarg del recorregut històric seguit hi ha més coincidències que no pas discrepàncies entre els diferents autors que hem revisat. En tot cas, els diferents enfocaments i línies de treball presentats aporten una suma de característiques pròpies de les bones organitzacions que, des del nostre criteri, entenem complementàries.

A ningú escapa que les organitzacions de treball necessiten ser efectives, o sigui, combinar eficàcia i efectivitat. És una exigència social, implícita també a la lògica de l'economia i al que podríem dir enfocament ecològic de les organitzacions, però també és una exigència dels propis membres de l'organització que volen i necessiten obtenir resultats del seu treball. A la vegada, aquests criteris no són els únics que han d'orientar l'organització i encara menys una escola donada la naturalesa de la seva funció i de la tasca docent. És precís que els membres de l'organització es sentint satisfets i il·lusionats amb el seu treball. Els estudis sobre la relació existent entre productivitat i factor humà ja fa dècades que van evidenciar la importància central de les persones en totes les organitzacions. En conseqüència, des d'una perspectiva eclèctica que vol avançar en la síntesi de les diferents teories comentades, ens proposem tancar aquest capítol amb un llistat de 18 principis que, a mode de conclusió, defineixen de forma general un model d'escola desitjable. Aquestes 18 característiques, agrupades temàticament, representen els avenços teòrics que hem trobat i creiem que situen a l'escola en sintonia amb la realitat social del moment.

ESTRUCTURA I PLANTEJAMENTS INSTITUCIONALS

1. Esdevé de cabdal importància en els centres educatius tenir fites i/o objectius comuns clars, explícits i reconeguts. Aquest és un pas clau en la construcció de la necessària visió compartida entre els professionals que ha de guiar una escola.

2. L'estabilitat dels equips docents –dins de paràmetres raonables- esdevé generalment un factor que ajudarà a obtenir bons resultats i fer avançar a les escoles.
3. A la vegada esdevé necessari disposar d'estructures flexibles per adaptar-se de forma àgil a les necessitats canviants.
4. L'escola ha de permetre i basar-se en l'aprenentatge continu dels seus docents, procurant un efectiu desenvolupament professional (professionalitat ampliada).
5. És precís fonamentar el treball de l'escola en la cooperació entre els seus membres que ha de trobar suport en una sòlida cultura col·laborativa i una eficaç estructura de treball en equip.
6. L'escola com institució professional és creadora de cultura docent i ha d'esdevenir un context de treball on la reflexió i el debat sobre la professió sigui un estímul constant per la seus docents, tant en la seva fase novell o de construcció de la identitat professional com en les etapes de consolidació.

MODELS DE GESTIÓ I LIDERATGE

7. La gestió basada en la justícia o equitat amb els membres de l'organització, així com el tracte amable de les persones del centre, són factors determinants del clima positiu i productiu.
8. La gestió del treball s'ha de basar en una efectiva delegació que permet la coresponsabilitat a la vegada que assegura l'assoliment dels objectius proposats. La direcció per objectius no ha estat un sistema aplicat generalment a l'escola i podria representar un estadi necessari en el seu procés de millora i creixement.
9. La qualitat de la participació –capacitat per incidir en el funcionament i presa de decisions- condiona la capacitat de l'escola per implicar als seus membres en els objectius comuns.
10. L'escola ha de ser dirigida de forma estratègica, considerant la relació existent entre les fortaleses i febleses internes i les variables de l'entorn que poden esdevenir amenaces o oportunitats. La mirada més enllà de cada curs, la visió de futur compartida i la generació de projectes que això comporta són factors claus de cohesió de l'equip i qualitat educativa.

PROCESSOS DE TREBALL I COMUNICACIÓ

11. Cal bona coordinació i organització de les tasques i procediments per aconseguir aprofitar amb eficàcia el temps de treball. La sensació de perdre el temps és altament negativa.
12. La funció dels lideratges clars; fermes i reconeguts; positius; basats en el diàleg i la participació; no carismàtics sinó promotors de l'aprenentatge, orientats al servei i facilitadors de la millora és una característica comuna en les bones organitzacions i que entenem distintiva de les bones escoles.
13. La comunicació interna efectiva –entre els membres del claustre i entre els Directius i subordinats- és un altre factor determinant d'una bona escola.

AVALUACIÓ I INNOVACIÓ

14. És necessari disposar d'una cultura i sistema d'avaluació interna que permeti orientar l'escola envers la millora de forma racional i rigorosa.
15. Totes les organitzacions per avançar necessiten de la innovació, una orientació que en l'escola s'entén imprescindible i consubstancial al fet d'ensenyar, i que per tant necessita ser organitzada i ha de comptar amb suports sòlids i estables.
16. L'escola ha de romandre oberta al seu entorn, tant per fer una convenient lectura que li permeti adaptar-se i/o anticipar la resposta a les necessitats com per intervenir sobre l'entorn segons les seves possibilitats.
17. Cal vetllar per disposar d'un sistema de gestió de la informació que faciliti aprofitar el coneixement que es disposa i l'aprenentatge organitzatiu.
18. L'escola com organització ha d'assumir el paradigma de l'organització que aprèn, impulsant les estratègies facilitadores de l'aprenentatge organitzatiu i donant suport a la contínua revisió dels sistemes de pensament que, quan no es sotmeten a revisió, actuen com a fre de l'aprenentatge i la innovació.

6. PREVENCIÓ DE L'ESGOTAMENT PROFESSIONAL DOCENT

L'ésser humà, en paraules de Heidegger (1927), és un subjecte existencial, un *ser en el món*. Per això el professional docent l'entendem com una persona *compromesa amb i per la pròpia història –personal, familiar, escolar, social- que li proporciona un bagatge de certeses a partir de les quals comprèn i interpreta les noves situacions que l'afecten i des de les quals construeix, mitjançant les pròpies accions, la continuació de la seva història* (Tardif, 2004, p. 76). I és per aquesta relació íntima entre professió i persona que la SEP dels docents suposa una crisi d'identitat en tota la regla, en el ben entès que la seva professió no és només una història d'acumulació de sabers intel·lectuals sinó, sobre tot, una experiència vital, en la que es posen en joc emocions, afectes i relacions personals.

Però en cap cas la SEP pot entendre's com un fenomen personal o individual. Com afirma Tardif (2004, p. 86) l'ensenyament segueix sent un ofici moral que serveix de lent d'augment de les angoixes i preocupacions de l'opinió pública, alhora que reflecteix les situacions de canvi i conflicte social que són presents en la nostra cultura. I en conseqüència, a més del significatiu impacte de l'esgotament professional en la docència que obliga a plantejar-se la necessitat de la seva prevenció, l'augment dels riscos psicosocials en les organitzacions també ens interroguen sobre la salut de la nostra societat i de les seves organitzacions.

Per això, si les Ciències de la Salut en general i la Psicologia en particular –clínica, social, de les organitzacions i del treball- han investigat els riscos psicosocials –la SEP entre ells- i la forma d'afrontar-los i prevenir-los, la Pedagogia ha de qüestionar-se la possibilitat de que la SEP estigui manifestant una situació de crisi o mala salut del Sistema Educatiu i/o l'Escola. Des d'aquesta perspectiva, i considerant que la institució escolar compleix la doble funció d'organitzar el treball docent i de ser creadora de discurs i sentit docent, ens preguntem sobre les seves característiques en tant que generadora d'estrès o satisfacció, promotora de salut o de sofriment entre els seus membres, i moduladora o amplificadora de les tensions socials envers els seus professionals.

Conseqüentment, en aquest capítol pretenem identificar els principals trets d'una escola sana o saludable. Per fer-ho, en primer lloc, s'estudien els conceptes bàsics a l'entorn de la prevenció dels riscos psicosocials, molt influïts per la legislació en Prevenció de Riscos Laborals i les actuals propostes de prevenció de la SEP. En segon lloc s'analitza la funció i influència dels moduladors de la síndrome –essent la satisfacció el principal- i la seva relació amb el context intern del docent. Aquesta qüestió l'entenen significativa perquè malgrat que diversos models explicatius de la SEP reconeixen la importància de la satisfacció com factor inhibidor, l'estudi de com es produeix en l'àmbit laboral docent posa de manifest la insuficiència de moltes mesures preventives donat el seu caràcter reactiu i les dificultats per integrar-les en l'organització des d'una perspectiva holística i de promoció de la salut. El reconeixement teòric de la influència de l'organització escolar tant pel que fa a la seva capacitat de generar situacions desencadenants o no de SEP com per la seva influència en el modelatge d'una professionalitat més saludable ens ha de permetre establir les bases de la recerca empírica que ens permeti satisfer els objectius que ens hem proposat.

6.1. Prevenció de la Síndrome d'Esgotament Professional

La SEP comporta múltiples i diversos efectes negatius sobre les persones que en major o menor grau el pateixen i que té relació directa amb el treball. Hem vist en el capítol 2 com la jurisprudència del nostre país l'ha categoritzat com accident laboral i, en conseqüència, és actualment objecte de la prevenció de riscos laborals a la que totes les empreses estan obligades per llei. Ens proposem a continuació explicar què s'entén per prevenció, diferenciar aquest concepte de la promoció de la salut, presentar el marc legislatiu general que emmarca l'acció preventiva en l'àmbit laboral i, finalment, revisar les principals propostes i tendències actuals en la prevenció de la SEP.

6.1.1. Prevenció i promoció de la salut

El concepte de salut és un concepte dinàmic i canviant, subjecte a les variacions de les condicions històriques, culturals i socials de la comunitat que el formula i accepta (De Miguel, 1985). L'any 1976 en un congrés de l'Organització Mundial de la Salut celebrat a Perpinyà, es va definir com *la manera de viure autònoma, solidària i joiosa* (Creu Roja-Catalunya, 1998). Actualment es considera que la *salut no és només l'absència de malaltia, sinó que ha d'ésser entesa de forma més positiva, com un procés pel qual l'ésser humà desenvolupa les seves capacitats actuals i potencials, tendint a la plenitud de la seva autorealització com a persona individual i ésser social* (Rodríguez Marín, 1995, p. 17). Aquest concepte de salut acceptat internacionalment té importants repercussions respecte a la salut laboral donat que incorpora els danys físics, les malalties, els trastorns psíquics i també posa la mirada en els aspectes ecològics –ambientals i socials- que afecten la vida docent i l'escola.

Dins de les Ciències de la Salut tradicionalment centrades en la cura de les malalties, podem afirmar que la prevenció és un concepte emergent resultat tant de l'evolució del què s'entén per salut com del major coneixement de les malalties i els accidents. Per a Torío i García Tirado (2002), prevenció en l'àmbit de la salut és el conjunt de mesures i accions realitzades amb la intenció de modificar la probabilitat d'ocurrència o comportament d'un procés mòrbid (procés evolutiu i dinàmic que de forma natural i sense tractament pot evolucionar amb el pas del temps vers la curació, cronicitat, invalidesa o mort). De forma general, podem considerar que amb el terme Prevenció de la Salut s'engloben totes les accions orientades a minvar la incidència de les malalties i els accidents fins arribar a la seva eradicació.

Hi ha coincidència entre els autors (Costa i López, 1986; Rodríguez Marín, 1995; Torío i García Tirado, 2002) al descriure tres nivells o tipologies diferents de prevenció:

- Prevenció primària: comporta la disminució de la incidència de les malalties i els accidents donat que està orientada a impedir o disminuir la probabilitat de patir una malaltia o accident.
- Prevenció secundària: cerca la disminució de la prevalença o l'escurçament de la durada de les malalties i problemes de salut. De fet incideix en el període en què la malaltia o el problema de salut, tot i existir, es troba en una fase

asintomàtica. Aquest tipus de prevenció s'orienta més vers la malaltia que vers els accidents.

- Prevenció terciària: cerca la disminució de les seqüeles i complicacions de la malaltia. Incideix quan la malaltia, a més d'haver iniciat el seu procés, manifesta els símptomes i els problemes tendeixen a ser crònics. L'objectiu d'aquest tipus de prevenció és endarrerir el curs de la malaltia, millorant les funcions residuals del pacient i atenuant les seves incapacitats, quan existeixin.

Vinculat a la prevenció i a la salut pública, des de la medicina s'empra el concepte de factors de risc per referir-se a *les condicions de l'ambient i dels individus que tenint en compte els estudis epidemiològics disponibles se sap que s'associen a processos relacionats amb la salut l'aparició dels quals es considera important evitar* (Llorens et al., 2005, p.11).

En l'àmbit laboral, seguint a Castejón (1995), factor de risc és tot objecte, substància, forma d'energia o característica de l'organització del treball que pot contribuir a provocar un accident de treball, a agreujar-ne les conseqüències o a provocar, fins i tot a llarg termini, malalties o danys a la salut dels treballadors. Per a valorar que una condició de treball és de risc cal considerar-la potencialment causa de malaltia o accident, sense necessitat que sigui la única causa de l'hipotètic problema de salut donat que s'accepta el model multicausal. Els factors de risc laboral poden ser materials –productes químics, electricitat, objectes tallants, etc.- i psicosocials, *més intangibles i inespecífics però causants del que genèricament es coneix per estrès i que es manifesta mitjançant l'alteració de mecanismes emocionals, cognitius, conductuals i fisiològics* (Llorens et al., 2005, p. 12).

En conseqüència, la prevenció de riscos laborals s'entén com *el procés d'identificació, control i millora de les condicions de treball nocives* (Llorens et al., 2005, p. 11). Es tracta d'aplicar els conceptes i els coneixements de la salut per desenvolupar estratègies i processos que actuïn sobre les condicions de treball que poden ser causa de mala salut dels treballadors de qualsevol empresa. No hi ha dubte que des de la perspectiva de la prevenció dels riscos laborals –causants de malalties professionals i accidents laborals- la prevenció primària és la que té ple sentit i la que agrupa la majoria de programes i accions de caire preventiu, tot i que en els riscos psicosocials – ja de forma individualitzada- també es pot parlar de la conveniència de fer actuacions en els altres dos nivells preventius.

Capítol 6. Prevenció de l'esgotament professional docent

En relació a la salut laboral poden identificar-se tres tipus de danys o problemàtiques que tenen la seva causa total o parcial en els factors de risc presents en l'àmbit del treball:

- a) Els accidents laborals, com podrien ser lesions per caigudes en una escala, cremades en un laboratori, etc.
- b) Les malalties professionals, causades per exposició a algun(s) agent(s) nociu(s) present(s) en el treball, i que són reconegudes per la legislació laboral com a tals.
- c) Les malalties comunes que es desenvolupen o agreugen per causa de l'activitat laboral. Són malalties que poden produir-se fora del treball i, malgrat que l'ambient laboral pot actuar com desencadenant o agreujant, com seria el cas de malalties psíquiques, no són considerades laborals per no existir una evidència clara que relacioni causa i efecte.

Actualment, la prevenció de riscos laborals segueix un cicle de gestió segons les pautes següents (adaptació de Vázquez, 2003):

- a) diagnòstic i avaluació del risc (identificació dels factors de risc i la seva intensitat),
- b) supressió dels riscos evitables,
- c) avaluació de riscos no evitats i planificació de mesures preventives (pla estratègic de millora amb previsió d'accions preventives a diferents nivells),
- d) implementació de les mesures previstes, i
- e) revisió del sistema de gestió.

Aquest cicle de la prevenció es reforça amb accions de vigilància de la salut (accions orientades a avaluar la salut dels treballadors).

Respecte a l'ensenyament, a diferència del que passa amb els sectors industrials i productius, cal destacar que tradicionalment s'ha considerat activitat laboral exempta de malalties professionals. De fet, el Quadre de Malalties Professionals regulat pel Reial decret 1995/ 78, de 12 de maig, i les seves posteriors modificacions no reconeix cap malaltia professional en l'àmbit docent. La insuficiència manifesta d'aquest inventari de malalties professionals referit -insuficiència que també afecta a la majoria de sectors professionals seguint l'anàlisi de Llorens et al. (2005, pp. 71-74)- ha

esdevingut crítica per a la professió docent. En aquests moments, per a les incidències de salut laboral comunes a la docència l'únic camí de reconeixement a efectes de Seguretat Social passa per la catalogació per via judicial d'accident laboral. Malgrat aquest buit legal, però, existeix una notable coincidència per part dels experts a l'hora d'establir una tipologia de malalties professionals d'incidència destacada entre els docents. Les diferents raons de baixa laboral en la docència s'estudien a finals dels 90 i s'agrupen segons siguin: afeccions respiratòries, afeccions relacionades amb la veu, lesions músculo-esquelètiques i alteracions psicològiques, d'acord amb l'estudi descriptiu de baixes per malaltia del personal docent no universitari en territori MEC del Consell Escolar de l'Estat (1996) .

Per cloure aquest apartat, ens volem fixar en un concepte posterior a la prevenció com és el de la promoció de la salut que esdevé rellevant per al nostre enfocament. Si la prevenció està relacionada amb la malaltia, d'acord amb l'evolució del concepte de salut, la promoció de la salut incorpora una visió més àmplia i implica tant la protecció i el manteniment de la salut, com la promoció de l'òptim estat vital físic, mental i social de la persona i de la comunitat (Maes, 1991). La promoció de la salut suposa la instauració i el manteniment de comportaments saludables i, a la vegada, potenciadors de les capacitats físiques, psicològiques i socials de la persona. Els modes clàssics de fer promoció de la salut són l'educació sanitària (OMS, 1969) i, reconegut més recentment, el màrqueting social (Rodríguez Marín, 1995).

6.1.2. Marc legislatiu

L'origen de la legislació que regula la prevenció de riscos laborals en el nostre país es troba en el Dret Comunitari europeu, concretament en l'article 118A del Tractat de la Comunitat Econòmica Europea, aprovada l'any 1986 (actualment correspon a l'article 137.1.a del Tractat de Niza) i la Directiva Marc 89/391/CEE que va fixar els principis bàsics de les actuals directives de Seguretat i Salut en el Treball. Aquestes normes comunitàries assenten el següents principis bàsics: 1) la necessitat de que l'empresari faci una gestió dels riscos; 2) l'exigència de que aquesta gestió la realitzi personal expert; 3) que es compti amb la participació dels treballadors; i 4) l'obligació de cooperar amb altres empresaris (Velázquez, 2003, p. 70).

En cap país de la Unió Europea es regula la Seguretat i Salut en el Treball de forma pròpia, sinó que forma part d'altres ordenaments jurídics, dins la protecció de la salut de la població en general, de la seguretat industrial o, com és el cas espanyol, dins de l'ordenament laboral. En el nostre cas la directiva afecta tant als treballadors subjectes al dret laboral com al personal al servei de les Administracions Públiques que es troba subjecte a l'*Ordenament* de la Funció Pública. De forma que la *Lei 31/1995 de 8 de novembre de Prevenció de Riesgos Laborales* (LPRL) que regula aquesta matèria en el nostre país s'incardina en l'ordenament laboral i en l'ordenament administratiu, malgrat les diferències d'ordre competencial existents (Velázquez, 2003). Segons l'extensiu estudi d'aquest autor, l'existència de regulació sobre alguns factors de risc i, menys, en matèria de prevenció en l'Ordenació de la Funció Pública i en l'Estatut dels Treballadors -anterior a la LPRL- suposa la coexistència de principis i accions a vegades contradictoris que en alguns casos frenen l'aplicació de la Llei de Prevenció, més recent i adaptada a les necessitats actuals.

Aquesta llei, *al reconèixer l'organització i l'ordenació del treball com condicions de treball susceptibles de produir riscos laborals (art 4,7.d) ha vingut a recollir l'interès d'acadèmics i professionals de la prevenció i està fomentant una cultura i una sensibilitat en el món laboral que posa èmfasi en la necessitat d'identificar els riscos laborals i prevenir-los* (Gil-Monte, 2005, p. 28). La Llei recull l'obligació de fer prevenció per part de l'empresa i l'Administració, orientada a *evitar o disminuir* aquells riscos que poden ocasionar danys derivats del treball –*malalties, patologies o lesions*-. Aquest concepte –el de patologies- inclou per tant totes les derivades dels riscos psicosocials. I la mateixa Llei expressa també (art. 25.1) la necessitat de no exposar als treballadors a estats o situacions manifestament transitòries que l'impedeixin respondre a les exigències psicofísiques del lloc de treball.

A més de la LPRL, l'altra marc jurídic bàsic en el nostre país és el Reglament dels Serveis de Prevenció, aprovat en el *Real Decreto 39/1997, de 17 de enero*. Aquest reglament regula els Serveis de Prevenció i la formació dels experts, de forma que per la via de legislar l'activitat dels responsables-experts de la prevenció es completa els objectius i l'orientació de la mateixa que ja apunta la LPRL. Referent als riscos psicosocial el Reglament destaca la necessitat de conscienciar i orientar als empresaris, als treballadors i als professionals de la prevenció de riscos laborals en la prevenció de l'estrès i el *burnout* per tal de reduir els accidents i l'absentisme laboral, i

per millorar la qualitat de vida dels treballadors. També obliga a que els riscos psicosocials siguin continguts obligatoris dels programes de formació dels tècnics de prevenció.

El mateix Reglament dels Serveis de Prevenció, malgrat que de forma poc explícita, recull en l'article 2.1 l'obligatorietat de fer en cada empresa o centre de treball el *Plan de Prevención de Riesgos*, eina de gestió per harmonitzar la planificació de les activitats preventives, les necessitats organitzatives de l'empresa per fer front a aquestes activitats, els mecanismes d'informació i participació dels treballadors i l'establiment de relacions de cooperació amb altres empreses que actuen en la pròpia empresa. Es pot afirmar que aquest document concreta la política preventiva de l'empresa i, malgrat hauria de recollir el compromís de l'empresa per reduir els riscos psicosocials, val a dir que fins a la data és infreqüent la incorporació de polítiques per controlar els riscos psicosocials en aquests plans, entre d'altres raons per la baixa consciència per part dels equips directius de la majoria d'empreses (Velázquez, 2003, p. 75).

No obstant aquest desconeixement que denunciïn alguns experts en prevenció, també constatem com l'augment del reconeixement dels riscos psicosocials a nivell social i legislatiu ha propiciat un seguit de sentències (es pot fer una consulta detallada en Gil-Monte, 2005, pp. 30-33) que consideren el *burnout* com accident laboral. La primera correspon a l'any 2000, segons auto dictat per la *Sala de lo Social del Tribunal Supremo*, tal com hem comentat en el capítol 3. També, en relació al tractament jurídic d'aquest risc laboral en l'activitat professional educativa, la primera sentència favorable –que el considera accident laboral- és del Jutjat de lo Social nº 16 de Barcelona (procediment 751/ 2001). Aquesta jurisprudència recent i cada vegada més abundant podria estar obrint la porta al lent camí del reconeixement de la SEP (*burnout*) com a malaltia laboral.

6.1.3. Prevenció dels riscos psicosocials i de la síndrome d'esgotament professional

Els principals riscos psicosocials associats al treball són el *mobbing* o assetjament entre membres de l'organització, l'estrès laboral i la SEP. Si el primer va associat principalment a factors de personalitat característics de l'assetjador, l'estrès negatiu o distrès i la SEP –molt relacionats entre sí com es va explicar en el capítol 2- tenen una major incidència en la professió docent i, com afirma Llorens et al. (2005), són els riscos psicosocials que centren l'atenció de la prevenció de forma preferent. Nosaltres, malgrat que el marc jurídic fa referència als riscos psicosocials de forma genèrica, associem la seva prevenció a la prevenció de la SEP, entenent que prevenir-lo implica també prevenir l'estrès.

Per a l'Agència Europea de Seguretat i Salut en el Treball, els factors de risc psicosocial són aquells aspectes de la concepció, organització i gestió del treball així com el seu context social i ambiental que tenen la potencialitat de causar danys psicològics (Cox et al., 2000). Els factors de risc psicosocial es troben més lligats a l'objectiu d'assolir *el benestar personal i social dels treballadors i la qualitat en el treball i l'ocupació* (Velázquez, 2003, p. 66) que a la perspectiva clàssica de la seguretat i salut en el treball enfocada a evitar els accidents i les malalties. Per a l'esmentat organisme europeu (Cox et al., 2000) es diferencien 10 categories de factors de risc agrupades segons estiguin relacionades amb el context del treball o amb el seu contingut (Figura 12).

Factors relacionats amb el context		Factors relacionats amb el contingut	
Cultura d'organització i gestió	Pobre comunicació, baix nivell de suport, objectius poc definits,...	Equips i ambient laboral	Condicions ambientals dolentes i equipaments de treball insuficient, inadequat o perillós.
Rol dins l'organització	Informació inadequada sobre funcions i tasques del lloc respecte a la línia de comandament, responsabilitat sobre altres persones amb escassa autoritat o baixa capacitat per prendre decisions	Concepció de les tasques del lloc de treball	Manca de varietat en les tasques, cicles de treball molt curts, treball fragmentat o inútil, poca utilització de coneixements del treballador, elevada incertesa sobre el resultat del treball.
Carrera professional	Estancament o incertesa sobre la carrera professional, lenta o nul·la promoció, baixa remuneració, precarietat laboral,...		
Poder de decisió i control	Baixa participació en la planificació del treball i en la presa de decisions, poc control sobre el propi treball, no poder exposar les queixes,...	Programació del treball	Treball a torns, programació del treball inflexible, hores extraordinàries no desitjades, interrupcions al llarg de la jornada,...
Relacions interpersonals	Aïllament social o físic, conflictes en el treball en grup o en la supervisió, relacions negatives amb els clients, manca de suport social		
Interrelació factors família i/o socials	Dificultats per conciliació de vida familiar i laboral, poc suport de la família, doble carrera professional,...		

Figura 12. Factors de risc psicosocial Agència Europea de Seguretat i Salut en el Treball, a partir de Cox et al. (2000)

El mètode danès d'avaluació de riscos psicosocials ISTAS 21 (accessible en format electrònic a www.istas.net) que promou CC.OO. i compta amb el reconeixement del Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya, diferencia 4 dimensions de risc que estan dividides en un total de 21 subcategories o dimensions psicosocial específiques. En la Figura 13 es presenta l'estructura de l'ISTAS 21, molt acceptat en diversos contextos laborals donada la seva relativa simplicitat i la seva utilitat en la

negociació amb els agents socials de l'empresa pel fet de permetre identificar unitats de millora petites i abordables (Llorens et al., 2005).

Grup Dimensions	Dimensió psicosocial
Exigències psicològiques	Exigències quantitatives Exigències cognitives Exigències emocionals Exigències d'amagar emocions Exigències sensorials
Treball actiu i desenvolupament d'habilitats	Influència en el treball Possibilitats de desenvolupament Control sobre el temps de treball Sentit del treball Integració a l'empresa
Suport social a l'empresa i qualitat del lideratge	Previsibilitat Claredat de rol Conflicte de rol Qualitat de lideratge Reforç Suport Social Possibilitat de relació social Sentiment de grup
Compensacions	Inseguretat Estima
Doble presència	Doble presència (doble càrrega associada al gènere)

Figura 13. Dimensions psicosocials relacionades amb el treball i la salut (ISTAS 21), segons Llorens et al. (2005, p. 35)

Els nivells de prevenció aplicats a la prevenció de riscos psicosocials segons el marc normatiu europeu (Velázquez, 2003) i seguint les pautes habituals de la prevenció en el camp de la salut poden ser:

- Prevenció primària: destinada a fer front a les causes que originen la situació d'estrès, eliminant-lo o –si no és possible- reduint els estressors a nivell d'empresa i d'entorn de treball.
- Prevenció secundària: orientada a reduir els efectes sobre la salut del treballador o treballadors, intentant modificar les respostes individuals del

treballador davant les exposicions als factors de risc psicosocial mitjançant l'aprenentatge estratègies d'afrontament dels problemes.

- Prevenció terciària: destinada a tractar la malaltia o síndrome resultant reduint o minimitzant les tensions que l'exposició als factors de risc causen en els individus o les empreses.

La prevenció primària és la més coherent amb els principis de prevenció de riscos laborals donat que acostuma a ser de caràcter col·lectiu, enfront del caràcter individual de la prevenció en els seus nivells secundari i terciari que s'adreça a treballadors afectats. Actualment, d'acord amb Velázquez (2003, p. 78) i Llorens et al. (2005), les principals estratègies preventives segueixen el model demanda-control de Karasek (1979) –amb els matisos model de persona-entorn incorporats per Baker, seguint a Oncins i altres (2001)- que explica l'estrès laboral com el balanç entre les demandes psicològiques del treball i el nivell de control sobre aquestes demandes. En conseqüència amb aquest model, les estratègies preventives s'adrecen en una doble direcció: reduir les demandes o estressors presents en l'organització i el treball, i augmentar el control dels treballadors.

Més concretament, la majoria d'accions preventives en relació als riscos psicosocials, segons la classificació proposada per Velázquez (2003) són:

- Adaptació/ disseny del lloc de treball per adaptar les tasques a les capacitats de les persones.
- Millora del suport social oferint compensacions raonables per l'esforç realitzat pels treballadors dins d'un sistema global.
- Adaptació dels factors físics del lloc de treball a les capacitats, necessitats i expectatives raonables dels treballadors.
- Adaptació, dins del possible, del treball a les necessitats i contingències personals dels treballadors.

Les estratègies preventives de segon i tercer nivell s'adrecen, respectivament, a millorar l'afrontament o resposta davant els estressors (percepció de l'estrès, modificació dels estils de vida, exercicis de relaxació, exercici físic, canvis alimentaris, cerca d'espais d'evasió emocional, etc.) i a la reducció dels símptomes (inclou l'assessorament psicològic i l'assistència mèdica).

En el context laboral de la docència és infreqüent l'ús dels termes prevenció primària, secundària i terciària. És més freqüent parlar-ne de mesures preventives individuals i de mesures preventives a nivell d'organització.

- a) Prevenció de riscos psicosocials en la docència a nivell individual. El caràcter lent i processual en l'aparició de la SEP permet desenvolupar estratègies preventives per part del subjecte que pateix el risc. De tota manera, al tractar-se d'un fenomen que podem catalogar com silencios, és freqüent que el propi interessat no se'n adoni del risc fins que ha desenvolupat un estat sever de la síndrome. En aquests casos el principi de vigilància de la salut pròpia és fonamental i d'aquí la utilitat per a cada docent de conèixer la SEP i la seva simptomatologia. Les campanyes d'informació i/o sensibilització i els cursos de formació –una oferta freqüent en els programes de formació d'escoles d'estiu, col·legis professionals, sindicats, patronals, Administració, etc.- formen part de les estratègies que cerquen aquest tipus d'incidència a cavall entre la prevenció primària i secundària.

De forma genèrica també s'aconsella la pràctica d'hàbits de vida saludable, tenir cura de la pròpia persona i vetllar pel bon estat de salut general (FETE-UGT, 2004; Fernández-Puig, 2005). El treball de Voli (1996) s'orienta en aquesta direcció i pot ser un manual d'utilitat per a molts docents: alimentar l'autoestima, valorar-se, exercitar l'eficàcia davant les situacions noves i ser indulgent amb un mateix, sense que això signifiqui aïllar-se dels altres o construir-se un món fictici i perfecte són algunes de les seves propostes.

Esteve i altres (1995), iniciadors en Espanya de l'estudi sobre l'esgotament professional en la docència, parlen com a principals opcions de prevenció individual l'autoavaluació del propi treball orientada a millorar els punts febles, la relaxació i el conjunt de tècniques orientades a reduir els nivells d'ansietat, i els programes d'entrenament per afrontar l'estrès, iniciats l'any 1972 per Meichenbaum i coneguts com programes d'*inoculació* d'estrès (Calvete i Villa, 1997). Les línies de recerca de Gusy (1996) i Guglielmi (1998) també tenen com a principals objectius desenvolupar mesures preventives en una doble direcció: a) considerar els processos cognitius d'autoavaluació dels professionals i desenvolupar estratègies per a neutralitzar l'efecte negatiu de l'experiència de l'estrès, i b) investigar sobre els recursos personals,

organitzacionals i psicopedagògics que poden actuar com modificadors del nivell d'estrès.

- b) Prevenició de riscos psicosocials en la docència a nivell d'organització i societat. A la llum de la teoria sobre desenvolupament professional docent que hem presentat en el capítol 4, es comprèn que l'etapa d'iniciació en la docència representa un moment clau per impulsar les mesures preventives enfront de possibles malalties laborals i, especialment, dels riscos psicosocials. En alguns països anglosaxons ja s'han experimentat programes, coneguts com Plans d'Inducció o d'Iniciació Professional, orientats a donar suport en el període inicial (1-3 anys o més) al professorat novell. Es tracta d'intervencions planificades per respondre a les necessitats professionals associades als primers anys d'exercici en la docència (Evans, 1978). Wilson i D'Arcy (1987, p. 143) han definit aquesta iniciació com *el procés mitjançant el qual l'escola porta a terme un programa sistemàtic de suport a professors amb vista a introduir-los en la professió, ajudar-los a abordar els problemes de manera que reforci la seva autonomia i faciliti el seu continu desenvolupament professional*. L'objectiu comú de les diverses iniciatives d'inducció amb professorat novell és facilitar l'assimilació del rol de professor en els primers anys d'exercici professional, cercant ajudar als professors a analitzar les seves pròpies vivències professionals, a assimilar la realitat dels centres i a estimular la seva reflexió sobre la pràctica. S'ha demostrat que d'aquesta manera els nous docents afronten millor les tensions del seu treball, ofereixen més resistència a abandonar-se a la rutina, es potencien les respostes constructives i es facilita la contrastació entre la teoria i la pràctica (Vonk 1983, 1984).

Altres estratègies generals a nivell d'organització passen per la reducció dels estressors mitjançant una adequada presa de decisions, bona gestió de recursos humans i implementació de mesures de seguretat i higiene (Peiró, 1992); i sistemes d'avaluació contínua i processos de desenvolupament institucional (Gil-Monte i Peiró, 1997). També Farber (2000) i Friedman (2000) han proposat actuacions partint dels centres escolars orientades a incrementar el sentiment d'auto, millorar les capacitats de resposta enfront les dificultats i combatre el desànim o el sentiment d'indefensió apresada.

No obstant la importància de la prevenció primària, no hem trobat més iniciatives de prevenció dels riscos psicosocials docents d'abast social o centrades en l'escola com organització que es puguin destacar. La legislació en aquesta matèria és recent i l'obligació de fer prevenció de riscos psicosocials per part de les empreses i l'Administració responsable de les escoles tot just comença a plantejar-se. La mateixa dificultat per avaluar els riscos psicosocials a l'escola i la inexistència de recursos tècnics acceptats i suficients podria ser un factor limitant. Algunes aplicacions de l'ISTAS 21 a l'educació (Arellano et al., 2007) apunten en aquesta direcció, tot i les dificultats d'adaptació d'aquest instrument a la realitat laboral docent.

En el fons, podem especular si la dificultat per adoptar en el món docent la tecnologia i terminologia laboral i preventiva, comú en altres contextos de treball, és o no un indicador més de la diferent idiosincràsia de la professió docent i/ o de la seva resistència a considerar treballadors als docents i empreses a les escoles (Fernández Enguita, 1997, 2007; Laval, 2004). Però el fet també podria posar de manifest certes limitacions en els models de prevenció de riscos psicosocials en relació a la realitat docent. No podem oblidar que tots els antecedents en matèria de prevenció provenen del món productiu, sovint industrial, i que les seves característiques ben diferenciades de la docència podrien estar definint una cultura preventiva de difícil assimilació pel món escolar. Al respecte creiem pertinent fer dues consideracions.

En primer lloc, dins els sectors laborals primari i secundari esdevé més clar i habitual que en el sector serveis la identificació de factors específics de risc. El caràcter tecnològic i la divisió del treball pròpia d'aquests sectors, malgrat incorporar en sí mateixos dimensions de risc, permeten aquesta identificació i un abordatge preventiu més directe i que es mostra eficaç. A l'escola, tot i que es pot fer certa transferència, conceptes d'ús habitual com càrrega laboral, precarietat, condicions del lloc de treball, hores extraordinàries, indefinició del lloc de treball, flexibilitat, autonomia i control sobre la pròpia feina, etc. són de baixa significació. De fet, les aportacions fetes per la recerca sobre la SEP docent revisades en el capítol 4 ja indiquen els factors de risc específics i les possibles línies de prevenció en un sector laboral especialment sensible als riscos psicosocials però en el que gairebé no existeixen estratègies preventives generalitzades.

En segon lloc, i per a nosaltres més important, la cultura professional i organitzativa que es comparteix en la majoria de treballs no és un factor tan determinant de la

pròpia professionalitat ni de l'èxit del propi treball com sí ho és en la docència. A la llum del que venim treballant en els capítols anteriors, considerem més efectiu que intervenir perquè la cultura de la prevenció entri en la cultura docent, treballar perquè la cultura professional docent i la cultura organitzativa de les escoles sigui més saludable i, per tant, més preventiva.

6.2. Moduladors de la Síndrome d'Esgotament Professional

Freqüentment i de forma simplificada es considera que la satisfacció laboral i la SEP són els extrems d'un continu en el que tot professional transita de forma dinàmica. Des d'aquest supòsit, moltes accions preventives a l'entorn dels riscos psicosocials s'han orientat a identificar factors causants d'insatisfacció per evitar-los i, alhora, identificar factors motivadors de la satisfacció per promoure'ls. Però de cert, la recerca ha confirmat que no existeix aquesta relació lineal entre la satisfacció i la SEP (Kyriacou i Sutcliffe, 1979), posant de manifest que la satisfacció laboral actua com un modulador de la SEP conjuntament amb altres factors que també han de ser considerats en el disseny de les polítiques i estratègies preventives.

Per factor modulador s'entén aquell factor que té la capacitat de reduir els efectes de l'estrès en el treballador, donat que li aporta recursos emocionals i cognitius que influeixen en la valoració de les situacions i les estratègies d'afrontament desenvolupades (Gusy, 1995). En tot cas sí hi ha una notable coincidència entre els teòrics del *management*, de la prevenció de riscos i els investigadors sobre la SEP a l'hora d'atorgar a la satisfacció laboral un paper cabdal en la prevenció de la SEP i en la generació de salut per a les persones, de forma que satisfacció i SEP són estats personals incompatibles en un mateix moment.

La línia d'investigació seguida pels grups de treball de la Freie Universität de Berlín, caracteritzada per l'adopció d'una perspectiva múltiple centrada en l'estudi dels factors modificadors de l'efecte dels estressors, identifica com a principals factors moduladors de la SEP a: la satisfacció laboral, el suport social i l'autoeficàcia percebuda. Aquests factors interaccionen entre si, actuant a la vegada sobre els processos cognitius de valoració de la situació laboral a resoldre i sobre les estratègies d'afrontament aplicables a la mateixa (Gusy, 1996; Guglielmi, 1998).

També hi ha altres enfocaments recents que plantegen la funció moduladora o compensatòria enfront de la SEP que poden tenir determinat tipus de professionalitat i la cultura organitzativa i professional docent. A continuació ens proposem revisar el coneixement de tots ells.

6.2.1. Satisfacció laboral

D'acord amb Gibson, Ivancevich i Donnelly (1999, p. 138), entenem per satisfacció laboral *l'actitud que mantenen els individus en relació a les seves funcions laborals*. Aquesta, a més dels factors personals o intrínsecs que són propis de cada persona, depèn especialment de factors extrínsecs a la persona i que són propis de cada entorn laboral. Com hem assenyalat en el capítol 5, aquests factors van ser estudiats per Herzberg (1959) i la seva teoria segueix sent vàlida per a l'estudi de la satisfacció laboral. En concret, segons aquest autor, es poden reconèixer un tipus de factors determinants de la insatisfacció o higiènics (vinculats a les necessitats de subsistència i/ o seguretat) que fan referència a l'entorn laboral; i altres factors generadors de satisfacció o motivadors (resultats positius, reconeixement social, atractiu de la feina en si mateixa, responsabilitat i desenvolupament personal) que són intrínsecs a la naturalesa del treball.

Seguint l'exhaustiva revisió de la literatura sobre satisfacció laboral feta per Zubieta i Susinos (1992), resumim com a principals variables *ambientals* o del context laboral vinculades a la satisfacció laboral les següents:

- Nivell professional: a major nivell i capacitat de decisió generalment hi ha més satisfacció.
- Interès del treball: possibilitats d'aprenentatge i assumpció de responsabilitats, diversitat o variació de la feina.
- Lideratges participatius i interès dels caps envers els subordinats.
- Salari: suficiència i equitat. Millors salaris augmenten la satisfacció tot i que és un factor que es pot saturar i promoció professional.
- Oportunitats de millora: ascensos, promoció, etc.
- Acceptació per part del grup de treball, grau de companyonia i suport entre iguals.

Les investigacions de Kets de Vries i Miller (1993) han permès establir un cicle vital de la satisfacció laboral en relació amb l'edat de les persones (veure Figura 14), augmentant una vegada superat el xoc de realitat, disminuint vertiginosament a partir dels 40 anys i es recupera força al final de l'etapa laboral. Dels seus estudis destaca el paral·lelisme d'aquest cicle amb l'evolució del nivell de satisfacció dels mateixos treballadors amb l'organització.

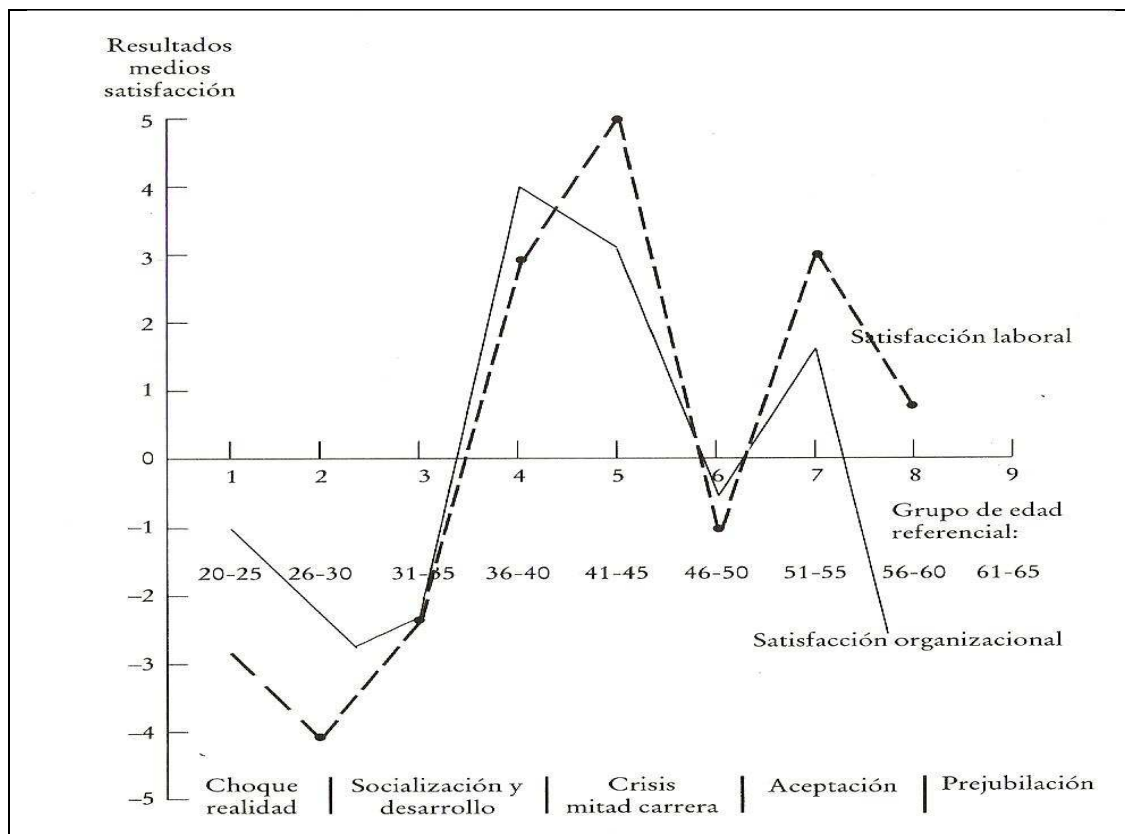


Figura 14. Cicle vital de la satisfacció laboral de Kets de Vries i Miller (1993)

Pines (1981, 1993) considera que la satisfacció és el resultat d'assolir una meta amb la que el professional s'ha compromès i li ha obligat a esforçar-se. El model de Pines atorga principal importància a la percepció que té el professional de que la seva feina té sentit –*sense of significance*-. Entenem que aquesta aportació és de gran rellevància per comprendre la satisfacció laboral en la professió docent. De fet, les investigacions amb docents de Barth (1997) així ho confirmen quan les correlacions més consistents amb el *burnout* es donen amb els factors motivadors i són menys significatives les que correspondrien als factors higiènics de la teoria de Herzberg. Podem suposar que les característiques de la docència fan dels factors intrínsecs a la mateixa -servei a les persones, treball intel·lectual, utopia de transformació social, etc.- una font

especialment important a l'hora de generar satisfacció. Seguint amb el treball de Barth (1997), trobaríem en la relació amb els alumnes i el centre les principals fonts de satisfacció docent (poder compartir amb els alumnes i constatar la influència positiva en ells, en un extrem, i els problemes de disciplina i els conflictes en el centre escolar en un altre). Hi ha força coincidència amb altres autors (Domènech, 1995; Kramiss, 1995; Martínez i Ulizarna, 1998) assenyalant com a elements de satisfacció docent el sentir-se orgullós del treball de servei, de fer una feina activa i en contacte amb els joves i, molt especialment, de valorar com experiència positiva el fet d'influir significativament en la vida dels alumnes. Simplificant, es podria extrapolar que essent l'aprenentatge i la formació dels alumnes el sentit de la docència, el fet de que els alumnes aprenguin i madurin esdevé un factor determinant de la satisfacció docent.

Dels entorns laborals, en la professió docent força regulats i estables per tractar-se d'un servei públic molt dependent de l'Administració, no es reconeixen objectivament tants factors negatius en relació a la satisfacció com es podria donar en organitzacions laborals dependents de l'evolució de l'economia i els mercats. Les investigacions de Barth (1997) identifiquen com a factors higiènics positius en la docència –aquells que només causen insatisfacció però que per sí mateixos no són font de satisfacció- a la seguretat, l'horari i calendari laboral i la independència; i com a negatius només als problemes administratius i burocràtics. En el context català i espanyol, altres factors negatius podrien ser la gairebé inexistència de carrera professional -baixa promoció professional i salarial- (Pedró, 2008) i l'aparició d'altres factors propis de cada escola com organització que, en bona part, serien la conseqüència del model directiu – amateur i sense poder per dirigir els recursos humans- segons Martínez (2008).

En el nostre país, Zubieta i Susinos (1992) van realitzar una investigació centrada específicament en la satisfacció docent. Curiosament, en aquest estudi els docents donen valors altament positius a la pregunta directa sobre satisfacció laboral, mentre els resultats de l'avaluació de la satisfacció dels mateixos docents feta de forma indirecta són molt inferiors. La contradicció aparent és explicada pels autors per la necessitat de projectar una auto imatge positiva de l'experiència laboral donada la seva importància en el cicle vital de la persona. La necessitat de sentir-se satisfets podria dur a les persones a respondre amb una sobrevaloració de la seva percepció. Una altra argumentació, alternativa o complementària, considera que la sobrevaloració podria ser una forma recurrent per superar la dissonància cognitiva que provoca la pregunta (Zubieta i Susinos, 1992, pp. 12-13).

El treball referit confirma que l'aprenentatge dels alumnes és important per a la satisfacció docent. També, destaca que a major nivell educatiu la satisfacció disminueix, així com la inexistència de correlacions amb la variable gènere. La revisió de les investigacions i les pròpies conclusions de l'estudi tendeixen a considerar la variable centre educatiu en relació a la satisfacció de forma neutre. Sembla existir coincidència al considerar els factors del centre, en tot cas, com tensionants, no pas com generadors de satisfacció o insatisfacció. En contrast sí es reconeix el pes de la professió docent, del treball didàctic, de la relació amb els alumnes i de la relació amb els companys com a dimensions que influeixen en la satisfacció dels docents. Malgrat no disposem de recerques que ens ho confirmin, és possible que la cultura individualista i la concepció de l'organització escolar com a simple estructura de suport, característiques que ja hem referit en els dos capítols anteriors, expliquin perquè els docents atorguen tan poca significació a l'organització.

6.2.2. Suport social

Conjuntament amb la satisfacció laboral i relacionada amb ella, el suport social és un altre factor rellevant en la modulació de l'estrès (Guglielmi i Tatrow, 1998). Gusy (1995) el defineix com la interacció en la qual una persona promou les capacitats professionals i personals d'un altre, tot proporcionant-li un sentiment d'afiliació social. Es pot considerar un intercanvi d'informació entre les persones de forma que es percebi el reconeixement i la preocupació dels altres envers ella, una forma d'estar inclòs en una xarxa laboral on hom es fa co-responsable dels altres. El suport social pot aconseguir canviar les apreciacions que fa una persona davant una situació d'estrès, transformant allò que es viu com amenaça en un repte. I com afirma Rodríguez (1995, p. 110) juga un paper definitiu en *el manteniment de la integritat psicològica i física* de la persona al llarg del temps, afavorint l'assoliment de *metes vitals*.

Cherniss (1980) assenyala que de forma freqüent les persones que pateixen la SEP desenvolupen processos d'aïllament –els professionals que tenen sentiments d'inadequació no es permeten a si mateixos parlar dels seus problemes amb qui podria ajudar-los- i que aquest tipus de resposta encara dificulta més rebre suport social.

En la docència s'han realitzat diversos estudis que confirmen la correlació existent entre suport social, en sentit estricte, i el suport i reconeixement d'alumnes, pares i societat en el que, en certa forma, és una ampliació del concepte de suport social aplicat a la docència (Schwab et al., 1986; Manthei i Gilmore, 1993). En clau preventiva, considerar aquest factor té repercussions organitzatives importants. En concret, Schaufeli (2001) destaca que pel fet de desenvolupar-se la SEP en contextos social esdevé de cabdal importància la forma com els professionals perceben, interpreten i resignifiquen els comportaments dels altres (aquesta qüestió l'hem abordat també en l'anàlisi de les etapes d'iniciació professional docent fet en el capítol 4). Els professionals, quan es senten insegurs, tendeixen a augmentar la seva comparació amb altres professionals, però evitant sovint posar la mirada sobre professionals que estan millor. Justament, potenciar referents de satisfacció professional i aconseguir estructures de suport social real serien fórmules orientades a donar major motivació i auto eficàcia. Ens acollim a les propostes de Rodríguez (1995) quan citant a Jung (1990) reconeix les següents funcions específiques del suport social:

- permetre i facilitar compartir els problemes comuns,
- proporcionar intimitat,
- prevenir l'aïllament,
- definir les competències mútues,
- proporcionar referents,
- oferir assistència en les crisis.

6.2.3. Autoeficàcia

Argyris (1979, p. 151-188) argumenta acuradament la importància que té l'eficàcia – assolir els objectius proposats- en el benestar psicològic dels membres de les organitzacions. En tant que una organització, tal com ha estat definida en el capítol 5, s'explica com una agrupació estable de persones per assolir un objectiu complex – objectiu (s) que de forma separada no es podrien assolir- es comprèn que l'eficàcia, a més de tenir relació amb les capacitats personals, depèn de la cultura i la qualitat de l'organització.

Per a Llorens et al. (2005, p. 12) l'autoeficàcia i l'autoestima són conceptes vinculats i precursors de salut i benestar. Seguint a Schmitz (2000), l'autoeficàcia es refereix a la percepció que fa el subjecte dels resultats obtinguts en relació al seus recursos professionals i personals. Aspectes com l'experiència professional, les habilitats per gestionar el treball o la capacitat per adaptar-se a noves situacions influeixen en aquesta percepció. L'autoeficàcia influeix en l'establiment d'objectius, en la planificació de les actuacions per assolir-los i en la capacitat d'iniciativa i esforç. La tesi d'aquest autor -un estudi longitudinal que mesura l'autoeficàcia personal, individual com a docents i en relació a la percepció col·lectiva- comprova l'efecte modulador de la percepció de la autoeficàcia en relació amb els nivells de SEP.

Anteriorment, Cherniss (1993) ja va proposar el sentiment d'eficàcia personal –*sense of efficacy*- com a factor modulador fonamental en el procés d'esgotament professional. L'autor considera que és el motor en l'establiment de nous reptes, de la millora i de l'aprenentatge professional, tenint relació directa amb l'autoeficàcia professional. Si bé es considera com un concepte psicològic individual, referit a les expectatives que té el professional sobre les seves capacitats per exercir un control adequat de les situacions laborals, influenciat per les teories de Bandura, Cherniss afirma que l'autoeficàcia d'una persona en bona part està determinada pel seu entorn. Entorns molt demandants i punitius poden fer dubtar a les persones de la seves capacitats i generar sentiments de pèrdua d'autoeficàcia, mentre que entorns afavoridors del treball poden ajudar a recuperar-la.

En una direcció equivalent, Farber (1991) i Friedman (1992) consideren, respectivament, el *sense of incosequentiality* o sentiment d'indefensió apresada i el sentiment d'inadequació o sensació de no ser adient per una determinada feina. Tots dos sentiments, propers o potenciadors del baix sentiment d'eficàcia personal, suposen un augment de la vulnerabilitat enfront de la SEP i afavoreixen el seu desenvolupament.

6.2.4. L'engagement

En els darrers anys d'estudi de la SEP s'ha incorporat l'*engagement* o compromís amb el treball com a nou concepte (Salanova, Schaufeli, Llorens et al., 2000) des del qual

fer-li front, guiats per el nou enfocament del que s'anomena Psicologia Positiva. Schaufeli i Bakker (2004) són els principals promotors d'aquesta línia de treball, que cerca potenciar les capacitats humanes i el seu òptim funcionament en lloc de posar l'atenció en la seva debilitat o disfuncionalitat. Per a aquests autors les tres dimensions de la SEP -desgast emocional, despersonalització i baixa realització personal- es tradueixen en els seus oposats que caracteritzen el concepte d'*engagement*:

- a) Vigor, caracteritzat pels alts nivells d'energia mental, el desig de posar esforç en el propi treball i la persistència per superar les dificultats.
- b) Implicació/ dedicació, caracteritzat per un sentit d'estar completament concentrat a la feina.
- c) Eficàcia/ absorció, experiència d'un rendiment alt en relació amb els reptes que planteja el treball.

En conseqüència, l'*engagement* és un constructe motivacional positiu, un estat cognitiu-afectiu persistent al llarg del temps i no focalitzat en una conducta o objecte específic, característic de professionals amb alts nivells de satisfacció professional (Salanova et al., 2000).

Duran et al. (2005) han avaluat els nivells d'*engagement* en professionals docents del nostre país, relacionant-los amb la mesura del benestar psicològic general i del benestar en el context laboral. Les relacions trobades entre la SEP, l'*engagement* i la satisfacció laboral i vital -d'acord amb investigacions prèvies com les de Salanova i altres (2000)-, permeten considerar la importància d'aquest factor com modulador o preventiu de la SEP. En conseqüència, fomentar els sentiments de compromís en els professionals de l'ensenyament pot ser un eficaç mitjà d'afavorir la seva salut laboral i el seu benestar psicològic. Des de l'organització, incloure estratègies centrades en millorar el rol dels recursos laborals i dels recursos personals – per exemple, auto o intel·ligència emocional- podrien ajudar als professionals en l'àmbit de la docència a assolir una millor qualitat de vida laboral pel seu efecte d'alleugeriment de l'estrès laboral i l'esgotament (Duran et al., 2005). Així sembla demostrar-ho l'aplicació d'alguns programes de prevenció que a títol experimental inclouen components específics per incrementar l'auto dels docents i el seu sentiment de control a la feina (Farber, 2000; Friedman, 2000).

6.2.5. Cultura docent, model professional i centre escolar

La pertinència de considerar la funció moduladora de la cultura o model docent queda confirmada per l'exhaustiva revisió de la literatura sobre el desenvolupament professional docent i el professionalisme en la docència feta per Sarramona i altres (1998). Els autors afirmen que malgrat s'han realitzat alguns estudis des de la psicologia de les organitzacions que relacionen factors organitzacionals -principalment referits al clima- amb la satisfacció professional, no es coneixen estudis referits a models globals d'organització escolar i la seva influència en el desenvolupament professional del docent. Per a aquest autors, les investigacions sobre la iniciació professional del docent i la influència del centre en el desenvolupament de les seves competències i capacitats –revisant autors com Burke, Borko, Fuller i Brown, Feiman i Floden, Imbernon, Johnston i Ryan, Marcelo, Tisher, Veenman, Wilson i D'Arcy- mostren en part la influència del centre educatiu sobre el desenvolupament professional del docent i obren una possible línia d'investigació orientada a conèixer la influència del context institucional sobre la SEP i la possible articulació de mesures preventives des de l'organització

Pertànyer a una professió és incorporar-se a un grup social que desenvolupa una funció social reconeguda. Suposa, a més de satisfer les exigències formals –obtenir un títol, superar l'accés al treball, etc.-, adquirir les actituds i comportaments establerts per la tradició ocupacional i la seva cultura (Fernández Enguita, 1993). Aquests tipus de saber, el que Giddens (1987) anomena *consciència pràctica*, incorpora un tipus de coneixement discursiu però també una suma de rutines que esdevenen formes eficaces per gestionar la complexitat de la tasca docent, reduint així la inversió cognitiva que representa controlar els esdeveniments. En la configuració dels sabers individuals del docent influeix la història personal i també els coneixements explícits de què disposa cada docent. Però el que resulta més determinant en la construcció del coneixement professional és la seva utilitat pràctica, només validada en l'experiència d'aula i treball amb els alumnes i que agafa certesa quan es comparteix i contrasta amb els companys de professió. Podem afirmar que el coneixement professional es produeix en una confrontació col·lectiva, de forma que mitjançant la sistematització de les certeses subjectives es construeix un discurs d'experiència capaç d'informar i de

formar a altres docents i de donar una resposta vàlida als problemes que s'han d'afrontar (Tardif, 2004, pp. 39-40).

A la vegada, hem de considerar que el docent es *lliura a la seva vida professional com actor, de forma que les seves accions i projectes contribuiran a definir i construir la seva carrera* (Tardif, 2004, p. 60). Es compren que sigui d'aquesta manera si considerem que l'ensenyament es desenvolupa de forma contínua, en un context caracteritzat per les múltiples interaccions i en les quals el propi docent acostuma a ser protagonista. Aquesta singularitat de la tasca docent condiona de forma diversa la seva actuació, exigint del professional abans que respostes predefinides, habilitats personals, capacitat d'improvisar i capacitat per afrontar situacions més o menys transitòries o variables. La manera d'abordar aquestes situacions -els *habitus* que poden definir un estil d'ensenyament o *trets de la personalitat professional*- manifesten un saber ser i un saber fer professionals validats o invalidats pel treball quotidià que, en definitiva, són també un saber ser i un saber fer personal (Tardif, 2004, p. 38). Podem suposar que la frontera entre identitat professional i identitat personal roman, en el cas de la docència, molt diluïda. *Treballar no és exclusivament transformar un objecte o una situació en una altra, es també transformar-se a si mateix en i pel treball* (Dubar, 1992, citat per Tardif, 2004, p. 43). Podem afirmar que el treball modifica la identitat del treballador, doncs treballar no és tant sols fer alguna cosa, sinó fer alguna cosa de si mateix i amb si mateix. No ens pot estranyar que en una feina com la docència, basada en les relacions personals, l'intercanvi d'informació i la gestió d'emocions i afectes, la identitat del docent assumeixi les traces de la pròpia activitat de forma que una part important de la seva existència es caracteritzi per l'actuació professional.

Insistim sobre el fet que, en aquests procés complex de construcció de la identitat professional, la característica principal és la seva orientació pràctica i col·lectiva. Tant és així que als sabers professionals docents -conjunt de representacions a partir de les quals els educadors interpreten, comprenen i orienten la seva professió i la seva pràctica quotidiana en totes les seves dimensions- Tardif (2004, p. 37) els anomena *cultura docent en acció*. Entenem que aquest concepte expressa de forma precisa la vinculació directa existent entre pràctica individual, identitat professional i cultura o identitat docent compartida.

Referint-nos al desenvolupament o la prevenció de la SEP volem considerar la hipotètica influència del tipus de professionalitat docent. Pensem que la seva solidesa, el bagatge de recursos, els *hàbitus* adquirits i fins i tot la seva orientació ontològica podrien determinar a nivell teòric diferents graus de vulnerabilitat. Com s'ha explicat, les estratègies d'afrontament de cada docent davant els reptes professionals i l'actitud amb la que afronta la seva tasca tenen gran influència en el risc de desenvolupar la SEP. En ambdós factors –les estratègies d'afrontament i l'actitud davant la tasca docent- i per la forma com es construeix la identitat docent i els seus sabers, hem de considerar el pes de l'entorn laboral i dels models professionals que de forma implícita i explícita es comparteixen.

D'entrada podem pressuposar diferències importants entre els graus de desenvolupament professional d'aquells docents que han tingut en la seva trajectòria – i especialment en la fase inicial- l'oportunitat i/o obligació de contrastar la pràctica i reflexionar sobre ella, amb aquells que ho han fet de forma informal, no professional o al marge de la professió. És pertinent preguntar-se sobre quins models –i quines pràctiques- docents i institucionals permeten o fins i tot estimulen una professionalitat sòlida i quines l'obvien o fins i tot la dificulten.

Els models professionals docents, seguint les tesis defensades per Imbernon (1994), suposen una opció professional que determina la forma d'afrontar la realitat de l'aula, el centre o l'entorn. En el capítol 4 hem presentat quines són les orientacions paradigmàtiques bàsiques –acadèmica o tradicional, tècnica i reflexiva- al referir-nos als itineraris de professionalització dels docents novells en el seu desenvolupament professional. Considerem que l'orientació paradigmàtica no és neutra en relació al risc de generar la SEP per la diferent capacitat dels models en qüestió per adaptar-se al canvi i la incertesa.

Quan en el capítol 4 referíem els procediments de socialització professional i com els docents novells construeixen la seva identitat professional, varem defensar la bondat d'una professionalitat reflexiva, capaç d'interpretar la realitat i situar-se davant els reptes de la funció docent de forma estratègica. Cordeiro (2001) afirma que els docents amb un concepte de la professió estàtic i burocràtic tenen potencialment més risc de patir *burnout* que aquells docents d'orientació més crítica que entenen l'ensenyament com un procés reflexiu, d'aprenentatge continu i centrat en la innovació. Coincidim amb Fullat (1984) quan diu que "*el crítico amará la duda, no para instalarse*

en ella, sino como catapulta, como voluntad de verdad, nunca alcanzable y siempre a perseguir " (1984, p. 122). Amb aquesta afirmació es formula un principi ontològic del model de professionalitat capaç d'afrontar la realitat de forma no fàctica -en el fons com una amenaça- sinó com una oportunitat de creixement i ampliació de coneixement, com un repte a la intervenció educativa i a l'exercici intel·lectual. La lògica ens permet suposar que el pensament creatiu, amb visió estratègica i les competències –procedimentals i actitudinals- per afrontar el canvi són condicions que faciliten l'abordatge dels reptes docents de forma més saludable.

És des d'aquests supòsits que considerem que els models de desenvolupament professional coneguts com tradicional i tecnològic semblen menys adaptats a les característiques de canvi continu i necessitat d'adaptació que demana la nostra societat i, per tant, esdevenen models de professionalitat més vulnerables. El primer, que respon a la perspectiva tradicional, té com a gran característica la reproducció-transmissió d'un coneixement preexistent. El segon, d'orientació tecnològica, situa l'expectativa docent en el rol cada vegada més impossible d'intermediació entre un currículum cada vegada més extens i l'alumnat altament heterogeni. Cap d'ambdues perspectives concep el ser professional des de la capacitat per adaptar-se o, fins i tot, per anticipar els canvis, sinó que descansa sobre formes distintes d'autoritat docent.

En canvi, el model denominat pràctic-reflexiu (Schön, 1992), que podem inscriure dins el paradigma socio-crític de la pedagogia (Villar, 1993; Zeichner, 1994) és el que millor assumeix el caràcter dinàmic del fenomen educatiu i de la pròpia funció professional. Per al pràctic-reflexiu, la professió docent és concebuda com un itinerari de creixement, subjecta al canvi, a la contínua interpel·lació i oberta contínuament a l'aprenentatge. Ser docent es converteix en un procés reflexiu, obert a la contínua construcció, dialèctic, col·laboratiu i fet des de la pròpia intervenció. En l'actitud i funció reflexiva, *"que no amplía el contenido de los acontecimientos, les confiere otra calidad"* (Fullat, 1984, p. 117), trobem la capacitat per redimensionar l'experiència que caracteritzaria el model socio-crític, comprenent millor la realitat i investigant per resoldre els reptes. Aquestes capacitats atribuïdes al model són les que teòricament justifiquen un major potencial de satisfacció professional i, en conseqüència, l'opció menys vulnerable enfront el risc de SEP.

Però malgrat que teòricament el model pràctic-reflexiu sembli el més idoni, podem dubtar de la seva extensió dins la professió atès l'escàs percentatge de pràctica dins

els plans d'estudi de la formació inicial docent i la poca vinculació dels plans de formació contínua amb els contextos docents concrets. En aquest escenari, es compren que els mecanismes de transmissió-reproducció com a procediment de socialització professional tinguin més pes que els de la innovació i, quan aquesta es produeix, respongui més a una racionalitat tecnològica que no pas crítica. De fet, aquest tipus de racionalitat és la més coherent amb una societat de consum, mercantilista, altament tecnificada i "globalitzada" i respon a la principal demanda del Sistema Educatiu -i objectiu prioritari de quasi la totalitat de la formació contínua-: implementar els currículums amb eficàcia. El model docent que se'n deriva és el d'un professional d'orientació racional o racional-tecnològica, de perfil tècnic i instrumentalista, potencialment orientat cap a una pràctica docent despersonalitzada i amb pobre sentit educatiu. Aquest professional, ara eficaç però acrític, tindria el consegüent risc d'incapacitat per respondre davant dels canvis futurs donada la tendència a considerar la professió de forma estàtica i rígida.

En resum, les característiques que defineixen el model de professional pràctic-reflexiu -compromís crític, actitud indagadora, obertura al canvi, reflexivitat i cultura col·laborativa- reforcen positivament alguns factors moduladors de la SEP com són el sentit i la satisfacció docent, el suport social i el compromís professional, i ens permeten considerar-lo més preventiu davant la SEP. De forma que també ens permet inferir que el centres escolars, donada la seva funció determinant en la construcció de la professionalitat docent, es comportaran de forma més preventiva en la mesura que la seva cultura organitzativa es caracteritzi per la tradició reflexiva, el treball cooperatiu, l'estructuració de les relacions escola- entorn i la vinculació pràctica-formació contínua.

7. CONCLUSIÓ DE LA RECERCA TEÒRICA: CARACTERITZACIÓ DE L'ESCOLA COM A CONTEXT DOCENT SALUDABLE.

La metodologia característica de la jove disciplina de Prevenció Laboral respon a una orientació pragmàtica (Llorens et al., 2005, p. 34). Bàsicament es centra en la identificació de condicions laborals de risc per eliminar-les, quan això és possible, o per conèixer-les i controlar-les quan la seva eradicació és impossible. El propi marc normatiu ja indica que una infraestructura perillosa ha de ser substituïda i que davant riscos en els quals l'impacte depèn de la resposta humana –comportament en cas d'emergències, per exemple- cal formar a les persones per anticipar la seva actuació. Però aquesta lògica procedimental ens sembla insuficient en relació al riscos psicosocials en general i a la SEP en particular.

Sabem que la SEP és una síndrome de caràcter multifactorial amb una relació d'interdependència entre els factors causants i els factors moduladors. Per aquest motiu, es fa difícil aïllar les característiques del context intern que comporten major risc i gestionar-les preventivament de forma individualitzada. D'acord amb la literatura que hem revisat en els capítols anteriors, podem afirmar que centrar els esforços de prevenció en la millora de les condicions laborals –del tipus salari, dies treballats, alumnes per aula, infraestructures docents, etc.- no suposa abordar els factors o les variables de major rellevància i impacte sobre la generació de la SEP.

Recordem que les variables que hem identificat com a principals promotores de la satisfacció professional docent són, entre d'altres, el progrés i la implicació dels alumnes, el bon clima a l'aula, la cooperació entre els docents, la bona comunicació interna, la participació en la presa de decisions, el suport social rebut a l'escola o l'aprenentatge en el treball. Totes elles poden influir positivament sobre les estratègies d'afrontament, l'autoeficàcia i la satisfacció professional de cada docent per evitar que generi el procés de desenvolupament de la SEP. Per això, malgrat que sigui necessari analitzar els factors estressors i la forma de reduir el seu impacte com proposa la normativa, entenem que un abordatge veritablement preventiu de la SEP obliga a plantejar-me rigorosament la importància de la dimensió social i cultural en la professió docent i la possible acció preventiva des del modelatge del context intern docent.

La prevenció a nivell primari de la SEP docent no seria tant el reconeixement mecanitzat de factors adversos i la planificació d'actuacions al respecte segons un metòdic pla de gestió –quelcom encara inexistent de forma generalitzada en el nostre país-, com el plantejament de fer de l'escola un entorn més saludable mitjançant el compromís col·lectiu d'administració, gestors, professionals i alumnes. Tal com afirmen Llorens et al. (2005), la prevenció dels riscos psicosocials demana cercar organitzacions del treball que potenciïn l'auto, l'autoestima professional i la satisfacció laboral. Per a la docència, aquesta fita passa per treballar en una escola –context intern- saludable atenent als dos nivells -aula i organització- en els quals el docent desenvolupa la seva activitat professional.

Atès aquest plantejament, ens proposem definir el concepte d'escola saludable des de la perspectiva dels riscos psicosocials. Per fer-ho, considerant el concepte actual i que considerem massa restringit d'escola segura i saludable, analitzarem els autors que han treballat sobre les organitzacions saludables i presentarem una proposta de principis teòrics que, com a conclusió del nostre treball teòric, caracteritzarien l'escola com a context docent saludable en base a una bona gestió de l'aula i una organització positiva i satisfactòria.

7.1. Promoció de la salut i escoles segures i saludables

En el món escolar fa temps que es parla de les escoles saludables i la promoció de la salut des de l'escola. Com veurem, els conceptes estan força evolucionats però es centren principalment en l'activitat docent amb els alumnes. Si fins ara ha estat així és perquè l'escola ha estat identificada pels agents de salut com un espai privilegiat per fer educació sanitària, tot i que no restringeix una ampliació del mateix.

Concretament, la *promoció de la salut* des de l'escola respon al sòlid enfocament de prevenció i salut pública impulsat per l'Organització Mundial de la Salut (OMS) a partir de la conferència d'Otawa orientat a promoure l'educació per a la salut (López Santos, 2002). L'autor assenyala que la seva finalitat principal és, mitjançant la incidència en els escolars, contribuir a capacitar als ciutadans per a que puguin tenir cura de la seva salut i de la dels altres, facilitant-los les eines conceptuals i metodològiques necessàries per fer-ho. Els continguts propis de l'educació per a la salut s'agrupen en

Capítol 7. Conclusió de la recerca teòrica: caracterització de l'escola com a context docent saludable

tres blocs de conceptes: el coneixement de sí mateix (aspectes biològics, psicosocials, etc); el coneixement del procés salut-malaltia; i el coneixement del mecanismes i recursos per fomentar, mantenir i recuperar la salut. En la pràctica escolar aquesta proposta es concreta en un contingut curricular de caràcter o tractament transversal (Generalitat de Catalunya, 1984).

Arrel del reconeixement de l'escola com a espai socialment valuós per a l'educació sanitària, s'han desenvolupat altres plantejaments més globals que fonamenten noves maneres de treballar en els centres docents per tal d'assolir una escola més segura i saludable. En aquest cas, el concepte d'escola saludable fa referència a l'adopció per part de l'escola de maneres de viure sanes i la promoció d'un ambient favorable a la salut, adquirint la responsabilitat i el compromís d'instaurar un entorn –físic i psicosocial– que esdevingui promotor de salut (Padilla, 2002).

Tal com afirma Gavidia i Rodes (1998), una escola saludable és aquella que posseeix un ambient sa, on s'aprèn d'una forma saludable i solidària amb el medi. Un resultat que no és fruit de la casualitat, sinó que és la conseqüència de treballar i planificar a fons la promoció de la salut en els seus diferents aspectes i, especialment, la prevenció dels accidents i de les malalties. Les escoles saludables parteixen de la concepció holística i ecològica de la salut i, per tant, no es limiten a revisar únicament factors físics -com la distribució de les aules, la il·luminació, la higiene de les instal·lacions, etc.-, sinó que amplien el seu camp d'actuació per considerar les dimensions psíquiques i socials de la salut, en sintonia amb el concepte de la salut proposat per l'OMS.

L'escola saludable, en referència a la dimensió psíquica, atén el clima que es forma a l'aula i és sensible als senyals emesos pels alumnes, utilitza una metodologia didàctica de manera que potencia l'autoestima i la capacitat per a la presa de decisions, evita les situacions d'amenaça i no fa ús del càstig com instrument d'aprenentatge. I respecte a la dimensió social, ve definida per les característiques del clima que posseeix el centre, fonamentades en els següents elements: desenvolupament d'activitats que afavoreixin les relacions personals entre docents i alumnes, potenciació d'una visió crítica i solidària amb el medi, reconeixement del paper exemplar del professorat i del personal no docent, i promoció dels hàbits de vida procurant fer fàcils els comportaments saludables (Gavidia i Rodes, 1998).

En aquesta línia de treball per una escola segura i saludable, cal destacar el moviment d'escoles promotores de salut, com a exemple de bones pràctiques sorgit en resposta a problemes sociosanitaris d'ampli abast (drogues, SIDA, accidents, etc.) en la Conferència Europea d'Educació per a la Salut en l'Escola celebrada a Escòcia l'any 1986 (Ruano, 2000). L'escola promotora de salut es defineix:

- com una escola que reforça constantment la seva capacitat com a lloc saludable per viure, aprendre i treballar (OMS, 1998),
- i assumint els principis de l'escola saludable, fa un pas més en la línia d'integrar el centre educatiu en la societat de forma que la seva acció no es fa solament a través del currículum escolar sinó mitjançant el suport mutu entre l'escola, la família i la comunitat (Gavidia i Rodes, 1998).

L'èxit de la proposta rau en tres aspectes: l'actitud dels ensenyants, la coordinació amb els serveis de salut i, finalment, la preparació i disposició a comprometre's per part de la comunitat educativa (García Martínez i Benito, 1996). Aquests autors apunten a una nova perspectiva de l'escola promotora de salut, basada en reforçar el seu missatge a través dels valors i actituds implícits tant en l'organització, com en el clima i funcionament de les escoles. Igualment, cal potenciar el seu missatge mitjançant una relació més estreta amb les famílies, una coordinació i interacció més intenses entre l'escola i la comunitat en la qual s'integra el centre, i un entorn polític i legislatiu que doni el suport adequat. Així doncs, actualment les escoles promotores de la salut cerquen, més enllà de la integració transversal de determinats coneixements de salut en el currículum, participar del conjunt d'actuacions tendents a millorar el benestar de la població i a evitar el sofriment.

Malgrat l'orientació holística del moviment de les escoles promotores de salut, la revisió dels seus objectius (veure Figura 15) i dels seus trets d'identitat (veure Figura 16) mostren com aquest ambiciós projecte per a l'escola es concreta principalment en l'acció pròpiament educativa o docent, sense considerar de forma prou explícita i específica la salut dels professionals que en ella hi treballen. No obstant, els principis bàsics sí estan en sintonia amb les necessitats de salut laboral i amb el tipus de prevenció orientada a la promoció d'organitzacions saludables. Per tant, fora interessant una ampliació del concepte d'escoles saludables i promotores que inclogui específicament elements claus de la cultura organitzacional que s'avaluï com a més preventiva i saludable.

<i>Objectius de l'escola promotora de salut</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Vetllar per un entorn saludable respecte la seguretat, els menjadors, edificis, camps d'esport, serveis d'esbarjo i oci, etc.2. Promocionar el sentit de la responsabilitat respecte de la salut individual, de la família i de la comunitat.3. Promoure una vida sana i presentar opcions de salut realistes i atractives.4. Permetre que els alumnes desenvolupin plenament el seu potencial físic, psicològic i social i que es promogui activament l'autoestima dels mateixos.5. Establir clarament davant els professors i els alumnes la tasca social de l'escola i la seva potencialitat per promocionar la salut.6. Desenvolupar bones relacions entre professors i alumnes, i entre els propis alumnes en la vida diària de l'escola, i promoure bons vincles entre l'escola, la família i la comunitat.7. Utilitzar el potencial dels professionals de la salut i d'altres recursos de la comunitat com assessorament i suport en l'educació per a la salut i en l'acció per a la promoció de la salut.8. Planificar un currículum coherent d'educació per a la salut, incloent els elements biològics, ecològics i socials rellevants per promocionar la salut.9. Proporcionar un coneixement bàsic sobre la salut i les destreses adients per obtenir i interpretar la informació relacionada amb la salut i per actuar conforme a ella.

Figura 15. Objectius de l'escola promotora de salut (Pino, 2001, p. 136)

<i>Trets característics de l'escola promotora de salut</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Té en compte tots els aspectes de la vida en l'escola i les seves relacions amb la comunitat.2. Es basa en un model de salut que inclou la interacció dels aspectes físics, mentals, socials i ambientals.3. Se centra en la participació activa dels alumnes, amb una sèrie de mètodes variats per desenvolupar les seves habilitats i destreses.4. Reconeix una àmplia gama d'influències sobre la salut dels alumnes i intenta tenir en compte els seus valors, creences i actituds.5. Fomenta el desenvolupament de l'autoestima i de l'autonomia personal, fent possible que els individus tinguin un control creixent de les seves vides com element fonamental de la promoció de la salut.6. Reconeix la importància de l'entorn físic de l'escola des del punt de vista de l'estètica i de l'efecte psicològic directe que té en els alumnes i en tot el personal del centre.7. Considera la promoció de la salut en l'escola com quelcom molt important per al benestar de totes les persones que conviuen en el centre.8. Reconeix el paper exemplar del professorat.9. Considera essencial el recolzament i la cooperació dels pares.10. Té una visió més àmplia dels serveis de salut escolar que inclou la prevenció, els exàmens en salut i, també, la participació activa en el desenvolupament del currículum d'educació per a la salut. A més, ajuda els alumnes a fer-se més conscients com a consumidors dels serveis sanitaris.

Figura 16. Trets característics de l'escola promotora de salut, a partir de Young i Williams (1989)

En el sentit apuntat, la caracterització d'escola promotora de salut que presenten García Martínez i Benito (1996) ens resulten de gran utilitat per la seva directa relació amb el marc teòric desenvolupat i la seva orientació pràctica. Els autors referits identifiquen els següents trets:

- 1) Accepta que la salut de la comunitat escolar es promourà amb una combinació de l'Educació per a la Salut i un conjunt d'altres accions que l'escola realitzi per protegir i millorar la salut d'aquells que es troben en ella.
- 2) Demostra la seva preocupació pel benestar de tot el personal, docent i no docent, a l'igual que de l'alumnat.
- 3) Assegura que l'alumnat i tot el personal siguin conscients de la seva implicació en el procés de promoció de la salut.
- 4) Assegura que l'Educació per a la Salut té una integració de temps específica en el currículum formal, a través de programes d'educació individual i col·lectiu i/o a través dels principals temes específics.
- 5) Reconeix que l'abordatge de la salut va més enllà del currículum formal. Això implica, entre altres coses, fomentar de manera explícita unes relacions humanes respectuoses, la cura del medi físic i dels recursos de l'escola.
- 6) Emfatitza la co-responsabilització real entre l'escola, les famílies i la comunitat.
- 7) Es preocupa perquè els serveis de salut juguin un paper significatiu i important de cura o vacunació, així com destaca els serveis psicològics o socials comunitaris i altres entitats relacionades amb la salut dels alumnes, les seves famílies i tot el personal del centre.
- 8) Dedica un temps per tenir en compte i fer explícits els seus valors i la forma en què aquest s'han de fomentar i dur a la pràctica, al llarg de tota la vida escolar.
- 9) Assegura que a les aules s'assigna la mateixa importància als continguts que al procés de treball o a les experiències d'aprenentatge.
- 10) Accepta, com un principi bàsic, la necessitat de que l'escola promogui l'autoestima en l'alumnat, en el professorat, en les famílies i, en general, en totes les persones implicades en les relacions de la comunitat escolar.
- 11) Ofereix situacions estimulants per a l'alumnat, on poden implicar-se i aconseguir guanys personals, amb una àmplia varietat d'activitats d'aprenentatge interessants i satisfactòries, així com d'activitats d'oci.
- 12) Estableix una coordinació adequada entre els programes d'educació per a la salut escolars i els serveis de salut.

- 13) Assegura que el personal docent i les famílies disposen d'oportunitats per participar en les activitats d'educació per a la salut. Aquestes activitats estaran integrades en els plans del centre: programes de formació pel professorat, reunions de pares i mares,...
- 14) Es prenen en consideració seriosament els signes d'estrès de l'alumnat o del professorat, donant passos per solucionar-ho mitjançant col·laboracions i ajudes, així com augmentant les estratègies per afrontar-ho.
- 15) Reconeix que el servei de restauració escolar o el de menjar encarregat a l'exterior, juguen un important paper en la promoció de la salut dels membres de la comunitat escolar. Així com l'ambient vinculat a aquests espais i temps (higiene, sorolls, estètica, convivència, temps lliure,...).

De tots ells podem considerar que els principis 1, 2, 3, 5, 8, 10, 13 i 14 tenen relació directa amb el nostre interès i obren la porta a incloure la gestió d'aula i l'organització com a factors determinants per assolir l'objectiu de l'escola saludable i promotora de la salut. Creiem que en el concepte d'escola saludable es podrien integrar les tradicions provinents del *management* i la psicologia de les organitzacions, la salut i la prevenció laboral i, també, les de la pedagogia crítica.

Per tal d'oferir un marc teòric síntesi o conclusiu dels diversos enfocaments, a continuació revisarem breument el concepte d'organització saludable i, en un darrer apartat, procurarem integrar-lo amb el de l'escola promotora de salut.

7.2. Organitzacions saludables, malalties i tòxiques

Malgrat que el concepte d'organització saludable és recent i compta amb poca tradició i presència en la literatura, que l'Associació Americana de Psicologia (APA, 2008) hagi instaurat el Premi a les Organitzacions Psicològicament Saludables per reconèixer empreses amb una *cultura organitzacional forta i vibrant, compromeses en el desenvolupament i salut dels seus membres* confirma el seu interès i emergència. Els criteris principals avaluats per l'APA per atorgar el premi van ser les àrees i programes de: vinculació- compromís dels empleats, salut i seguretat, creixement i desenvolupament dels empleats, balanç entre treball i vida familiar, reconeixement dels empleats, comunicació i desenvolupament organitzacional.

Cuadra, García i Romero (2005) consideren que la salut d'una institució determina la forma com es desenvolupa l'organització en totes les seves àrees de forma que pugui afrontar els canvis i obtenir millors resultats. Per a aquests autors, el clima i la cultura laboral, així com la satisfacció i la motivació són factors altament relacionats, fins al punt que consideren que la salut de l'organització depèn de la salut dels seus treballadors i la interrelació existent entre ells i l'empresa, obligada a oferir un clima de treball capaç de permetre el màxim desenvolupament dels seus professionals.

Per a Llorens et al. (2005) una organització saludable és una organització més justa i democràtica. Argumenten que en les empreses actuals la clàssica però encara vigent organització *taylorista* del treball s'ha demostrat poc beneficiosa per a la salut en la mesura que permet escassos marges d'autonomia, participació i desenvolupament d'activitats per part dels treballadors. La lògica de la globalització no ha fet més que agreujar aquest model, accentuant de forma molt generalitzada tres factors que podem considerar de risc: la intensificació del treball, la disminució del control del treballador sobre la pròpia feina i l'augment de la inestabilitat. En conseqüència, les propostes per a una organització més saludable passarien per: assolir l'aprenentatge real, la cooperació entre els seus membres, el control sobre la feina, l'autonomia en el treball i la conciliació amb la vida familiar (Llorens et al., 2005, pp. 27-34).

Argyris (1979, pp. 56-60), potser el més rellevant promotor dels estudis que relacionen el benestar humà amb els models d'organització, justifica com la tradicional separació entre les activitats organitzacionals en el nivell inferior –de tipus fragmentat i especialitzat- i les activitats dels nivells directius –definides per les responsabilitats de planificació, reglamentació, avaluació, contractació i gestió del personal- provoquen els següents efectes negatius per a la satisfacció i salut laboral dels treballadors:

- Infrutilització de les capacitats del treballador.
- Sentiment de dependència i submissió del treballador respecte als seus superiors.
- Disminució del sentiment de responsabilitat i autocontrol del treballador.

L'autor destaca que les condicions d'èxit psicològic són: autoresponsabilitat i autocontrol, compromís intern amb la tasca que és posseïdora de sentit i mobilització de les capacitats del treballador. I conclou, de forma consegüent, descrivint l'habitual desgast que provoca l'organització com el resultat d'aquest itinerari:

- 1) Es dona una manca important de congruència entre les necessitats dels individus que aspiren a l'èxit psicològic i les demandes de l'organització.

- 2) Aquesta pertorbació genera frustració (al quedar bloquejada l'auto expressió), genera fracàs (no es poden definir objectius propis en relació a les necessitats bàsiques), provoca manca de perspectiva (no es disposa de control sobre la claredat i estabilitat del futur propi) i és font de conflicte (les persones psíquicament adultes es rebel·len davant la situació).
- 3) En algunes condicions el grau de frustració i fracàs tendeix a augmentar. Al menys s'identifiquen les següents circumstàncies: a) quan els individus aspiren a major èxit psicològic; b) quan augmenta la seva subordinació per un inadequat lideratge directiu, descens en organigrama, controls directius o programes de relacions humanes inadequats; c) quan els llocs de treball augmenten en especialització; i d) quan s'incrementa el rigor en el compliment dels principis formals tradicionals.

Aquest és l'estat de l'organització que l'autor anomena *malaltia organitzacional*. Fins i tot, Argyris (1979, p. 165) proposa com a fórmula per mesurar el grau de malaltia d'una organització el càlcul del temps que triga en auto corregir-se. I definirà *la ineficàcia organitzacional* com l'estat d'un sistema que requereix un creixent *input* per produir un constant o decreixent resultat o fenomen. L'estat s'agreuja pel desencadenament del cicle *input-output-feedback*, un mecanisme que de forma automàtica repeteix en l'organització el cicle amb igual o major ineficàcia. En la mesura que els membres de l'organització són fidels als valors implícits en l'organització formal es crea un sistema social en el que hi ha tendència a disminuir el *feedback* a nivell interpersonal; es redueixen les idees, valors i sentiments propis i la capacitat perquè els altres els tinguin; hi ha més tancament a noves idees, valors i sentiments; es té por d'experimentar i arriscar-se amb nous valors i idees. A la vegada, tal i com disminueixen aquestes característiques augmenten les contràries i es poden preveure els següents resultats:

- els membres d'aquest sistema de relacions no seran conscients de l'impacte interpersonal que provoquen en els altres,
- els membres d'aquest sistema relacional no resoldran els problemes interpersonals de forma que no es tornin a presentar.

Tot indica que a llarg termini es crearà un sistema social en el que disminuirà progressivament la competència interpersonal o social dels seus membres (Argyris, 1979, p. 135).

Per a Argyris, la salut mental individual es fonamenta en les cinc característiques següents:

- Tenir les parts correctament inter- relacionades i integrades.
- Ser conscient d'un mateix i no experimentar dubtes bàsiques sobre la pròpia identitat.
- Disposar de capacitat d'autocontrol i regulació del comportament.
- Tenir capacitat per influir dins i fora d'un mateix.
- Assolir una visió unificadora de l'existència (integració del passat, present i futur).

I planteja la seva transferència a les organitzacions com a distintives de les propietats essencials d'una organització amb bona salut (1979, pp. 207-208). L'autor no dubta en afirmar que existeix una possibilitat major d'integrar individu i organització de forma satisfactòria si hi ha coincidència entre l'aspiració dels individus a tenir una salut mental efectiva i l'organització es situa en un model saludable.

Hi ha notables coincidències entre els plantejaments exposats i els de Fordyce i Weil (1973), dels pocs autors que obertament parlen d'organitzacions malaltes. Per a ells, l'organització sana es caracteritza per l'equilibri constructiu entre les seves forces dinàmiques, essent el grau del seu desajustament el que defineix el nivell de malaltia. Aquests autors, concreten el seu anàlisi sobre les organitzacions sanes en una caracterització en base a un conjunt d'indicadors que, principalment, defineixen un tipus de cultura resultat de determinades pràctiques organitzatives i, sobretot, d'una determinada cultura del treball. Els presentem a continuació.

- 1) Els objectius són àmpliament compartits entre els membres de l'organització i existeix un flux constant d'energia envers aquests objectius.
- 2) Les persones es senten lliures de mostrar que s'adonen de les dificultats, doncs esperen que aquestes s'abordin obertament i es senten optimistes respecte a la seva solució.
- 3) Les solucions als problemes són altament pragmàtiques. Quan s'ataquen els problemes es treballa informalment, sense preocupació per l'*estatus*, el territori o què pensarà la direcció. Es tolera bé el pensament no conformista i amb freqüència es confronta a la direcció.
- 4) La responsabilitat en la presa de decisions està determinada per factors com habilitat, sentit de la responsabilitat, disponibilitat de la informació, càrrega de treball, temps i requeriments de desenvolupament professional. El nivell organitzatiu no es considerat un factor important.

Capítol 7. Conclusió de la recerca teòrica: caracterització de l'escola com a context docent saludable

- 5) Hi ha un notable sentit del treball en equip, en l'execució i en la disciplina. La responsabilitat es comparteix.
- 6) Es respecten les opinions de les persones dels nivells baixos de l'organització.
- 7) Dins els problemes tractats s'inclouen les necessitats personals i les relacions humanes.
- 8) Hi ha col·laboració. Les persones demanen ajuda als altres i estan disposades a donar ajuda. Els mitjans d'ajuda estan molt desenvolupats. Malgrat que els individus i els grups competeixen amb els altres, es fa d'una manera justa i envers una meta compartida.
- 9) Quan hi ha una crisi, les persones es reuneixen per treballar plegades fins que la crisi es resol.
- 10) Els conflictes es consideren importants per a la presa de decisions i el creixement personal. Es gestionen amb efectivitat, obertament, de forma que les persones diuen el que volen i esperen que els altres facin el mateix.
- 11) Hi ha una gran quantitat d'aprenentatge en el treball per la disponibilitat de donar, cercar i utilitzar retroinformació i consell. Les persones es veuen a si mateixes i a les altres amb capacitat de creixement i desenvolupament personal significatiu.
- 12) La crítica conjunta envers el progrés és periòdica.
- 13) Les relacions són honestes. Les persones es preocupen pels altres i no es senten soles.
- 14) Les persones mostren bona disposició i desitjos de participar. Són optimistes i consideren el lloc de treball com important i satisfactori.
- 15) El lideratge és flexible, canviant d'estil i de persona d'acord amb la situació.
- 16) Hi ha un elevat grau de confiança entre les persones i un sentit mutu de llibertat i de responsabilitat. Les persones generalment saben què és important per a l'organització i què no ho és.
- 17) El risc és acceptat com una condició del creixement i del canvi. Es planteja què es pot aprendre de cada error.
- 18) La mala actuació es confrontada i es cerca una solució conjunta.
- 19) L'estructura, els procediments i les polítiques de l'organització estan dissenyades per ajudar a les persones a desenvolupar el seu treball i protegir la seva salut laboral a llarg termini. Aquests plantejaments institucionals poden ser modificats amb certa facilitat.
- 20) Hi ha un gran sentit de l'ordre i, tanmateix, hi ha un elevat grau d'innovació. Es revisen els mètodes vells i si és necessari s'eliminen.

- 21) L'organització mateixa s'adapta ràpidament a les oportunitats i a d'altres canvis en el seu mercat degut a que cada persona observa i anticipa el futur.
- 22) Les frustracions són una crida a l'acció. "Salvar el vaixell" és responsabilitat de tothom.

L'equilibri intern de l'organització al que ens acabem de referir, per a Kets de Vries i Miller (1993, pp. 12-13) consisteix en la relació existent entre el funcionament tangible –física de l'empresa com estructura, organització, recursos, etc.-, el funcionament intangible –filosofia, intencions, capacitat "intel·ligent"...- i el comportament o funcionament actitudinal –conjunt d'actituds, interessos professionals i personals que determinen el sistema real en la presa de decisions i condicionen la coherència general del sistema. De nou, la dimensió social i/o cultural de l'organització es reconeix com decisiva i el reconeixement del valor dels significats socials, d'acord amb Argyris, ens permet afirmar que *no existeix el treball dur si posseeix un significat* (1979, p. 209).

Cuadra et al. (2005) proposen 4 principis, citant a Bennis per als tres primers i a Shein per al quart, per identificar la salut d'una organització:

- 1) Adaptabilitat: capacitat per resoldre els problemes que afronta l'organització amb actitud flexible.
- 2) Sentit d'identitat: identificació, coneixement i comprensió sobre què és l'organització i quines són les seves metes i el què s'ha de fer.
- 3) Capacitat per percebre la realitat: habilitat per conèixer amb exactitud i interpretar correctament les condicions del medi extern i intern.
- 4) Estat d'integració: grau d'harmonia i integració entre els subsistemes de l'organització de tal forma que actuï de forma coordinada i amb finalitats divergents.

Per a aquests autors, aconseguir unes condicions de treball saludable demana posar en marxa i gestionar un seguit de processos: avaluació dels riscos, higiene industrial i seguretat dels llocs de treball, entorn psicosocial i clima, ergonomia i millora dels llocs de treball, comunicació i claredat d'objectius, conciliació de la vida familiar i laboral. A més, cal vetllar pel bon clima laboral i comptar amb treballadors sans.

L'Organització Neuròtica és l'il·lustratiu títol amb el que Kets de Vries i Miller (1993) identifiquen diversos tipus de malaltia de les organitzacions. Des d'una proposta de

Capítol 7. Conclusió de la recerca teòrica: caracterització de l'escola com a context docent saludable

síntesi de les 3 escoles que han estudiat la influència de les forces irracionals en les organitzacions -de les relacions humanes, d'atributs i dels límits cognitius- es centren en analitzar els estats sociològics disfuncionals presents en les organitzacions i la seva relació amb els comportaments neuròtics dels seus líders. Els autors estableixen interessants paral·lelismes entre les patologies individuals i la patologia de les organitzacions, tot reconeixent que les estratègies disfuncionals dels líders o alts executius s'acaben manifestant amb contundència en estratègies, estructures i cultures organitzatives inadequades. Per a aquests autors, els estils neuròtics dels líders –timidesa, depressió, pors irracionals, paranoia, rigidesa,...- passen a ser fantasies intrapsíquiques compartides que contaminen tota l'organització (1993, pp. 45-47). En la Figura 17 presentem els 5 tipus disfuncionals (1993, pp. 50-72) que proposen aquests autors.

Altra interessant perspectiva sobre la salut en l'organització es pot inferir de les teories de Bion (1959) al plantejar l'existència de dos aspectes comuns que, en dos nivells diferents, regulen l'estructura del grup o organització:

- L'existència d'una tasca comuna explícita que requereix la cooperació i l'esforç dels membres del grup, essent una tasca que exigeix contacte amb la realitat i capacitat per tolerar frustracions i controlar emocions.
- Els supòsits bàsics –formes com cada individu afronta l'ansietat que ocasionen les diferents situacions de la vida- que operen a nivell més primitiu i són de naturalesa regressiva.

Per a Bion (1959, pp. 76-79) el treball en grup s'orienta a la realitat i els supòsits bàsics tendrien a matisar i influir qualsevol tasca racional que el grup vol fer, definint tres tipus de supòsits bàsics que estan en la base de la disfuncionalitat dels grups:

- 1) Atac/ fuga: hi ha un enemic que cal vèncer o del que ens hem de protegir.
- 2) Dependència: que està promoguda i/ o necessita la protecció d'un líder.
- 3) Utòpic: en el futur apareixerà quelcom que serà la salvació definitiva.

Estilo	<i>Fuerzas potenciales</i>	<i>Debilidades potenciales</i>
Paranoide	<i>Buen conocimiento de amenazas y oportunidades dentro de la empresa. Reducido riesgo de mercado por diversificación.</i>	<i>Falta de estrategia concertada y consistente, pocas competencias diferenciales. Inseguridad y desencanto entre directivos de segundo nivel debido al clima de desconfianza.</i>
Compulsivo	<i>Buenos controles internos y operación eficiente. Estrategia producto-mercado bien integrada y enfocada.</i>	<i>Tradiciones abrazadas tan firmemente que estrategia y estructura se vuelven anacrónicas. Cosas tan programadas que las disfunciones burocráticas, la inflexibilidad y las respuestas inadecuadas devienen habituales. Descontento de los directivos debidos a su falta de influencia y arbitrio; ahogo de iniciativas.</i>
Dramático	<i>Crea el impulso para atravesar la fase inicial de una empresa. Algunas buenas ideas para revitalizar empresas cansadas.</i>	<i>Estrategias inconsistentes que tiene un elemento de riesgo muy alto y hacen que los recursos se despilfarran innecesariamente. Problemas para controlar operaciones muy diseminadas y restablecer su rentabilidad. Políticas de expansión temerarias y peligrosas. Inadecuado papel representado mpor directivos de segundo nivel.</i>
Depresivo	<i>Eficacia en los procesos internos. Estrategia concertada.</i>	<i>Estrategias anacrónicas y estancamiento de la organización. Confinamiento en mercados moribundos. Débil posición competitiva debido a líneas de productos pobres. Directivos apáticos e inactivos.</i>
Esquizoide	<i>Directivos de segundo nivel participan en la formulación de la estrategia; pueden aplicarse diversos puntos de vista.</i>	<i>Estrategia inconsistente o vacilante. Cuestiones decididas por medio de negociaciones políticas más que por hechos. Falta de liderazgo, clima de desconfianza y recelo que impide la colaboración.</i>

Figura 17. Estilos neuróticos en la organización (Kets de Vries i Miller, 1993)

Que una organització travessi etapes de crisi i hagi d'afrontar dificultats no significa que automàticament hagi de ser considerada una organització malalta. Sense comptar amb tractats que abordin aquesta qüestió de forma específica, sí hi ha coincidència entre diferents autors en valorar diversos graus en la falta de salut. Argyris, per exemple, parla de *pseudosalud* per a referir-se a aquell estat de *pseudieficacia*

organitzacional –un estat de salut organitzacional no bona però que no es reconegut com a tal- que és l'estadi anterior al que hem descrit com organització no saludable (1979, pp. 376-397). L'extrem de menys salut s'identifica, més enllà de l'empresa on la satisfacció és baixa i l'eficàcia reduïda, amb organitzacions on la salut dels empleats és manifestament deficitària i on el clima social resulta pernicios per a les persones que hi treballen. Alguns autors han qualificat aquest tipus d'organització com a *tòxiques* i als líders que les promouen líders *tòxics*. Concretament, Edelberg (2006) identifica les empreses tòxiques com aquelles que són poc efectives i amb resultats insatisfactoris, en les quals els empleats viuen un estat de tensió contínua i pateixen estrès. Un context laboral d'aquest tipus es caracteritza per la insatisfacció, la falta de vincles raonables entre els seus membres i l'ambient destructiu. Per a Frost (2002) la toxicitat d'una empresa és el resultat de les seves pràctiques i de les actituds emocionals insensibles del seus gerents. Podríem afirmar que en aquestes organitzacions la força de l'acció social contamina als seus membres i els fa emmalaltir.

Per a la prestigiosa consultoria Booz, Hallen & Hamilton, citat per Jonson (2005) una tipologia de cultures organitzatives no saludables i, a la fi, susceptibles d'esdevenir tòxiques respon a un d'aquests 4 arquetips:

- Passivo-agressives: tothom està d'acord però res canvia.
- Descoordinades: l'organització compta amb moltes persones intel·ligents i motivades però no avancen en la mateixa direcció
- Immadures: organitzacions excessivament grans i complexes per a que un petit grup de gestors puguin controlar-les amb eficàcia.
- Burocràtiques: amb una excessiva càrrega de diversos nivells de gestió mal articulats, es tendeix a la paràlisi de l'anàlisi i quan es mou ho fa de forma lenta, reactiva i sovint tardament.

7.3. Aproximació a la caracterització de l'escola saludable

Malgrat que els centres escolars no necessàriament segueixen el model d'organització taylorista al que Llorens et al. (2005), com hem dit, atribueixen importants factors de risc, sí podem trobar efectes nocius semblants als que genera aquest model. Determinades característiques que hem analitzat anteriorment, com són l'estructura burocràtica, la cultura individualista, la manca d'incentius per a la millora i el canvi, les

direccions poc professionalitzades o la forta pressió externa fan de l'escola una organització amb molts riscos potencials per esdevenir poc saludable o fins i tot tòxica.

També el pes de la rutina en la tasca docent -com a forma individual d'assolir seguretat davant la incertesa i la demanda contínua de respostes, i molt estimulada des de les pràctiques de gestió i organització del temps i el treball escolar- pot esdevenir un factor en contra de la salut psicosocial. La rutina podria entrar en conflicte amb la realitat del nostre temps, caracteritzat pel canvi constant i ràpid. Davant un entorn canviant -canvis de la societat, dels alumnes, del coneixement, de la tecnologia, etc.- i davant la mateixa naturalesa variable, dinàmica, interactiva, de la tasca docent, sembla que la professionalitat docent més saludable quedaria definida per la seva capacitat per adaptar-se i gestionar canvis, situacions complexes, objectes dinàmics. Una cultura tancada al canvi a, a la capacitat d'aprendre de forma permanent, a interrogar-se contínuament sobre què és ensenyar i què és educar podria veure's abocada al col·lapse.

A nivell teòric sembla clar concloure que un professional pràctic-reflexiu, immers en una cultura organitzacional eficaç, basada en la cooperació, l'obertura a l'entorn i la capacitat d'innovació serà menys vulnerable.

En qualsevol cas, ens resistim a parlar de condicions laborals nocives i optem per parlar de cultura organitzacional –i potser professional- nociva. Creiem que la relació en excés directa entre condicions laborals, com a causes, i risc de SEP no respon a la complexitat dels models més evolucionats de SEP que hem presentat en el capítol 3 ni, segurament, a la complexa construcció de la identitat professional docent. En conseqüència, entenem que caldria confrontar les mesures higienistes i les polítiques de prevenció principalment centrades en el docent com individu per plantejar obertament la importància de l'entorn o context intern –social, organitzatiu, institucional- del docent i la forma d'incidir positivament en ell. Sense negar la importància de pràctiques promogudes intencionadament per l'organització orientades a reduir l'estrès i millorar la satisfacció, sovint incidint sobre els clàssics factors que la literatura de la Psicologia de les organitzacions identifica com determinants -clima de grup, comunicació, lideratge, incentivació, etc.- volem destacar la necessitat de plantejar la construcció d'un tipus de cultura docent i organitzativa més saludable i preventiva.

Capítol 7. Conclusió de la recerca teòrica: caracterització de l'escola com a context docent saludable

La dimensió més social, cultural i moral –no en va alguns plantejaments revisats en aquest capítol han associat l'organització saludable amb un espai ètic compartit- que acompanya el desenvolupament professional del docent i la possible aparició de la SEP té un triple vessant:

1r) L'aula: com espai primer d'interacció social, on es reben demandes directes dels alumnes, s'expressen les contradiccions del sistema i la societat i on el docent recull resultats i, a la vegada, construeix bona part de la seva identitat professional, retroalimenta la seva satisfacció o insatisfacció i en funció de l'experiència viscuda s'associa a la SEP o la salut psicosocial.

2n) L'àmbit institucional o centre escolar: la influència de la institució sobre el docent i la relació del docent amb la institució (identificació, suport, possibilitats de desenvolupament professional, creixement personal,...) generen condicions preventives o de risc, essent a més determinants en la construcció de la pròpia competència professional que pot ser un factor preventiu o desencadenant de la SEP.

3r) L'entorn social: la pressió social sobre el docent –augment de càrregues, pèrdua d'identitat i prestigi, conflicte de valors,... - poden ser factors que desencadenin la SEP.. El context influeix des d'un doble nivell: el més general, ateses unes normes i valors característics de la nostra societat i des del que es construeix el valor, significació i funció social de la professió docent; i el més immediat, en el que opera el centre educatiu i que resulta de la història i característiques sociològiques locals.

Malgrat l'aparent pes del medi social o tercer nivell sobre la tasca docent, la institució educativa quan té una organització i cultura sòlida pot servir de factor protector o modulador dels conflictes i/o tensions socials que afecten a l'educació i la docència. Tanmateix, la dimensió institucional i organitzativa pot influir positivament sobre la bona gestió d'aula, nivell primer i més proper al docent, on es posen en acció les competències docents –didàctiques i socials- i es validen.

Si entenem l'escola com el context intern del docent, l'escola saludable ho serà perquè l'aula esdevé un entorn saludable i perquè l'organització també ho és.

7.3.1. L'aula saludable

Segons els arguments presentats en el capítol 5, podem afirmar que la gestió d'aula és un factor clau en la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge i, per tant, en l'experiència positiva que pugui fer el docent de la seva acció professional.

Sabem però que no existeix un únic patró o model desitjable. Una gestió d'aula excel·lent requereix d'un ampli bagatge d'habilitats didàctiques i socials, incloses les de lideratge, que cal desplegar en funció de les característiques de cada aula o microcontext. D'acord amb el que hem exposat, proposar-se fer un catàleg exhaustiu de les competències més efectives per gestionar l'aula –més enllà de les pautes donades en els capítols 3 i 5- ens introduiria en una polèmica sobre paradigmes que desviaria l'atenció del nostre objectiu. Ser un bon docent és quelcom complex, fruit de l'estudi, la pràctica i la reflexió. El contingut d'aquest propòsit és justament el que organitza els plans d'estudi de la formació inicial docent i dels màsters universitaris dedicats a l'ensenyament-aprenentatge. Un *corpus* teòric que hem de considerar prou validat i no cerquem discutir.

Segons els objectius de la nostra recerca, allò que ens interessa és definir els efectes o resultats de la bona gestió d'aula o el que des de la perspectiva de la salut considerem una experiència d'aula saludable. Caracteritzar aquests efectes que percep el docent a l'aula és el que ens permetrà plantejar una posterior recerca empírica per valorar les associacions entre els diferents factors i la SEP.

A continuació, partint de la revisió teòrica feta en el capítol 5, concretem els principis i atributs que definirien una gestió d'aula saludable.

- **Controlar el grup**, com a resultat d'un lideratge efectiu del docent que es basa, en part, en el compliment de les normes acordades i les pautes bàsiques de conducta i relació esperades.
- Crear un **ambient d'aprenentatge**, guiat per l'interès dels alumnes, la col·laboració entre ells i el compromís amb el treball.
- Establir **vincles personals docent-alumnes** satisfactoris, en base a la confiança i respecte, per tal de fer possible la relació de guia o tutoria per part de l'adult.

Capítol 7. Conclusió de la recerca teòrica: caracterització de l'escola com a context docent saludable

- Promoure la **convivència entre els alumnes**, amb relacions positives i assolint un clima social acollidor.
- Aconseguir **resultats d'aprenentatge positius** en els alumnes, tant en els aspectes acadèmics com en altres processos personals de creixement i maduració.
- Percebre l' **acceptació i la valoració positiva dels alumnes**, com a reconeixement de la tasca feta i expressió de l'agraïment per allò rebut.

7.3.2. L'organització escolar saludable

D'acord amb els autors revisats, si transferim les qualitats comunes a les organitzacions saludables, entenem que una organització escolar saludable seria aquella que s'orienta per els següents principis:

1. Tenir una organització excel·lent (recursos i eficàcia en l'assoliment d'objectius).
2. Construir i compartir una cultura docent sòlida (amb capacitat d'assumir educativament els reptes docents mitjançant la reflexió i la col·laboració).
3. Desenvolupar estratègies i polítiques de prevenció i promoció de la salut (preocupada per gestionar de forma constant la millora de la salut dels seus docents i alumnes).
4. Esdevenir una institució cultural i comunitat d'aprenentatge (on tothom té oportunitats per créixer personalment i desenvolupar les seves capacitats).
5. Gestionar el coneixement i l'aprenentatge (per tal d'adaptar-se i anticipar-se als canvis, aprofitar l'experiència i actuar estratègicament).

A nivell organitzatiu, el paradigma definit com *Escoles que Aprenen* (Gairín, 1996; Martín Bris, 2000; Bolívar, 2001 i Armengol 2001) és el que més s'ajusta als atributs de l'organització saludable des de la perspectiva dels riscos psicosocials. En concret, seguint aquest model, les escoles més saludables s'haurien de distingir per promoure les següents condicions :

1. Donar suport directe i continuat als docent: recursos, assessorament i acompanyament, formació, supervisió, treball col·laboratiu, etc.
2. Promoure la identificació amb el centre i la professió, cohesionant el grup i donant sentit a la intervenció: projecte educatiu, organització justa i eficaç, tractament eficaç i educatiu de la disciplina i la convivència, etc.
3. Afavorir la integració en un grup professional amb un rol actiu i reconegut: participació, organització racional, acció-reflexió, comunicació professional, etc.

I evitar els següents riscos:

1. Manca de suport o dificultats per part de la institució i companys per desenvolupar el propi treball, desconsideració, etc.
2. Organització del treball basada en un concepte de la intervenció pedagògica individualista i fragmentada.
3. Ineficaç tractament institucional de les dificultats.
4. Gestió irracional o abusiva de les competències personals, els recursos i el temps.

Els principis i condicions presentades que teòricament atribuïm a una organització escolar saludable es concretarien a un nivell més operatiu en les següents característiques o atributs:

- **Planificació estratègica**, capaç de situar l'escola en relació al seu entorn i en funció de les característiques pròpies, permeten la visualització dels nous projectes i el desenvolupament de la institució a mig- llarg termini, com a projecte institucional i col·lectiu generador de compromisos per part dels seus membres.
- **Direcció i lideratge** del centre orientat a la millora, amb un alt grau de competència, d'estil assertiu, pro actiu, generador d'un clima cooperatiu entre els professionals.
- **Estabilitat de l'equip docent**, que es concreta en estructures de plantilla suficientment estables com per disposar d'equips consolidats, capaços de desenvolupar projectes al llarg del temps i aprendre conjuntament a partir de l'experiència de treball.
- Existència d'un **Projecte educatiu** entès com aquell document viu, actualitzat i divulgat, elaborat de forma participada i generador d'identitat i sentit social.

Capítol 7. Conclusió de la recerca teòrica: caracterització de l'escola com a context docent saludable

- **Gestió i coordinació eficaç**, en funció dels objectius de treball, mitjançant estructures organitzatives prou flexibles, sense excloure la vigència d'un organigrama clar i unes funcions ben definides, conegudes i convenientment distribuïdes.
- **Gestió del temps** adequada, amb just repartiment de les càrregues laborals, evitant els abusos o les càrregues excessives, assegurant l'aprofitament del temps de treball que, entre d'altres estratègies, exigeix l'organització de reunions eficaçes.
- Existència **d'estructures de suport personal i professional** docent, tant novell com sènior, que tant passa per l'organització de serveis específics com el suport professional entre col·legues mitjançant el desenvolupament d'un veritable treball col·laboratiu entre els propis docents.
- En relació amb alguns dels requisits anteriors, destaca la importància del **treball en equip**, garantia de l'organització coordinada i l'acció conjunta entre els docents, amb el corresponent repartiment equitatiu de tasques i l'impacte positiu en forma d'augment de la implicació, coresponsabilitat i suport social.
- **Promoció i incentius** a la tasca professional, que van des del reconeixement públic a l'existència de diverses formes d'incentivació.
- Assoliment de quotes importants d' **autonomia de treball**, en el ben entès que la llibertat d'acció suposa un estímul a la iniciativa professional.
- Elevat **nivell de participació**, entesa com la capacitat d'incidir en la presa de decisions, amb els efectes positius en el compromís personal i millora en les relacions en la comunitat educativa.
- **Comunicació** efectiva i positiva, tant en el sentit vertical, organitzada i fluida tant de dalt a baix com de la base cap als càrrecs directius, com a nivell horitzontal i informal.
- **Formació del professorat**, compartida i des de la pràctica, congruent amb les necessitats experimentades en i des del centre.
- **Relacions interpersonals positives**, amb alts nivells de respecte i convivència, recolzament mutu i marcades per la valoració professional i personal.

- **Recursos materials suficients** per desenvolupar el projecte educatiu, que es concreta en infraestructures adequades, material didàctic suficient i serveis de suport a la docència eficaços.
- La **disciplina i el clima de convivència** han d'afavorir el treball docent, manifestant-se tant mitjançant les accions preventives, com en el tractament educatiu dels conflictes, el seu abordatge coordinat i conjunt, i l'existència d'una normativa actualitzada i flexible.
- La bona qualitat en la relació i atenció als alumnes passa també per una eficaç **acció tutorial i orientadora**, tant gràcies al suport psicopedagògic a l'alumne, com a un pla d'acció tutorial ben definit i un eficaç seguiment personalitzat dels alumnes.
- La **integració dels alumnes** al centre, com succeeix amb els docents, és altre factor d'estabilitat i bon clima, i passa perquè s'identifiquin amb el centre, disposin de canals de participació definits, hi hagi ofertes d'activitats d'èxit, etc.
- També un centre d'aquestes característiques es defineix per la seva **obertura a l'entorn**, establint col·laboració educativa amb serveis i recursos locals (Salut, Serveis Socials, etc.), aprofitant com a recurs educatiu les possibilitats de l'entorn i adaptant-se a les característiques socioculturals del mateix.
- El **currículum** ha de permetre l'adaptació a la diversitat i necessitats d'aprenentatge dels alumnes, existint una programació curricular rigorosa, que no exclou la possibilitat de concebre un currículum obert als canvis en funció dels resultats i conflictes.
- La **innovació** també ha de ser característica definitòria del centre, essent possible reconèixer processos de reflexió-acció, flexibilitat organitzativa i institucionalització de les propostes d'adaptació i canvi.
- L'**autoavaluació**, com a pràctica individual però sobre tot institucionalitzada, ha de ser visible mitjançant la seva sistematització i com a part integrant de les estratègies de canvi i millora.

SEGONA PART: TREBALL DE CAMP

8. INTRODUCCIÓ AL TREBALL DE CAMP

El marc teòric desenvolupat ens ha permès reconèixer un seguit de característiques del context intern docent que, segons hem argumentat, defineixen un model d'escola més saludable o preventiva davant l'aparició de la SEP en els docents. Arribats a aquest punt del nostre treball, es justifica el disseny i la realització d'un treball de camp que ens permeti confirmar o desestimar aquest model hipotètic mitjançant la verificació empírica de la seva validesa.

Tal com s'explica amb detall en el capítol 9, el treball de camp cerca avaluar en una mostra de docents no universitaris els nivells de risc de la SEP i els nivells hipotèticament saludables d'aula i organització escolar, segons el model proposat, per posteriorment analitzar estadísticament les seves relacions.

Aquesta part de la nostra recerca s'ha organitzat en 3 fases (veure Figura 18) que es presenten detalladament en els següents capítols.

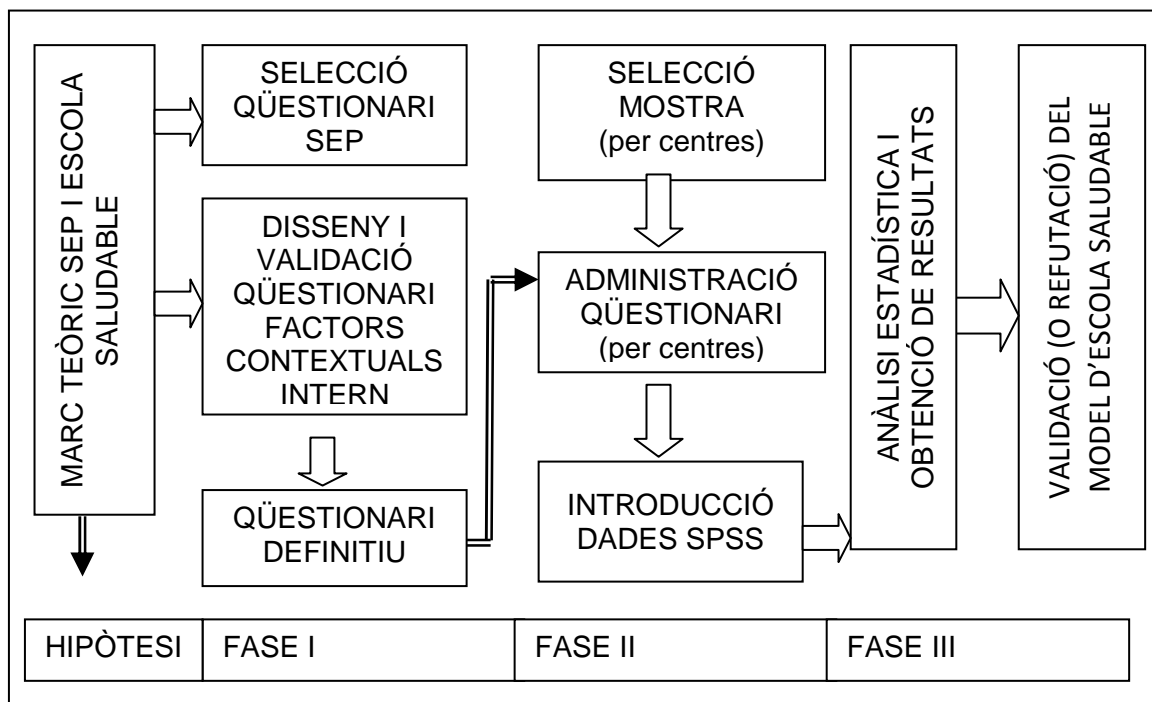


Figura 18. Esquema-guia del treball de camp

La recollida de dades s'ha gestionat amb l'objectiu de disposar de dades que fessin possible treballar amb una doble unitat d'anàlisi: els docents individualment i el centre

escolar. L'estratègia ha permès, primer, estudiar les relacions entre el nivell de SEP que expressa cada individu i la seva percepció del context intern. I, en segon lloc, analitzar l'existència d'evidències empíriques que ens permetin parlar d'escoles saludables i escoles de risc.

La primera fase del treball de camp va consistir en la selecció i elaboració dels instruments de mesura, en el nostre cas qüestionaris. Mitjançant aquesta tècnica, per no tractar-se d'una exploració clínica, no és possible determinar el grau de SEP i per aquest motiu interpretem els resultats obtinguts com una avaluació del nivell de risc en que es troba el docent. Per a l'avaluació del context intern docent ens vam veure obligats a dissenyar i validar un qüestionari propi donada la inexistència d'algun altre instrument ja validat que servís als nostres propòsits.

La segona fase va consistir en la recollida de dades. Gràcies a la col·laboració de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya vam accedir als centres concertats de Catalunya seleccionats. No van fructificar les gestions per incorporar a la mostra centres de titularitat pública de Catalunya. No tractant-se d'un estudi epidemiològic i no formant part dels nostres objectius l'anàlisi de la variable titularitat, es va procedir a treballar amb els centres i docents preseleccionats que van decidir col·laborar.

La tercera fase del treball de camp va consistir en l'anàlisi estadístic. Aquest, s'ha centrat en fer l'estudi descriptiu del fenomen estudiat i l'estudi inferencial per determinar la influència dels factors proposats i la consistència d'un model que considerés el context intern docent des de la perspectiva que hem desenvolupat. Els resultats d'aquesta tercera fase es presenten en el capítol 10.

Finalment, malgrat les dificultats i les limitacions del treball, els resultats presentats i discutits en el capítol 11 permeten confirmar l'existència d'evidències empíriques que avalen el concepte d'escola saludable des de la perspectiva dels riscos psicosocials.

9. MÈTODE

En aquest capítol, presentem les hipòtesis de treball i el mètode seguit, descrivint i justificant els instruments utilitzats en la recerca, el procediment seguit en el treball de camp i l'anàlisi de dades realitzat.

9.1. Hipòtesis

Hem indicat en la presentació de la nostra investigació ens proposàvem com objectiu del treball de camp *confirmar la caracterització del context intern docent més saludable o de menor risc enfront la síndrome d'esgotament professional (burnout) docent* (objectiu 2, apartat 1.4). I concretament, *elaborar un qüestionari per mesurar els factors del context intern de la docència que incideixen sobre l'aparició de la SEP i analitzar la relació existent entre el nivell de risc de la SEP i els diferents factors del context intern docent*.

Els resultats de la recerca teòrica ens permeten suposar que les escoles col·laboratives i orientades envers l'aprenentatge institucional, emmarcades en l'anomenat model pedagògic sociocrític i conceptualitzades genèricament com "escola que aprèn", tenen un potencial preventiu davant la síndrome d'esgotament professional dels docents superior al d'altres organitzacions escolars. I, en conseqüència, formulem les següents hipòtesis que guiaran el treball de camp:

Hipòtesi 1: Els docents que treballen en escoles properes al model d'escola que aprèn, amb projectes educatius centrats en l'atenció/ acompanyament de l'alumne, la promoció de la convivència i la col·laboració, presenten menor risc de SEP per a les 3 dimensions MBI: esgotament emocional (H1a), despersonalització (H1b) i baixa realització personal (H1c).

Hipòtesi 2: Els docents que valoren l'experiència d'aula de forma positiva gràcies als efectes percebuts de la seva gestió presenten menor risc de SEP per a les 3 dimensions de l'MBI: esgotament emocional (H2a), despersonalització (H2b) i baixa realització (H2c).

Hipòtesi 3: El context docent – escola (H3a) i aula (H3b)- esdevé significativament més determinant que les variables sociodemogràfiques en el desenvolupament de la SEP docent.

Hipòtesi 4: La distribució de docents amb risc de SEP en cada centre escolar depèn de les característiques de l'organització escolar i la gestió educativa.

Hipòtesi 5: La gestió d'aula és significativament millor per als docents que treballen en centres escolars amb una organització i projecte educatiu propers al model d'escola que aprèn.

Hipòtesi 6: Les escoles properes al model d'organització escoles que aprenen tenen menor incidència de la SEP.

9.2. Mètode

9.2.1. Mostra

En la recerca van participar un total de 1.362 docents d'ensenyament infantil, primària i secundària pertanyents a 39 centres concertats de Catalunya. Finalment, un total de 1.360 qüestionaris han estat vàlids per a l'estudi a nivell de docents i 1.359 qüestionaris de 38 centres han estat vàlids per a l'estudi a nivell de centres. Les dades analitzades van ser recollides durant el curs 2002-03 gràcies a la col·laboració de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya i el suport de Gassiot Assegurances S.L.

Per seleccionar la mostra es va fer una primera selecció de 60 centres segons la seva distribució en funció del número d'habitants de la ciutat en la que treballen: a) ciutat de Barcelona, b) ciutats de més de 100.000 habitants, c) ciutats o pobles de menys de 100.000 habitants. En aquesta selecció no es va considerar el nivell educatiu com una variable a considerar perquè gairebé la totalitat de centres concertats d'aquesta agrupació són centres integrats que imparteixen les diferents etapes en un mateix centre. Es va sol·licitar la participació d'aquests centres amb la condició de que responguessin la majoria de docents del claustre. Tal com hem dit, tot i que es va aconseguir l'adhesió de 40 centres, finalment van ser 39 els centres que van participar en l'estudi (Annex 1) aportant qüestionaris dels docents dels seus claustres. Els 1.360 qüestionaris recollits representen el 8,96 % del total de la població estudiada (taula 1).

Capítol 9. Mètode

Per a l'estudi dels centres es va desestimar un centre donat l'irrellevant índex de resposta respecte al total del claustre, de forma que els 38 centres finalment inclosos en l'anàlisi representen el 9,26 % del total de centres de la població.

El criteri d'inclusió en la mostra va ser estar treballant com a docent –estar en actiu– en el centre d'ensenyament seleccionat durant el curs en que es van recollir les dades. No es van excloure els docents amb un nombre d'hores de dedicació reduïda (tan sols el 4,3% de la mostra té dedicacions inferiors a les 10 h/ setmana). Per a l'estudi comparatiu entre centres es va decidir incloure el centres que tenien índex de resposta a l'entorn del 50% dels docents per a centres de més de 70 docents per Claustre i superior al 60 % per a centres amb menys de 70 docents. Per aquesta raó, per a l'anàlisi a nivell dels docents s'han utilitzat tots els qüestionaris vàlids recollits dels 39 centres participants, però per a l'estudi comparatiu per centres s'ha desestimat un centre.

En la Taula 1 es presenta la distribució dels centres i docents participants en total i atenent el repartiment segons el número d'habitants de les ciutats en les que treballen i la seva representativitat (percentatge que representen els centres i docents totals i de cada grup respecte el total de la població i, en termes relatius, respecte el total de la mostra). La composició de la mostra ha estat la següent: 15 centres i 532 docents de la ciutat de Barcelona; 9 centres i 372 docents de ciutats amb més de 100.000 habitants; i 14 centres i 456 docents de ciutats amb menys de 100.000 habitants. L'anàlisi dels percentatges de centres i docents respecte el total de la població, així com els percentatges relatius de la representativitat de cada segmentació de la mostra respecte al total de la mateixa, indiquen la qualitat de la mostra (Taula 1).

Taula 1. Distribució i representativitat dels centres de la mostra

	Centres				Docents			
	Població	Mostra	% tot	%rel	Població	Mostra	%tot	%rel
Catalunya	410	38	9,26	100	15.170	1360	8,96	100
Barcelona	129	15	11,6	39,5	4.773	532	11,14	39,1
>100.000 hab	120	9	7,5	23,7	4.440	372	8,38	27,4
<100.000 hab	161	14	8,7	36,8	5.957	456	7,66	33,5

El 33,3% dels centres que van participar en l'estudi tenen claustres formats per menys de 30 docents, el 59,0% dels centres tenen entre 30 i 60 docents, i el 7,7% dels centres de la mostra tenen claustres amb més de 61 docents. Tots són centres integrats -imparteixen diferents nivells: infantil i primària; primària, ESO i Batxillerat; ESO i post obligatòria. El 70% dels centres de la mostra són centres integrats que imparteixen nivells d'infantil, primària i ESO.

L'índex de resposta mitjà per als 38 centres vàlids per a l'anàlisi per centres ha estat del 77% dels docents del conjunt del Claustre: en 11 centres (29% de la mostra) els índex de resposta són superiors al 80% i en 25 centres (66% de la mostra) els índex de resposta superen el 70%.

La Taula 2 recull les principals característiques de la mostra de docents en funció de les variables sociodemogràfiques -gènere i edat- i de les variables socioprofessionals vinculades a l'exercici docent -anys d'exercici com a docent, etapa en la que s'imparteix la docència, estar exercint o haver exercit un càrrec directiu o de coordinació, anys d'experiència com a tutor/a i número d'alumnes als quals es fa classe durant el trimestre-. La distribució dels grups subjectes en funció d'aquestes variables seleccionades també avala la qualitat de la mostra.

Taula 2. Estadístiques descriptives de les variables sociodemogràfiques i socioprofessionals de la mostra de docents

Variable		n	%
Gènere	Home	422	31,0
	Dona	938	68,9
Edat	<30	317	23,3
	31-50	826	60,7
	>51	217	15,9
Anys professió	<10	541	39,8
	11-20	414	30,4
	>21	405	29,8
Etapa	Inf/Prim	677	49,8
	ESO	476	35
	PostObli	207	15,2
Càrrec directiu	Sí	509	38,8
	No	804	61,2
Anys tutoria	0	209	15,5
	1-5	345	25,7

	6-10	252	18,7
	11-15	148	11,0
	>15	390	29,0
Nº alumnes	<50	420	31,3
	50-100	297	22,1
	101-150	281	20,9
	151-200	162	12,1
	>200	183	13,6

9.2.2. Instruments

S'ha utilitzat un qüestionari integrat per tres parts: el recull de dades sociodemogràfiques i socioprofessionals que caracteritzen a la mostra, i dos qüestionaris independents que analitzen els nivells de SEP (*burnout*) i el context del docent (Annex 2). A més a més, les dades generals dels centres s'han recollit en una fitxa complimentada per la direcció de cada centre participant (Annex 3).

9.2.2.1. Qüestionari de dades sociodemogràfiques i professionals

El qüestionari interroga sobre algunes variables de tipus sociodemogràfic i de context i història professional dels docents, concretament: gènere, edat, anys d'experiència docent, etapa educativa, exercir o haver exercit algun càrrec directiu, anys d'experiència com a tutor/a i número d'alumnes als quals es fa classe.

9.2.2.2. Maslach Burnout Inventory (MBI)

El Maslach Burnout Inventory (MBI) permet mesurar les tres dimensions de la SEP (*burnout*): esgotament emocional, despersonalització i realització personal (Maslach i Jackson, 1986 i 1997). Es tracta d'un qüestionari autoadministrat constituït per 22 ítems que poden ser contestats en escala de freqüències o en escala d'intensitat. La

versió espanyola elaborada per TEA (Seisdedos, 1997) utilitza l'escala de freqüències, però donada la incomoditat amb aquesta escala que van manifestar molts subjectes en la prova pilot, vam decidir emprar l'escala d'intensitat, utilitzada també en el nostre país per autors com Calvete i Villa (1999), amb resposta d'escala Lickert amb valors entre 1 i 6 (1= totalment en desacord i 6= totalment d'acord).

Esgotament emocional (EE): l'escala està formada per 9 ítems (els números 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 i 20 del qüestionari de l'annex) com per exemple, *em sento desfet al final de la jornada laboral o em sento emocionalment exhaust a causa de la meva feina*. La seva fiabilitat ve definida per un *alpha* de Cronbach entre 0,89 i 0,87 (Schwab et al.,1986; Mark et al., 1990), i de 0,90 per a la traducció espanyola (Álvarez i Fernández, 1996). La nostra aplicació també mostra una fiabilitat adequada (*alpha* de Cronbach = 0,867). Per tal de determinar els nivells de risc hem utilitzat els criteris de Álvarez i Fernández (1996): risc baix <22, risc mitjà entre 22-31, risc alt > 31.

Despersonalització (DP): l'escala està formada per 5 ítems (els números 5, 10, 11, 15 i 22 del qüestionari de l'annex), com per exemple, *no m'importa gens el que passi alguns alumnes o crec que tracto als meus alumnes com si fossin objectes impersonals*. La seva fiabilitat ve definida per un *alpha* de Cronbach entre 0,73 i 0,71 (Schwab et al.,1986; Mark et al., 1990), i de 0,79 per a la traducció espanyola (Álvarez i Fernández, 1996). La nostra aplicació mostra una fiabilitat baixa ($\alpha= 0,547$). El criteri de tall emprat ha estat: risc baix <7, risc mitjà entre 7-13, risc alt > 13 (Álvarez i Fernández, 1996).

Realització personal (RP): l'escala està formada per 8 ítems (els números 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 i 21 del qüestionari de l'annex), com per exemple, *em sento frustrat a causa de la meva feina o he aconseguit moltes coses valuoses en aquesta feina*. La seva fiabilitat ve definida per un *alpha* de Cronbach entre 0,81 i 0,78 (Schwab et al.,1986; Mark et al., 1990), i de 0,71 per a la traducció espanyola (Álvarez i Fernández, 1996). La nostra aplicació mostra un índex de fiabilitat moderat ($\alpha= 0,699$). El criteri de tall emprat ha estat: risc baix >35, risc mitjà entre 30-35, risc alt < 30 (Álvarez i Fernández, 1996).

9.2.2.3. Qüestionari de factors del context intern docent

El qüestionari va ser dissenyat específicament per a la realització d'aquesta recerca amb l'objectiu d'avaluar la percepció que tenen els docents de les característiques del context proper –escola i aula- amb el que interactua.

Com a resultat de la fonamentació teòrica es va dissenyar un primer qüestionari de 80 ítems per recollir informació de 4 dimensions del context docent que atendien al triple nivell de l'aula, el centre educatiu (organització i model pedagògic) i el context sociocultural. Una primera administració d'aquest qüestionari a 28 docents voluntaris de diferents nivells educatius va permetre discriminar alguns ítems i revisar aspectes morfosintàctics i de contingut, quedant una primera versió depurada a 68 ítems. Els ítems van ser agrupats en tres grans factors -context sociocultural, context institucional i microcontext aula- segons la proposta sistèmica formulada en el marc teòric. El factor context institucional, a la seva vegada, va ser estructurat en 5 components que havien d'explicar el model d'organització i el model o estil pedagògic -Organització i gestió, Direcció i lideratge, Equip docent, Recursos materials i Projecte educatiu- a l'espera de poder confirmar aquesta estructura en el seu pilotatge.

L'aplicació pilot es va fer administrant tots els instruments –dades sociodemogràfiques, MBI i qüestionari de factors del context docent- integrats en un sol qüestionari a 108 docents voluntaris, de diferents etapes educatives, dels centres educatius Col·legi Casp, IES La Llauna, CES Salesians Sant Vicenç, IES Gabriela Mistral, IES Frederic Mompou i Escola Professional Salesians de Sarrià. Finalment es van perdre 7 casos, resultant vàlids 101 qüestionaris per al pilotatge.

Com a resultat de l'anàlisi factorial amb rotació Varimax (Taula 3) es van obtenir dos factors clarament diferenciats. El factor 1 es correspon amb el context institucional i avalua l'organització escolar i la gestió pedagògica que el caracteritza i va ser denominat "Organització escolar i gestió pedagògica". Està format per 18 ítems que avaluen característiques de l'organització escolar i del model pedagògic -opcions i propostes educatives que defineixen l'acció del centre- segons el paradigma "escola que aprèn".

Els criteris bàsics per a la seva redacció han estat: l'assoliment eficaç dels objectius, la participació dels docents, l'adequada distribució de funcions i recursos, l'existència

d'un projecte educatiu sòlid i acceptat, la bona comunicació interna, el treball en equip, el compromís amb l'acció tutorial i l'acompanyament dels alumnes, la vertebració del currículum mitjançant una planificació efectiva, l'orientació envers l'aprenentatge i l'existència de pràctiques d'avaluació interna com a sistema per alimentar la millora contínua.

Concretament els ítems s'agrupen a l'entorn dels següents components:

- 1) Sistema d'organització i coordinació de l'escola (p.e. *La direcció i gestió del centre no és prou estratègica i no s'orienta cap al futur, sinó que només vetlla pel desenvolupament de la docència de cada curs*).
- 2) Estil de direcció/ lideratge (p.e. *La direcció no promou la cooperació entre els docents, tracta de controlar el major nombre de decisions i no motiva una major implicació personal*).
- 3) Equip docent (p.e. *Les reunions són espais de treball productius i útils que serveixen per organitzar el treball i resoldre les dificultats*).
- 4) Polítiques del centre educatiu destinades a assegurar l'atenció als alumnes i la convivència (p.e. *En el meu centre hi ha gran interès pel seguiment i l'orientació dels alumnes i els educadors s'afanyen a fer una atenció personalitzada*).
- 5) Gestió del currículum eficaç i oberta a la millora contínua (p.e. *Els processos d'avaluació interna no tenen conseqüència sobre la vida ordinària del meu centre i acaben sent una qüestió administrativa o burocràtica*).

La seva fiabilitat ve definida per un *alpha* de Cronbach de 0,888.

El factor 2 avalua la gestió de l'aula entesa com a primer nivell o "microcontext" social en el qual el docent desenvolupa la seva tasca professional i va ser denominat "Gestió d'Aula". Està format per 11 ítems que avaluen el resultat de satisfacció percebuda en relació al clima d'aprenentatge i el tipus d'interrelació que es produeix a l'aula entre docent i alumnes i entre alumnes, en el ben entès que correspon al docent el lideratge del grup classe.

Els criteris bàsics per a la definició dels ítems han estat: el control del grup, la creació d'un ambient d'aprenentatge, l'establiment de vincles personals, la percepció d'una bona valoració per part dels alumnes i l'establiment d'un clima positiu. Concretament els ítems s'agrupen a l'entorn dels següents components:

- 1) Tipus de relació establerta amb els alumnes a l'aula (p.e. *Quan entro a l'aula m'oblido de tot, perquè els alumnes demanen tota la meva energia i la relació amb el meu grup és intensa i satisfactòria*).
- 2) Grau de control dels grups (p.e. *Normalment, a l'aula aconseguixo un ambient de treball ordenat i disciplinat*).
- 3) Satisfacció en relació a l'aprenentatge (p.e. *Malgrat les dificultats i que els professors/es sempre esperem el màxim dels alumnes he de reconèixer que globalment fan un procés positiu i aprenen força*).

La seva fiabilitat ve definida per un *alpha* de Cronbach de 0,838.

El factor context social, probablement degut a la dispersió del constructe en comparació al número d'ítems proposats, va obtenir una *alpha* de Cronbach de 0,605 i, essent inferior a 0,7, es va optar per eliminar-lo del qüestionari.

A la Taula 3 es pot observar el redactat dels ítems que el conformen i les seves càrregues factorials.

Taula 3. Resultats de l'anàlisi factorial del qüestionari Context Docent

Ítems	F1	F2
23.L'escola és flexible en l'aplicació de mètodes i respostes organitzatives davant les necessitats.	.662	-.010
24.L'estructura, les polítiques i els procediments de l'organització estan dissenyats per ajudar les persones a desenvolupar el seu treball amb èxit i es poden modificar amb certa facilitat.	.664	.031
25.Hi ha tècniques i sistemes que orienten el treball del professor i faciliten el seguiment dels acords presos i la consecució de les metes fixades.	.624	.094
26.Les reunions són espais de treball productius i útils que serveixen per organitzar el treball i resoldre les dificultats.	.633	.078
27.El centre no disposa de plans ni d'estratègies de suport al professor novell orientats a facilitar la seva integració en el centre i el seu desenvolup. professional	.537	.109
28.Manca sentit d'equip en la planificació, execució i seguiment del treball.	.666	-.017
29.No dispeno de confiança i marge de maniobra suficient per realitzar la meva tasca amb creativitat.	.528	.040
30.En el meu centre la comunicació segueix canals ben definits i funciona amb fluïdesa i agilitat.	.634	.046
31.Em sento identificat amb el tipus d'educació i escola que es proposa en el PE.	.471	.183
32.La direcció i gestió del centre no és prou estratègica i no s'orienta cap al futur, sinó que només vetlla pel desenvolupament de la docència de cada curs.	.627	.061
33.La direcció no promou la cooperació entre els docents, tracta de controlar el major nombre de decisions i no motiva una major implicació personal.	.664	.046
34.La convivència amb els companys de treball és cordial i satisfactòria.	.492	-.028
35.En el meu centre el marc disciplinari i la convivència en el si de la comunitat educativa estan molt deteriorades.	.525	.064
36.En el meu centre hi ha gran interès pel seguiment i l'orientació dels alumnes i els educadors s'afanyen a fer una atenció personalitzada.	.559	.103
37.El disseny curricular és rigorós, té un desenvolupament planificat i recull els acords metodològics i d'avaluació establerts en departaments o equips docents.	.447	.087
38.Els professors treballem de forma continuada els aspectes del currículum amb l'objectiu d'atendre la diversitat i eliminar el fracàs escolar.	.558	.151
39.Tant els resultats obtinguts com els projectes i processos de treball estan subjectes a una avaluació sistemàtica que implica tot l'equip docent.	.661	.093
40.Els processos d'avaluació interna no tenen conseqüència sobre la vida ordinària del meu centre i acaben sent una qüestió administrativa o burocràtica.	.536	.042
41.A classe hi ha una actitud positiva i la relació entre els alumnes és generalment de respecte i col·laboració.	.085	.587
42.Malgrat les dificultats i que els professors/es sempre esperem el màxim dels alumnes he de reconèixer que globalment fan un procés positiu i aprenen força.	.136	.605
43.Quan entro a l'aula m'oblido de tot, perquè els alumnes demanen tota la meva energia i la relació amb el meu grup és intensa i satisfactòria.	.082	.540
44.Els alumnes valoren molt positivament el meu treball.	.029	.664
45.En general, els meus alumnes tenen ganes d'aprendre.	.059	.659
46.En general, em resulta fàcil imposar la meva autoritat quan els alumnes es comporten de manera incorrecta.	.027	.502
47.Considero que els alumnes assoleixen un nivell acadèmic adequat.	.136	.628
48.Normalment, a l'aula aconseguixo un ambient de treball ordenat i disciplinat.	.057	.624
49.Estic satisfet amb el reconeixement que rebo dels alumnes.	.025	.744
50.Molt sovint considero que exerceixo un control adequat sobre els meus alumnes.	.066	.651
51.Sé guanyar-me la confiança dels meus alumnes.	.031	.590

9.2.3. Procediment

Les dades utilitzades en aquesta recerca van ser recollides en tots els centres en les 4 darreres setmanes del 1r trimestre del curs 2002-03. En tots els casos es va seguir el mateix procediment. Una vegada el centre, mitjançant el seu equip directiu, havia acceptat participar en la recerca, s'aprofitava una reunió de Claustre per dedicar 25-35 minuts a respondre *in situ* el qüestionari. El qüestionari es facilitava imprès i el presentava, administrava i recollia alguna persona col·laboradora de l'equip de recerca. La presentació consistia en emmarcar i justificar l'interès de la recerca, assegurar la confidencialitat i agrair la col·laboració. També s'oferia la possibilitat de fer objecció individual i no participar en l'estudi, dret al que tan sols es van acollir 2 docents del total de docents dels 39 centres participants. Com a contrapartida de la col·laboració es va lliurar a cada subjecte la correcció del seu MBI i, a cada centre, els seus resultats globals de l'MBI i la comparació amb el conjunt de la mostra abans de finalitzar el curs. El retorn es va fer en sobre tancat mitjançant un codi ideat per a la recerca i format per la combinació de les tres darreres xifres del DNI i les inicials del nom i primer cognom.

Les dades van ser introduïdes manualment a una base creada en excel per 4 equips de 2 persones. Van ser introduïdes centre per centre i eren subjectes a control de qualitat mitjançant una revisió externa a aquestes 8 persones, d'1 de cada 20 qüestionaris introduïts per a cada centre i seleccionats a l'atzar. Posteriorment les dades van ser exportades al programa SPSS per al seu tractament estadístic.

9.2.3.1. Disseny

El treball empíric realitzat respon a un disseny transversal correlacional.

9.2.3.2. Anàlisi de dades

Per a la mostra de docents s'ha calculat la freqüència i percentatge que representen respecte del total de respostes de les variables: gènere, edat, anys d'exercici

professional, etapa en la què s'imparteix docència, haver exercit o estar exercint algun càrrec de coordinació o direcció, anys d'experiència com a tutor/a, número d'alumnes als quals s'imparteix docència. L'anàlisi permet comprovar que tots els grups d'interès en el cas de les variables discretes estan representats.

Per a la mostra de centres també s'ha realitzat un anàlisi descriptiu, mitjançant el càlcul dels percentatges de representativitat respecte: a la població total i al conjunt de la mostra segons la seva adscripció geogràfica a tres grups de poblacions (Barcelona, majors de 100.000 habitants i menors de 100.000 habitants); i segons el número de docents del Claustre (menors de 30 docents, entre 30 i 60 docents i majors de 60 docents).

En relació als resultats obtinguts amb els qüestionaris s'ha realitzat un anàlisi descriptiu per a les tres dimensions del MBI, amb el corresponent càlcul de les mitjanes, desviació típica i rang per a tota la mostra. També s'ha realitzat el càlcul de la freqüència i percentatges de docents amb nivells baix, mig o alt per a cada dimensió del MBI segons els criteris de tall descrits (Álvarez i Fernández, 1996), entenent que malgrat poden considerar-se variables contínues aquesta és la forma més útil per al nostre estudi d'estimar la seva intensitat.

Per valorar la incidència o impacte de la SEP en la població docent estudiada s'han considerat els nivells d'afectació en cadascuna de les dimensions MBI per a cada docent, comptabilitzant la seva distribució en els intervals baix, mig o alt. S'ha desestimat considerar amb SEP a aquells docents que puntuen en nivells alts en una sola dimensió (Seisdedos, 1997; Durán, Extremera i Rey, 2001; Cordeiro et al., 2001; Ayuso i Guillén, 2007; etc.) o segons els estadis de Golembiewski i Munzenreider (1988), per adoptar un criteri més restrictiu com fa Manassero et al. (1995), estimant que només els docents amb 2-3 dimensions amb nivell alt són indicatives de SEP, mentre que les altres situacions que combinen nivell alt en una dimensió MBI amb nivells mitjos o baixos en les altres dimensions serien indicatives de risc.

També s'ha procedit a fer l'anàlisi descriptiu de totes les variables sociodemogràfiques estudiades, creuant els nivells de risc de les dimensions MBI amb les variables sociodemogràfiques mitjançant *crostabs* o taules de contingència i estadístics chi quadrat. D'aquesta forma s'ha pogut valorar la influència de les variables

Capítol 9. Mètode

sociodemogràfiques en l'aparició d'alguna de les dimensions MBI que defineixen la SEP.

En relació a l'anàlisi de les dades proporcionades pel qüestionari de factors contextuals - Organització Escolar-Gestió Pedagògica i Gestió d'Aula- s'ha procedit de forma anàloga a l'anàlisi descriptiu del qüestionari MBI. L'anàlisi de comparació sistemàtica dels mitjanes dels factors contextuals per a totes les variables sociodemogràfiques i professionals s'ha fet mitjançant l'anàlisi de variància ANOVA amb l'objectiu de determinar la significativitat de les diferències.

L'anàlisi inferencial ha consistit, en primer lloc, en l'estudi de les correlacions bivariades entre les dimensions MBI i els factors contextuals del docent mitjançant el càlcul del coeficient de Pearson, tenint en compte que per a les recerques en Psicologia i Ciències de l'Educació per a una mostra de 1.360 subjectes per a $p < 0,05$ s'estimen rellevants aquells valors del coeficient de correlació de Pearson entre 0,3 i 0,5; amb alta correlació el valors entre 0,5 i 0,7 i amb una correlació molt forta els valors superiors a 0,7.

En segon lloc, s'han calculat les equacions de regressió lineal múltiple, considerant ahora les variables sociodemogràfiques i els factors de context, per tal d'identificar les variables que explicarien les puntuacions en el MBI. Malgrat que l'existència de correlacions significatives no determina l'existència de relacions causa-efecte, l'anàlisi realitzat sí permet discriminar la influència o pes de les diferents variables independents en relació a la variable dependent estudiada i, com proposa Bisquerra (1987, p. 196), es poden interpretar relacions de causalitat en funció dels arguments lògics i metodològics que expliquin els canvis d'una variable en funció d'una altra.

Una vegada analitzats els resultats del MBI i del qüestionari context docent s'ha procedit a analitzar els resultats considerant els centres com unitat d'anàlisi.

En primer lloc s'ha realitzat l'anàlisi descriptiu dels nivells de risc de SEP per a cada centre de la mostra mitjançant el càlcul de la freqüència i dels percentatges de docents en situació de risc baix, mitjà o alt per a les tres dimensions del MBI, segons els criteris de tall descrits i emprats en l'anàlisi per docents.

Posteriorment s'ha procedit a agrupar la mostra de centres en tres grups: centre amb risc baix, centres amb risc mitjà i centres amb risc alt, en funció del número de docents de cada centre que es troben en situació de risc i considerant la seva intensitat en funció del número de dimensions MBI afectades. Per fer-ho s'ha creat una nova variable que hem anomenat *coeficient de risc* (CR). El CR de cada centre és el resultat del calcular l'impacte del risc de SEP en el propi centre atenent el número de docents en risc amb 1, 2 o 3 dimensions en relació al número de docents de la mostra del centre. La proporcionalitat indicada s'ha calculat segons la fórmula:

$$\text{Coeficient de risc (CR)} = \frac{N \text{ 1 dimensió} * 1 + N \text{ 2 dimensions} * 2 + N \text{ 3 dimensions} * 3}{N \text{ centre}}$$

Una vegada obtinguts els coeficients de risc, els centres s'han agrupat en tres grups segons els següents criteris: centres de risc baix els que tenen igual o menys que la mitjana dels CR/1,5 ; centres de risc mitjà els que tenen un CR entre 1,5 vegades més i 1,5 vegades menys la mitjana dels CR: i centres amb risc alt aquells que tenen un CR major o igual a 1,5 vegades la mitjana dels CR. En conseqüència, essent 0,32 la mitjana del coeficient de risc ponderat per a tots els centres de la mostra, els criteris de tall han estat: centres amb risc alt $CR \geq 0,48$; centres amb risc mig $CR > 0,22 - 0,47 <$; centres amb risc baix $CR \leq 0,21$.

Després d'analitzar els nivells de risc s'ha procedit a realitzar l'anàlisi descriptiu dels factors del context docent per a cada centre, amb el corresponent càlcul de les mitjanes, desviació típica i rang. També s'ha fet l'anàlisi de variància per a les variables que caracteritzen els centres –nivells educatius, número de docents, zona geogràfica- amb l'objectiu de discriminar una possible significativitat de les diferències.

Finalment, mitjançant l'anàlisi de variància, s'han comparat els resultats dels dos factors del qüestionari per al tres grups de centres segons el seu nivell de risc (baix, mitjà, alt). Per a les comparacions *post hoc* s'ha aplicat l'índex Tukey.

10. RESULTATS

Els resultats obtinguts es presenten a continuació organitzats en dos apartats. En el primer es recullen els resultats per docents de les tres dimensions del qüestionari MBI i dels dos factors que integren el qüestionari de factors contextuals creat per nosaltres, així com l'estudi de les correlacions existents. En el segon apartat es presenta l'anàlisi dels resultats des de la perspectiva del centre com a unitat d'acció, i en aquest cas, de comparació. Per fer-ho, s'analitzen les diferències existents per a cada centre entre els diferents nivells de risc d'esgotament professional i la seva relació amb els factors contextuals. D'aquesta forma, es pretén valorar l'existència de correlacions significatives que permetin discriminar si el model escola que aprèn és més saludable des de la perspectiva dels riscos psicosocial.

10.1. Resultats per docents

Els valors generals que indiquen el nivell de la síndrome d'esgotament professional segons el MBI en la població estudiada es presenten en la Taula 4. S'observa com l'esgotament emocional té un valor mitjà de 22,5. La dimensió despersonalització té un valor mitjà de 9 i els resultats estan molt decantats cap a valors baixos de risc. La realització professional té un valor mitjà de 35,3 i una distribució força normal situada entre els valors mitjans i alts de satisfacció. Atinent els valors de tall fixats per a la correcció del MBI en ordre als nivells de risc alt, moderat i baix, s'observa que: el 14,2% dels docents de la mostra tenen nivells de risc alt d'esgotament emocional (50,8% en situació de risc baix i 85,8% en risc baix o moderat); el 9,9 % de docents de la mostra presenta alta despersonalització (27,3% de la mostra en nivells baixos de risc i 90% en situació de risc baix o moderat); i el 10,1% dels docents de la mostra tenen baix nivells de realització personal, vinculada a l'autopercepció d'eficàcia professional, i per tant en situació de risc (50,0 % de la mostra en situació de risc baix i un 89,9 % en situació de risc baix o moderat).

Taula 4. Dades descriptives del MBI

Escala i variable	X	SD	Rang	Risc Baix		Risc mitjà		Risc Alt	
				N	%	N	%	N	%
Esgotament Emocional	22,5	8,0	9-53	691	50,8	476	35,0	193	14,2
Despersonalització	9,0	3,3	5-21	372	27,3	853	62,7	135	9,9
Realització Personal	35,3	4,8	13-48	680	50,0	543	39,9	137	10,1

La puntuació en zona de risc alt en qualsevulla de les dimensions del qüestionari MBI és indicativa de SEP (Maslach i Jackson, 1986; Ayuso i Guillén, 2007). En conseqüència, el 26,6% de la mostra estudiada (N= 362) es troba en situació de risc i el 73,4% restant (N= 998) no presenta valors indicatius de patir la SEP donat que en les tres dimensions del MBI obtenen valors que indiquen nivells de risc baix o moderat. L'anàlisi més detallat per dimensions ens indica que el 20,1% (N= 274) dels subjectes de la mostra es troba en nivells de risc alt en una sola dimensió, el 5,1% (N= 69) de la mostra té risc alt en 2 dimensions i 1,3% (N= 17) dels subjectes de la mostra presenten nivells de risc alt en les tres dimensions del MBI.

Analitzant els 274 subjectes de la mostra amb 1 dimensió en risc, constatem que el 45,3% (N=124) tenen Esgotament Emocional, el 25,2% (N=69) tenen valors de risc alt en Despersonalització i el 29,6% (N=81) mostren baixa Realització Personal i es troben en situació de risc alt en aquesta dimensió.

L'anàlisi dels 70 subjectes amb 2 dimensions amb valors de risc alt ens indica que el 74,3% (N = 52) tenen Esgotament Emocional, el 70% tenen Despersonalització (N=49) i el 55,7% tenen baixa Realització Personal (N=39). L'anàlisi de les combinacions entre les dimensions en risc indica que el 44,3% (N=31) tenen risc alt en Esgotament Emocional i Despersonalització, el 30% (N=21) en Esgotament Emocional i Realització Personal i el 25,7% (N=18) en Despersonalització i Realització Personal.

Els resultats per a cada dimensió del MBI -mitjanes i percentatge de subjectes en situació de risc baix (RB), risc moderat (RM) i risc alt (RA)- en funció de les diferents variables sociodemogràfiques recollides es presenten en la Taula 5.

En relació a l'esgotament emocional (veure Taula 5) podem observar que el percentatge de docents en risc és significativament major per a les dones docents que

per als homes (Chi-quadrat= 0,002; $p < 0,05$). També augmenta en funció de l'augment de l'edat: respecte als docents novells, més del doble de docents entre 31 i 50 anys i més del triple de docents majors de 51 anys presenten esgotament emocional (Chi-quadrat= 0,000; $p < 0,05$). De forma equivalent, entre els docents que tenen més de 6 anys d'experiència com a tutors/ es hi ha més esgotament emocional respecte els docents que no han estat tutors o tenen menys 5 o menys anys d'experiència desenvolupant aquesta funció (Chi-quadrat= 0,000; $p < 0,05$).

Respecte a la dimensió despersonalització (veure Taula 5) es pot comprovar que els homes presenten valors de risc significativament més alts que les dones (Chi-quadrat= 0,000; $p < 0,05$). L'etapa en la que s'exerceix la docència és una altra variable que presenta diferències significatives (Chi-quadrat= 0,000; $p < 0,05$). En comparació amb la Primària, hi ha més del doble de subjectes en situació de risc en l'ESO i el Batxillerat per a aquesta dimensió. Essent l'ESO l'etapa que presenta els pitjors resultats. Finalment, el número d'alumnes als quals s'imparteix classe també mostra diferències significatives, essent els docents que tenen menys de 50 alumnes els que tenen significativament menys risc de despersonalització (Chi-quadrat= 0,000; $p < 0,05$).

Els resultats de realització personal (veure Taula 5) mostren diferències significatives per a les variables edat, anys de professió i etapa educativa. Concretament, s'incrementa el risc de baixa realització professional en la mesura que augmenta l'edat (Chi-quadrat= 0,003; $p < 0,05$) i els anys d'exercici professional (Chi-quadrat= 0,005; $p < 0,05$). Els docents de l'ESO són els que mostren menor realització professional, amb valors semblants als docents de batxillerat, enfront dels docents de Primària (Chi-quadrat= 0,029; $p < 0,05$).

Taula 5. Resultats per a les dimensions MBI

Variable		Esgotament Emocional						Despersonalització						Realització Professional					
		X	SD	Chiq	RB%	RM%	RA%	X	SD	Chiq	RB%	RM%	RA%	X	SD	Chiq	RB%	RM%	RA%
Gènere	Home	22,2	7,5	,002*	49,0	40,7	10,2	9,9	3,5	,000*	18,3	67,4	14,3	35,4	4,9	,898	50,5	39,0	10,5
	Dona	22,6	8,2		51,4	32,5	16,1	8,6	3,1		31,4	60,6	8,0	35,4	4,7		50,0	40,1	9,9
Edat	<=30	20,4	6,4	,000*	60,3	33,8	6,0	8,7	3,0	,102	29,0	64,4	6,6	36,2	4,2	,003*	57,1	36,0	6,9
	31-50	22,9	7,9		48,8	35,5	15,7	9,1	3,3		27,0	62,8	10,2	35,3	4,8		49,5	40,4	10,0
	>=51	23,8	9,5		44,7	35,0	20,3	9,8	3,5		26,3	59,9	13,8	35,1	5,3		41,5	43,8	14,7
Anys prof.	<= 10	20,6	6,7	,000*	60,3	32,5	7,2	8,9	3,2	,682	28,1	63,4	8,5	36,0	4,4	,005*	55,1	38,1	6,8
	11-20	23,3	7,9		45,7	36,5	17,9	9,1	3,3		27,5	61,8	10,6	35,1	2,8		47,3	40,3	12,3
	>=20	23,9	8,9		43,5	36,8	19,8	9,4	3,3		26,2	62,7	11,1	35,2	3,2		45,9	42,0	12,1
Eta	Inf/ Prim	22,1	8,0	,074	52,7	31,9	15,4	8,5	3	,000*	33,7	59,7	6,6	35,8	4,6	,029*	54,2	37,1	8,7
	ESO	22,5	7,8		50,8	36,3	12,8	9,5	3,5		21,8	64,7	13,4	35,2	4,8		44,7	43,5	11,8
	Btx/ CF	22,7	7,6		44,4	42,0	13,5	9,5	2,8		19,3	68,1	12,6	35,3	3,8		48,3	41,1	10,6
Càrrec dir.	Sí	22,5	7,3	,052	48,3	38,9	12,8	9,0	3,4	,563	28,9	60,9	10,2	35,8	4,7	,082	54,0	36,9	9,0
	No	22,2	8,2		52,5	32,5	15,0	9,0	2,9		26,5	63,8	9,7	35,3	4,7		47,8	41,4	10,8
Anys tutor.	0	21,0	7,1	,000*	58,4	33,5	8,1	9,1	3,1	,891	25,4	65,6	9,1	35,2	4,8	,511	45,5	42,6	12,0
	<5	21,2	7,3		57,4	32,8	9,9	9	3,5		26,4	63,8	9,9	35,7	4,5		53,6	38,0	8,4
	6-10	22,7	8,0		52,0	31,7	16,3	9,1	3,6		31,0	57,9	11,1	35,5	4,8		50,8	37,7	11,5
	11-15	23,8	8,0		41,9	39,9	18,2	9	3,1		28,4	61,5	10,1	35,8	3,9		54,1	38,5	7,4
	>15	23,4	8,5		44,1	37,9	17,9	9,1	3,2		26,9	63,6	9,5	35,3	5,2		47,9	41,5	10,5
Nº alumnes	<50	21,5	7,6	,164	53,6	31,4	15,0	8,0	2,9	,000*	38,3	56,0	5,7	36,1	4,6	,193	54,0	38,3	7,6
	50-100	21,8	7,7		50,5	38,0	11,4	9,5	3,5		23,2	64,0	12,8	35,7	5,0		52,2	35,7	12,1
	101-150	23,3	8,0		46,3	37,7	16,0	9,6	3,4		22,1	64,1	13,9	35,1	4,5		47,0	42,0	11,0
	151-200	23,5	6,9		45,7	39,5	14,8	9,4	3,0		21,6	68,5	9,9	35,3	4,6		46,3	42,0	11,7
	>200	22,2	8,3		56,8	31,7	11,5	9,3	3,3		19,7	71,6	8,7	34,9	4,8		44,8	44,8	10,4

*p< 0,05

El resultat obtingut per als dos factors del qüestionari que avalua el context intern del docent (Organització Escolar/ Gestió Pedagògica i Gestió Aula) es mostren en la Taula 6. El valor mitjà per al factor Organització i Gestió és de 53,2 essent 72 la puntuació màxima possible. L'ANOVA mostra que les diferències de les mitjanes d'aquest factor són significatives en funció del gènere i tenir experiència en càrrecs directius. Les dones puntuen significativament més alt en aquest factor ($F= 5,44$; $p<0,05$). Els docents que han desenvolupat o desenvolupen un càrrec directiu obtenen valors significativament més alts que els docents que mai han tingut aquestes responsabilitat ($F= 8,78$; $p<0,05$).

Per al factor Gestió d'Aula (veure Taula 6) el valor mitjà és de 34,7 essent 44 la màxima puntuació possible. L'ANOVA mostra l'existència de diferències molt significatives per a les variables gènere, etapa, anys de tutoria i número d'alumnes; (veure Taula 6). Concretament, les dones mostren millors resultats en gestió d'aula ($F= 25,05$; $p< 0,001$); els docents d'infantil i primària són els que tenen millors resultats ($F= 76,70$; $p<0,001$); a major número d'anys que un docent ha estat tutor/a també mostra millor gestió d'aula ($F= 15,26$; $p< 0,001$); els docents que fan classe a menys de 50 alumnes obtenen millors resultats ($F= 31,25$; $p< 0,001$). També s'observen diferències significatives per a la variable anys d'exercici professional, mostrant millors resultats els docents amb més de 20 anys d'experiència ($F= 5,15$; $p< 0,05$).

Taula 6. Resultats de l'ANOVA per als factors del Context Docent

Variable		F1: Organització i Gestió			F2: Gestió Aula		
		X	SD	F	X	SD	F
Total		53,2	8,9		34,7	4,6	
Gènere	Home	52,3	9,4	5,44*	33,8	4,4	25,05**
	Dona	53,5	8,7		35,1	4,9	
Edat	<=30	53,6	8,5	1,92	34,6	4,9	,663
	31-50	52,8	9,0		34,7	4,5	
	>=51	53,9	9,2		35,0	4,6	
Anys prof.	<= 10	53,8	8,6	4,90	34,4	4,8	5,15*
	11-20	52,0	9,2		34,6	4,5	
	>=21	53,4	9,0		35,3	4,3	
Eta	Inf/ Prim	52,9	9,0	1,30	36,1	4,3	76,70**
	ESO	53,1	8,9		33,0	4,3	
	Btx/ CF	54,0	8,8		34,0	4,6	
Càrrec dir.	Sí	54,0	8,6	8,78*	35,0	4,3	3,72
	No	52,5	9,0		34,5	4,8	
Anys tutor.	0	53,5	9,2	1,14	32,9	4,8	15,26**
	<5	53,8	8,7		34,4	4,6	
	6-10	52,6	8,8		34,9	4,4	
	11-15	52,2	9,4		35,5	3,9	
	>15	53,2	8,9		35,6	4,4	
Nº alumnes	<50	53,7	8,7	1,90	36,7	4,5	31,25**
	50-100	53,4	8,7		34,1	4,3	
	101-150	53,3	9,2		33,8	4,1	
	151-200	52,2	9,0		33,3	4,4	
	>200	51,8	9,4		33,8	4,7	

* p < 0,05 ** p < 0,001

L'anàlisi de les correlacions existents entre les tres dimensions del MBI i els factors del qüestionari que avalua les característiques del context intern docent es mostra en la Taula 7. Es pot comprovar l'existència de correlacions significatives entre totes les dimensions del MBI, entre tots el factors del context docent i entre els factors del qüestionari que avalua el context docent i les tres dimensions MBI.

Taula 7. Anàlisi de correlacions factors Context Docent i dimensions MBI

	Esgot. Emocional.	Desperson.	Real. Personal	Org./ Gestió	Gestió Aula
Esgot. Emocional		,428**	-,418**	-,345**	-,278**
Desperson.	-		-,348**	-,239**	-,363**
Real. Personal	-	-		,251**	,514**
Org./ Gestió	-	-	-		,214**
Gestió Aula	-	-	-	-	

* p< 0,05 **p< 0,001

Concretament, l'esgotament emocional correlaciona positivament i de forma molt significativa amb despersonalització, i ambdues dimensions correlacionen negativament i de forma significativa amb la realització personal, d'acord amb el patró definit per la síndrome d'esgotament professional (Maslach i Jackson, 1986).

L'esgotament emocional té una correlació inversa molt significativa amb els dos factors del context docent: organització/ gestió ($p < 0,001$) i gestió aula ($p < 0,001$).

La despersonalització també correlaciona negativament i de manera molt significativita amb els dos factors del context docent: organització/ gestió ($p < 0,001$) i gestió aula ($p < 0,001$).

La realització professional correlaciona positivament i de forma molt significativa amb els dos factors del context docent: organització/ gestió ($p < 0,001$) i gestió aula ($p < 0,001$).

També és molt significativa la correlació positiva entre realització personal i gestió d'aula ($p < 0,001$) i la correlació poitiva entre els dos factors del context intern ($p < 0,001$).

Partint de l'existència de correlació entre tots els factors contextuais que afecten al docent i totes les dimensions de la SEP, s'ha valorat la influència diferencial dels factors contextuais definits en la manifestació de la SEP en la mostra mitjançant el càlcul de les regressions lineals múltiples (veure Taula 8).

Els resultats 8 indiquen que la variància de la SEP depèn de la variació dels factors contextuals, amb gran incidència dels models d'organització i gestió (11,9%) i una mica menor de la gestió d'aula (4,6%) i dels anys d'exercici professional (3,5%). Els conjunt dels 3 factors del model expliquen el 20% de la variància de l'esgotament emocional ($F= 173,2$; $p< 0,001$).

La despersonalització es explicada per la gestió d'aula (13,4%), l'organització i gestió (2,7%), el gènere (1,7%) i l'edat (0,8%). Els quatre factors expliquen el 18,6% de la variància de la despersonalització ($F= 198,7$; $p< 0,001$).

La realització personal s'explica en pels factors contextuals, gestió d'aula (27,3%), l'organització i gestió (2,1%), els anys d'exercici professional (1,6%) i el gènere (0,4%). Les quatre variables del model expliquen el 31,4% de la variabilitat de la realització personal ($F= 485,8$; $p< 0,001$).

Taula 8. Resultats de regressions lineals múltiples per a les dimensions del MBI

	Model *	R quad. revisat	Canvi R quadrat	B stand.	t	F
Esgotament Emocional	1 Organització i gestió	,119	,119	-,346	-13,16	173,2**
	2 Gestió aula	,165	,046	-,222	-8,48	
	3 Anys d'exercici prof.	,200	,035	,188	7,47	
Desper- sonalització	1 Gestió aula	,134	,134	-,367	-14,09	198,7**
	2 Organització i gestió	,161	,027	-,170	-6,50	
	3 Gènere	,178	,017	-,135	-5,26	
	4 Edat	,186	,008	,930	3,69	
Realització Personal	1 Gestió aula	,273	,273	,523	21,92	485,8**
	2 Organització i gestió	,294	,021	,149	6,22	
	3 Anys d'exercici prof.	,310	,016	-,131	-5,59	
	4 Gènere	,314	,004	-,068	-2,88	

** $p<0,001$

10.2. Síndrome d'esgotament professional per centres i relació amb els factors del context

A continuació s'analitza els nivells de risc de SEP i la seva relació amb els factors del context intern –organització i aula- per a cada centre educatiu, és a dir, considerant el centre com la unitat bàsica d'anàlisi. En primer lloc, es presenten els resultats d'analitzar la distribució de la SEP per centres, confirmant l'existència de grans diferències entre els nivells de risc dels centres de la mostra. En segon lloc, es presenten els resultats d'analitzar la relació existent entre els diferents nivells de risc establerts i el resultats dels factors que componen el qüestionari del context intern del docent.

10.2.1. Nivells de risc per centres

La valoració dels diferents nivells de risc de SEP per a cada centre s'ha fet tenint en compte el número de docents en situació de risc de cada centre, es a dir, calculant aquells docents que han puntuat dins dels intervals de risc definits per a 1, 2 o les 3 dimensions MBI. Entenem que, en termes absoluts, el percentatge de docents en situació de risc en una o més dimensions ja és un primer indicador del nivell de risc de cada organització o centre educatiu. En la Taula 9 es presenten aquests resultats que permeten constatar la desigual distribució de risc per centres atenent els subjectes amb una o més dimensions del MBI amb nivell de risc alt.

Si bé hem dit que el 26,6% de subjectes del total de la mostra tenen risc de SEP, quan s'analitza aquesta distribució per centres es constata que la mitjana de docents amb risc de cada claustre és del 25,5%, amb un rang que varia entre 0-44% del total de docents dels claustres. L'agrupació dels centres segons els percentatges de docents del total del Claustre que tenen 1 o més dimensions del qüestionari MBI puntuades amb valors d'alt risc ens mostra que: 5,3% (N= 2) dels centres tenen menys del 10 % del claustre en risc; 23,6% (N= 9) dels centres tenen entre 10-20 % del claustre en risc; 36,8% (N= 14) dels centres tenen entre 20-30% del claustre en risc; 28,9% (N= 11) dels centres tenen entre 30-40% del claustre en risc; i 5,3% (N= 2) dels centres tenen més del 40 % del claustre en situació de risc.

Taula 9. Distribució del nivell de risc per centres

Codi Centre	N	No risc		Docents en risc			Coef. Risc
		%	1 dim %	2 dim %	3 dim %	Total %	
Total	1359	73,3	20,1	5,1	1,3	26,7	0,32
1	41	80,5	9,8	9,8	0	19,5	0,29
2	18	66,7	16,7	16,7	0	33,3	0,50
3	43	79,1	20,9	0	0	20,9	0,21
4	31	74,2	22,6	3,2	0	25,8	0,29
5	36	61,1	33,3	2,8	2,8	38,9	0,47
6	18	72,2	27,8	0	0	27,8	0,28
7	56	76,8	17,9	5,4	0	23,2	0,29
8	15	66,7	20	13,3	0	33,3	0,47
9	93	65,6	20,4	8,6	5,4	34,4	0,54
10	43	79,1	18,6	2	0	20,9	0,23
11	23	82,6	13,0	4,3	0	17,4	0,22
12	13	84,6	15,4	0	0	15,4	0,15
13	33	63,6	30,3	6,1	0	36,4	0,42
14	24	62,5	29,2	8,3	0	37,5	0,46
15	41	82,9	12,2	4,9	0	17,1	0,22
16	35	80	20	0	0	20	0,20
17	17	88,2	5,9	0	5,9	11,8	0,24
18	17	82,4	17,6	0	0	17,6	0,18
19	38	73,7	21,1	2,6	2,6	26,3	0,34
20	31	58,1	25,8	9,7	3,2	41,9	0,55
21	39	66,7	30,8	2,6	0	33,3	0,36
22	13	100	0	0	0	0	0
23	72	76,4	15,3	5,6	1,4	23,6	0,31
24	24	79,2	25,0	0,0	0	20,8	0,25
25	33	90,9	3	6,1	0	9,1	0,15
26	27	85,2	14,8	0	0	14,8	0,15
27	18	77,8	22,2	0	0	22,2	0,22
28	29	79,3	20,7	0	0	20,7	0,21
29	25	76	20	4	0	24	0,28
31	63	73	22,2	3,2	1,6	27	0,33
33	50	70	22	8	0	30	0,38
34	57	66,7	21,1	8,8	3,5	33,3	0,49
35	54	81,5	13	3,7	1,9	18,5	0,26
36	25	68	8	16	4	32	0,52
37	49	55,1	32,7	8,2	4,1	44,9	0,61
38	32	68,8	25	6,3	0	31,3	0,38
39	41	73,2	26,8	0	0	26,8	0,27
40	39	64,1	20,5	10,3	0	35,9	0,41

El caràcter dinàmic de la SEP ens permet apuntar la possibilitat de transitar puntualment al llarg d'un curs per alts nivells de risc en alguna de les dimensions – principalment l'esgotament emocional- sense que necessàriament suposi considerar que els docents afectats pateixen un estat crònic de la síndrome. Per això, cercant evitar innecessaris alarmismes i una major consistència a l'hora d'asseverar l'impacte de l'esgotament professional en cada centre escolar, podem aplicar un criteri més restringit a l'hora de valorar-lo estimant només els subjectes amb nivells de risc en 2 o 3 dimensions del qüestionari MBI. Si fem valdre aquest supòsit, en total es comptabilitzen 6,1% (N= 83) de docents amb SEP avançat i el seu impacte en els centres es manifesta de forma molt més reveladora. La seva distribució és la següent: en el 47,3% (N= 18) dels centres de la mostra el docents afectats per la SEP no superen el 5% dels docents dels claustres respectius; en el 31,5% (N= 12) dels centres de la mostra el risc afecta al 6-10% del claustre; en el 13,2% (N= 5) dels centres de la mostra el risc afecta a 11-15% del claustre; i en el 7,9% (N= 3) de la mostra el risc és superior al 15% del Claustre.

Com hem indicat en l'anterior capítol, també s'ha calculat el coeficient de risc per a cada centre amb l'objectiu de ponderar el percentatge de subjectes del claustre en situació de risc segons el número de dimensions afectades (veure Taula 9). Aquest coeficient permet agrupar els centres en tres intervals de risc –baix, mig i alt- situant les línies de tall +/-1,5 vegades el valor mitjà del coeficient. Els intervals que se'n deriven de les dades són: amb risc alt el 15% dels centres de la mostra (es tracta de 6 centres amb els codis 2, 9, 20, 34, 36 i 37), que suposen el 20,1% del total de docents de la mostra (273 docents); amb risc mig el 64% dels centres de la mostra (es tracta de 24 centres amb els codis 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 40), que suposen el 64,3% del total de docents de la mostra (873 docents); amb risc baix el 21% dels centres de la mostra (es tracta de 8 centres amb els codis 3, 12, 16, 22, 25, 26, 28), que suposen el 15,5% del total de docents de la mostra (210 docents).

L'estimació directa de la incidència de la SEP en cadascun d'aquests grups de centres ens indica diferències importants. La comparació entre els dos grups extrems, centres amb risc alt i centres amb risc baix, mostra diferències rellevants. El grup de 6 centres de risc té entre el 32-45% del claustre amb alguna dimensió MBI en risc, acumulen el 25% del total de docents en situació de risc, el 29% dels docents amb dues dimensions MBI en risc i el 53% dels docents amb 3 dimensions MBI en risc. En clar

contrast, el grup de centres amb risc més baix tenen entre el 0–21% dels docents del Claustre amb alguna dimensió MBI en risc, acumulen tan sols el 9,5% del total de docents en situació de risc, amb 2,9% dels docents amb dues dimensions MBI en risc i 0% dels docents amb les tres dimensions MBI en risc.

10.2.2. Relació entre nivells de risc i factors de context docent per centres

La comparació de les mitjanes dels factors del context intern per centres no ha mostrat cap diferència significativa en relació a les variables referides a la seva tipologia (nivells, número de docents, zona geogràfica). En canvi, sí s'observen diferències significatives en les puntuacions mitjanes per als dos factors del context intern docent en funció del nivell de risc per centres, tal com es mostra en la Taula 10.

El factor Organització i Gestió (F1) presenta una mitjana per a tots els centres de 53,14. Els centres de risc baix puntuen amb una mitjana de 57,84 (rang= 35-70); els centres de risc mitjà puntuen amb una mitjana de 52,26 (rang= 18-72); i els centres de risc alt puntuen amb una mitjana de 52,39 (rang 18-72). Com es pot comprovar en la Taula 10, l'ANOVA confirma l'existència de diferències molt significatives entre les agrupacions de centres segons els diferents nivells de risc ($F= 36,04$; $p < 0,001$). El contrast a posteriori mitjançant la prova Tukey mostra que les diferències són degudes al valor superior dels centres de risc baix, no existint diferències entre els altres dos nivells de risc (mitjà i alt).

El factor Gestió d'Aula (F2) presenta una mitjana total de 34,71. Els centres de risc baix puntuen amb una mitjana de 34,75 (rang= 23-47). Els centres de risc mitjà puntuen amb una mitjana de 34,95 (rang= 19-44). Els centres de risc alt puntuen amb una mitjana de 33,91 (rang= 12-44). En la Taula 10 s'observa que l'ANOVA confirma l'existència de diferències significatives per aquest factor en funció de l'agrupació de centres per nivells de risc ($F= 5,45$; $p < 0,05$). El contrast a posteriori mitjançant la prova Tukey indica que les diferències en gestió d'aula es troben entre els centres amb risc baix i moderat, que tenen el valor més alt, i els centres amb risc alt, que presenten els resultats inferior per a gestió d'aula.

Taula 10. Valors mitjans dels factors contextuals segons els nivell de risc

Factor	Niv. risc	N	Mitjana (DT)	F	Sig	Tukey
<i>Organització-gestió</i>	Total	1358	53,14 (8,9)	36,04	.000	1>2=3
	Baix	210	57,84 (6,6)			
	Mitjà	875	52,26 (9,1)			
	Alt	273	52,39 (8,9)			
<i>Gestió d'Aula</i>	Total	1359	34,71 (4,6)	5,45	.004	1=2>3
	Baix	210	34,75 (3,9)			
	Mitjà	876	34,95 (4,6)			
	Alt	273	33,91 (5,0)			

*p< 0,05 **p< 0,001

11. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

En aquest capítol ens proposem discutir els resultats obtinguts en el treball empíric. Per fer-ho considerarem els resultats d'altres recerques sobre el nostre objecte d'estudi a les que hem tingut accés i les aportacions fetes des del marc teòric d'aquest treball. En primer lloc discutirem l'aportació que representa la validació del qüestionari de factors contextuals docents dissenyat per a la recerca. Posteriorment valorarem els resultats de la SEP docent en la mostra, així com la seva associació a les variables sociodemogràfiques i professionals. En l'apartat següent discutirem la relació existent entre la SEP i els factors que defineixen el context intern docent. A continuació, incidint en el concepte d'escola saludable, discutirem els resultats de la SEP per centres i la seva relació amb els factors contextuals.

11.1. Qüestionari Factors del Context Intern Docent

Un primer resultat a destacar de la recerca que presentem és el disseny i validació del qüestionari de Factors del Context Intern Docent. Els dos factors que el componen, organització escolar/ gestió pedagògica i gestió d'aula, han mostrat bona consistència i una fiabilitat alta. A més, l'existència de correlacions entre els factors del qüestionari i les dimensions MBI que hem trobat el fan vàlid per a la seva utilització en altres recerques.

El tercer factor proposat inicialment, dedicat a mesurar la influència del context sociocultural, va ser desestimat per la seva moderada fiabilitat ($\alpha < ,600$). Possiblement la complexitat del constructe explicaria certa dispersió i els valors discrets del nostre intent. Tot i que molts estudis consultats empen instruments amb aquests índex, creiem que el volum de la mostra estudiada justifica l'ús d'un criteri més exigent. Malgrat no poder incloure aquesta variable en la recerca realitzada, creiem que el centre pot fer una funció medidora entre el context sociocultural i l'aula, essent més determinant l'organització que el context si atenem a l'existència d'escoles *resilients* (Salanova, 2009).

L'anàlisi factorial també va mostrar que el factor 1 (organització i gestió) és un sol constructe a efectes estadístics, tot i agrupar ítems de dos tipus de continguts. Malgrat

tenir prou justificació teòrica per forçar dos subfactors, organització (el component més estructural i propi de recursos humans) i estil educatiu o model de gestió pedagògica (el component més clarament centrat en el procés educatiu), pels mateixos criteris de no acceptar fiabilitats amb *alpha de Cronbach* inferior al 0,7 vam optar per mantenir un factor únic.

Com estructura teòrica, sense validesa factorial definitiva en la nostra investigació, els ítems del qüestionari s'agruparien segons els següents components:

1.- ORGANITZACIÓ

1.1.- MODEL I PROCESSOS D'ORGANITZACIÓ

1.1.1.- Model de direcció i coordinació (ítems 23, 24, 25, 30): proposta flexible, efectiva i amb orientació estratègica.

1.1.2.- Lideratge (ítems 29, 31, 32, 33): model de lideratge integrador, centrat en l'equip, que promou la participació i té visió educativa.

1.1.3.- Equip docent (ítems 26, 27, 28, 34): sentit d'equip i convivència, col·laboració i orientació a resultats.

1.2.- GESTIÓ PEDAGÒGICA – ESTIL EDUCATIU

1.2.1.- Atenció als alumnes i convivència (ítems 35, 36): projecte educatiu amb especial incidència en l'acció tutorial.

1.2.2.- Gestió del currículum (ítems 37, 38, 39, 40): planificació, coordinació i avaluació del currículum i la docència, considerant la innovació com a quelcom necessari i positiu

2.- GESTIÓ D'AULA

2.1.- Interacció social (ítems 41, 43, 44, 49): relacions i vincles creats a l'aula, inclou sentiment de reciprocitat per part del docent.

2.2.- Control (ítems 46, 48, 50): capacitat per organitzar el treball i assegurar ordre i disciplina necessària.

2.3.- Apreneentatge (ítem 42, 45, 47): orientació a la consecució de resultats dels alumnes.

11.2. Esgotament Professional Docent

11.2.1. Impacte de l'esgotament professional en els docents de la mostra

Els resultats de mitjana per a les tres dimensions del MBI en la mostra ($ee= 22,5$; $dp= 9$; $rp= 35,3$) són equiparables als resultats obtinguts en la mostra de referència ($ee = 21,2$; $dp= 11$; $rp= 33,5$) utilitzada per Maslach i Jackson (1986) per a una població nord-americana de 4.163 subjectes. En aquesta comparació s'observa que la diferència en esgotament emocional en la mostra catalana és superior a un punt, mentre que les diferències de despersonalització i realització personal presenten mitjanes dos punts millor.

Vercambre et al. (2009) realitzen una comparativa de les recerques rellevants sobre la SEP docent fetes en els darrers 10 anys a 11 països Europeus. Si comparem els resultats d'aquestes recerques –que corresponen a contextos culturalment més propers a Catalunya que els realitzats en altres continents- amb els resultats obtinguts en la nostra mostra constatem diferències destacades en totes tres dimensions.

La comparació situa l'esgotament emocional de la nostra mostra en la franja alta, només superada per els docents de secundària del Regne Unit ($M= 28,5$) i els docents de primària del Regne Unit ($M= 23,4$). Queden lluny els positius resultats d'un estudi amb professors de matemàtiques d'Holanda ($M= 14,0$) i dos recerques amb docents de Grècia ($M= 14,5$ i $M= 15$), i més a prop però amb diferències rellevants els docents de França ($M= 18,1$) i Itàlia ($M= 18,5$), i els docents de secundària d'Holanda ($M= 18,2$), Alemanya ($M= 18,5$) i Finlàndia ($M= 19,5$).

Si comparem els resultats en despersonalització de la nostra mostra ($M= 9$) constatem que són els més alts, tan sols equiparables al Regne Unit ($M= 8,6$) i molt negativament allunyats dels resultats de la resta de països, que es mouen dins de l'interval dels docents de secundària italians ($M= 2,3$) i dels docents de secundària Holandesos ($M= 5,6$).

La comparació dels resultats en realització professional de la mostra estudiada (M= 35,3) situa als docents catalans en la franja mitjana- alta. Per damunt, per tant més satisfets, trobem als docents de Grècia (M= 39,7) i als docents de Primària del Regne Unit (M= 37,2); gairebé a la par es troben els docents d'Itàlia (M= 35,8) i Holanda (M= 34,7); i amb nivells de més risc els docents de Finlàndia (M= 32,8), Alemanya (M= 32,5), Bèlgica (M= 31,3), França (M= 31,2) i secundària en el Regne Unit (M= 29,0).

Esdevé impossible explicar les causes de les diferències existents entre els resultats de la SEP docent dels diferents països. Pensem que la mida de les mostres podria condicionar la fiabilitat de la comparació dels resultats, donat que la majoria d'estudis analitzats tenen mostres amb N entre 100 i 365 docents a excepció de la recerca feta pels autors citats, on analitzen dades de l'MBI d'una mostra de 2.258 docents francesos. En qualsevol cas, els resultats de la SEP en els docents catalans apunta cap a situacions de major risc respecte als països d'Europa en esgotament emocional i despersonalització, i resultats de major satisfacció –menor risc- en realització personal. Es pot hipotetitzar fins a quin punt la reforma educativa impulsada en Espanya – certament accidentada i convulsa- pot ser un factor diferencial. Algunes recerques a Estats Units ja havien avaluat la correlació positiva entre els canvis de política i ordenació educativa i l'esgotament professional dels docents, a la vegada que alguns estudis longitudinals en aquest país confirmaven millores en la salut docent a mesura que el temps avançava i es consolidaven els canvis (Dworkin, 2001).

La distribució de la mostra segons les puntuacions directes del MBI és normal per a l'esgotament professional i per a la realització professional. Per a la variable despersonalització, tot i comportar-se com a una variable normal, s'observa un desplaçament cap a valors baixos. El menor número d'ítems de l'escala despersonalització, amb un possible efecte de reducció de la sensibilitat de l'instrument respecte a les altres dimensions (Grajales, 2001), o bé que la despersonalització pugui desencadenar-se després de l'esgotament emocional (Halbesleben i Demerouti, 2005; Melamed et al., 2006; Knudsen et al., 2009) podria explicar-ho.

Valorar quina és la prevalença de la SEP en els docents de la mostra estudiada no és quelcom automàtic ni inequívoc tant per raons socioprofessionals com rigorosament tècniques. La SEP ha estat considerada una síndrome silenciosa donada la seva aparició lenta i progressiva. Potser per això, i malgrat l'existència d'instruments de fàcil

aplicació per detectar-la, hi ha entre els docents i gestors escolars un notable desconeixement i menysteniment dels seus efectes que ens duu a evitar la infravaloració del seu impacte en la professió docent. Alhora, també considerem la necessitat de contenir l'alarmisme, el victimisme o els sentiments de culpa que sovint es desvetllen a l'entorn de les notícies sobre la síndrome i que són contraproductives des d'una perspectiva preventiva.

Altres arguments metodològics també avalen aquesta posició de prudència. En primer lloc, cal reconèixer la dificultat o limitació que suposa valorar l'estat de salut en base a una mesura feta a través d'un qüestionari i de forma puntual i única. En segon lloc, hem de considerar que el propi constructe de la SEP es fonamenta en el seu caràcter dinàmic i admet possibles incursions personals en estats de major risc –molt especialment en la dimensió esgotament emocional- sense que necessàriament indiqui la consolidació d'un estat crònic o sever de la síndrome. En definitiva, estimem que pot ser excessiu afirmar que tots els docents que puntuen en el percentil alt d'alguna dimensió del MBI o els que puntuen per sobre de la mitjana estan cremats per la feina –com es proposa en el manual TEA (Seisdedos, 1997) i en la gran majoria de recerques consultades (Durán, Extremera i Rey, 2001; Cordeiro et al., 2001; Ayuso i Guillén, 2007; Vercambre et al., 2009; etc.)- i hem proposat per a l'anàlisi i la discussió aplicar un criteri d'inclusió més restrictiu (Manassero et al., 1995). Concretament, per aproximar-nos a l'estimació de la seva prevalença proposem comptabilitzar a aquells professionals que han puntuat en la franja/ percentil de major intensitat o nivell alt en 2 o 3 dimensions MBI, mentre que estimarem en situació de risc alt a aquells docents que puntuen en una sola dimensió.

Els resultats obtinguts en la mostra indiquen que 73,4% dels docents no pateix la SEP, mentre que el 26,6% dels docents manifesten diferents graus d'estar cremats per la feina. Concretament, seguint els criteris que hem exposat anteriorment, considerem que el 20,1% dels docents de la mostra tenen risc alt de desenvolupar la SEP (1 dimensió en risc) i 6,4% de la mostra manifesta amb intensitat la síndrome i/o es troba en situació de risc molt alt (2 i 3 dimensions en risc). Englobats en aquest darrer grup de docents, 1,3% dels docents han puntuat en els percentils de risc en les tres dimensions i, tot i no causar baixa laboral en el moment de la recollida de dades, representen el percentatge de docents que es troben en una situació severa o molt avançada de la síndrome.

Les nostres dades mostren uns resultats una mica inferiors als obtinguts en altres estudis fets a Espanya que, de forma general, situen el 30-40% dels docents afectats per la síndrome (Ayuso i Guillén, 2007; Cordeiro et al., 2001; Manassero et al., 1998; Vázquez et al., 1994; etc.). Respecte a l'anàlisi per dimensions, la recerca de Napione (2008) en una mostra de 217 professors de secundària de la província de Barcelona supera la incidència de la síndrome del nostre estudi (28,4% amb afectació alta d'esgotament emocional; 33,2% amb afectació alta en despersonalització; i 31,2% amb afectació alta en baixa realització personal). És molt significatiu que el 9,2% de la seva mostra tingui afectació alta en les tres dimensions, valor 7 vegades més gran que el que hem obtingut nosaltres. Els resultats no difereixen gaire dels obtinguts per Duran et al. (2001) tot i que la mostra de 91 docents ens sembla menys consistent (26,4% amb afectació alta d'esgotament emocional; 6,6% amb afectació alta en despersonalització; i 33,0% amb afectació alta en baixa realització personal). Les comparacions són difícils i no permeten una valoració conclusiva, donat que els càlculs es fan amb criteris una mica diferents (a partir dels percentils 33 i 66; a partir dels valor de les mitjanes; i segons les fases de Golembiewski) i que les condicions d'inclusió a la mostra també són diferents. Concretament, en relació a les mostres de docents estudiades, no ens és possible considerar l'efecte de la motivació dels docents per respondre el qüestionari, relativament compensat en el nostre cas per administrar-se a tota la població docent present en el centre en el moment de la seva aplicació. I tampoc podem estimar hipotètiques diferències derivades de la titularitat dels centres i que, essent el nostre estudi només sobre docents de centres concertats, podrien explicar millors resultats. Per això, més que centrar-nos en una comparació molt afinada, ens inclinem per confirmar que 1 de cada 3 docents es troba en situació de riscos, i que entre 1-2% dels docents està patint una situació severa de SEP.

Una altra qüestió, recurrent entre els investigadors de la síndrome, és la comparació de la seva incidència entre col·lectius professionals diferents. Essent una patologia laboral que es manifesta en les professions d'ajuda, tot i que no exclusivament, el col·lectiu de professionals sanitaris és el que presenta característiques professionals i sociolaborals més semblants al col·lectiu docent i, des del nostre punt de vista, el més idoni per establir les comparacions. Al fer-ho descobrim que en les recerques acumulades en Estats Units i Canadà en les 3 darreres dècades, segons revisió de la base de dades PubMedicina feta per Chropa i altres (2004), el 60% dels professionals sanitaris presenten símptomes de SEP. A Europa un important estudi de referència realitzat amb 2.400 infermeres i infermers (Poncer et al., 2007) constata que la tercera

part de la mostra està afectada per la síndrome. A més a més de l'interès científic, les raons que justifiquen les comparacions també cal cercar-les en interessos laborals i sindicals. I en conseqüència, davant la dificultat d'establir un rànquing de la situació de risc de la professió docent en relació a d'altres col·lectius que els sabem també vulnerables, l'únic que ens atrevim a afirmar categòricament és la important presència de la SEP en la docència i la necessitat de la seva prevenció en aquest col·lectiu professional.

En la mostra estudiada de 1.360 docents, l'esgotament emocional és la dimensió amb major afectació (14,2% dels docents tenen nivell alt d'esgotament emocional), seguida de la realització personal (10,1% dels docents tenen baixa realització personal) i de la despersonalització (9,9% dels docents tenen despersonalització alta). Es manté aquest ordre i proporció en l'afectació de les dimensions si considerem només els 274 subjectes de la mostra que tenen una sola dimensió en risc (ee = 45,3%, rp= 29,6% i dp= 25,2%). L'anàlisi d'aquest escalat d'afectació de les tres dimensions MBI es complementa amb la valoració del percentatge de docents que puntuen en l'interval de bona salut (baixa dp= 27,3%; alta rp= 50,0%; baix ee= 50,8%). Si consideréssim que els valors mitjans o moderats de les tres dimensions MBI tant poden indicar una situació raonablement saludable com un estat moderat de risc de SEP -per tant d'alerta o pre-avis enfront la manifestació de la síndrome-, la despersonalització passaria de ser la dimensió amb menys docents en situació de risc a la més crítica des d'una perspectiva preventiva (72,7% de la mostra en nivells de despersonalització alta o moderada, 22 punts per sobre de les altres dues dimensions).

L'anàlisi de les combinacions entre les dimensions en risc dels 70 docents de la mostra que es troben en situació de risc alt en dues dimensions ens indica que l'associació més freqüent és esgotament emocional i despersonalització (44,3%), seguida d'esgotament emocional i baixa realització personal (30%) i de baixa realització personal i despersonalització (25,7%).

Per a diversos autors, després de fer estudis longitudinals, l'esgotament emocional és la dimensió central de la síndrome i acostuma a precedir la despersonalització o distanciament (Halbesleben i Demerouti, 2005; Melamed et al., 2006). No sent però un objectiu del nostre treball no hem aprofundit en el tema, i només podem assenyalar que la dispersió dels resultats obtinguts no permeten identificar un patró clar o

predominant que permeti discutir sobre la etiologia de la síndrome i les hipotètiques fases o estadis de construcció de la mateixa.

La discussió sobre l'impacte de la síndrome finalment ens duu a plantejar-nos interrogants sobre la singularitat de la mostra estudiada en tant que característica d'un context sociopolític i històric determinat -Catalunya en el segle XXI- i d'una determinada titularitat, els centres concertats cristians.

En relació a la primera qüestió, els diferents arguments exposats en aquest apartat ens permeten hipotetitzar sobre una possible eclosió de la SEP en els docents del país, fruit de les tensions i sobrecàrregues derivades del canvi educatiu viscut, que es manifesta de forma important però en una primera fase. Si es confirmen els patrons que consideren l'esgotament emocional com la dimensió central de la SEP i que precedeix a les altres (Moreno et al., 2009), i sempre que no s'implementin mesures preventives adients, seria previsible esperar en el futur l'increment de la despersonalització en els nostres docents, augmentant la situació de risc o vulnerabilitat en aquesta dimensió tan característica i que, com hem assenyalat, per a la mostra estudiada sembla romandre en un estat de latència.

Sobre la influència de la titularitat del centre en els valors generals analitzats, no podem arribar a conclusions pel fet de no tenir estudis que ens permetin una comparació fiable. Creiem que la hipòtesi aparentment més raonable és suposar una major incidència de la SEP en centres de titularitat pública. Sustentem l'afirmació en dos aspectes diferencials entre aquests tipus de titularitats de centres: a) la major homogeneïtat d'alumnat dels centres concertats i, b) la major intensitat i intenció de la gestió dels recursos humans dels centres de titularitat privada, amb menor tendència a la burocratització i major orientació a l'alumne. En l'apartat dedicat a la discussió dels factors contextuais tornarem sobre aquesta qüestió.

11.2.2. Influència de les variables sociodemogràfiques i professionals en la síndrome d'esgotament professional (MBI) dels docents de la mostra

La influència de les variables sociodemogràfiques i laborals sobre el risc d'esgotament professional és controvertida segons els diferents estudis consultats. A continuació discutim el seu efecte en el nostre estudi.

11.2.2.1. Gènere

En relació al gènere dels docents les dones (M=22,6; 16,1%) presenten major esgotament emocional que els homes (M=22,2; 10,2%), mentre que els homes (M= 9,9; 14,3%) presenten valors de risc significativament més alts que les dones (M= 8,6; 8,0%) per a la dimensió despersonalització. Podem concloure que les dones tendeixen a adoptar menys actituds de despersonalització en comparació dels homes, però en canvi presenten més esgotament emocional. Al respecte, les primeres investigacions (Maslach i Jackson, 1985) i que ja podem considerar clàssiques per haver esdevinguts referencials en els estudis de gènere, destacaven precisament que les dones puntuaven més alt en esgotament professional i els homes en despersonalització. Segons les fonts citades les dones presenten pitjors resultats en realització personal, quelcom que no s'observa en la nostra mostra.

Els resultats obtinguts ens indueixin a pensar, com ja proposava Manassero et al. (2000), que les diferències es podrien explicar per certa tendència del homes a la impersonalitat, la insensibilitat o el distanciament davant els problemes que afecten a les persones, enfront d'una tendència contrària per part de les dones, sovint caracteritzada per actituds més proteccionistes i/o responsabilitzades en excés. També Gil Monte et al. (1996) valoren la possibilitat que la única dimensió veritablement afectada per la variable gènere sigui la despersonalització, degut a les diferències en la socialització dels rols masculí i femení. Aquesta línia d'argumentació considera que el rol masculí ha d'assumir la contenció emocional i l'orientació envers l'èxit, mentre el rol femení és educat per prestar atenció a les persones i educar els infants, mostrant més tolerància enfront els estressors potencials derivats de la docència. Si bé les diferències en la socialització podrien explicar possibles diferències en els patrons de construcció de la dimensió personalització en raó del sexe, el encara desigual repartiment de les responsabilitats familiars entre homes i dones també podria explicar en part perquè les dones tenen major tendència a l'esgotament emocional.

A Espanya la primera recerca de Manassero et al. (1995) tan sols troba diferències significatives en major despersonalització dels homes. Moreno, Aragonés i Oliver

(1992) troben que les dones docents estan més afectades que no pas els homes per l'esgotament professional, mentre que en la recerca de Cordeiro et al. (2001) són els homes docents els que presenten índex més elevats de SEP. Guerrero i Vicente (2001) no troben diferències per raó del sexe en un mostra de professorat universitari, ni tampoc Aris (2005) en la seva investigació en docents d'infantil i primària a la comarca del Vallès Occidental (Barcelona). El recent estudi amb docents francesos fet per Vercambre et al. (2009) coincideix plenament amb els nostres resultats. Davant resultats tan contradictoris, tal com indiquen Guerrero i Vicente (2001) o Moriana i Herruzo (2004) després d'exhaustives revisions de les recerques que han abordat la influència del sexe, es fa difícil considerar provada la relació entre el sexe i la SEP en la docència i, en qualsevol cas, ens veiem obligats a considerar amb extrema prudència el valor dels resultats que hem obtingut.

11.2.2.2. Edat i anys de professió

Els resultats obtinguts per a les variables edat i anys d'exercici professional els hem de considerar en paral·lel perquè tant infreqüent és la incorporació tardana a la professió docent dins del sistema educatiu reglat no universitari com l'abandonament de la professió. En els centres concertats, segons estimació realitzada per la Fundació Escola Cristiana de Catalunya, l'estabilitat de les plantilles supera el 80% i la majoria de baixes, jubilacions a banda, respon a canvis de centre educatiu. De fet, segons l'estudi de Marchesi (2007), la intenció d'abandonament de la professió docent en Espanya en els nivells d'educació obligatòria es situaria a l'entorn del 20%. Abandonament que, segons la patronal consultada, principalment es concreta en la primera etapa professional, la qual cosa no suposa cap distorsió al nostre propòsit de discutir conjuntament els resultats obtinguts per a ambdues variables.

En la mostra estudiada l'esgotament emocional correlaciona directament amb l'edat (≤ 30 anys: 6,0%; 31-50 anys: 15,7%; ≥ 51 anys: 20,3%) i amb els anys de professió dels docents (≤ 10 anys: 7,2%; 11-20 anys: 17,9%; ≥ 20 anys: 19,8%).

La correlació amb la realització personal és inversa, constatant significativament que el percentatge de docents en risc per a aquesta dimensió s'incrementa amb l'edat (≤ 30

Capítol 11. Discussió dels resultats

anys: 6,9%; 31-50 anys: 10,0%; >=51 anys: 14,7%) i amb els anys d'exercici docent (<=10 anys: 6,8%; 11-20 anys: 12,3%; >=21 anys: 12,1%).

No hi ha evidència estadística que indiqui que l'edat o els anys d'exercici docent afectin a la despersonalització.

Els resultats d'increment de risc de SEP amb l'edat i els anys de professió docent en la mostra estudiada guarden correspondència. Tot i això, l'efecte sembla estar associat amb més potència als anys d'exercici professional i s'observa un punt d'inflexió a l'entorn dels 10 anys d'exercici docent.

Considerant la variable edat caldria valorar la possible influència de factors associats, com els vinculats al cicle vital de les persones –crisis a l'entorn dels 40-50 en homes i dones, per exemple- o a l'increment de responsabilitats socials –aparellament, cura de fills, pares grans, altres compromisos socials, etc.- que es dona en la franja 30-50 anys. No sent factors laborals, sí poden suposar components d'incertesa personal i/ o augment de càrregues en aquesta franja (*dobla presència*) que podrien influir negativament, al menys, en l'esgotament emocional. Però també es podria argumentar els efectes de satisfacció i suport social en el cas de reeixir en la vida personal, fet que a efectes mostrals podria compensar els resultats obtinguts. Aquest ha estat un tema d'interès en recerques realitzades en el període 1980-2000 (Culver, 1989; Álvarez i Fernández, 1991; House, 1981; Moreno et al., 1992; Oliver, 1993; per exemple) i més oblidat en estudis posteriors, sobre el que no ens podem manifestar. En tot cas la correlació positiva entre SEP i edat no respon al patró de cicle vital de la satisfacció de Kets de Vries i Miller (1993), i ens fa pensar en la vulnerabilitat enfront la SEP de la professió docent.

En relació als anys d'experiència professional els resultats obtinguts són contraris a la creença que amb els anys s'incrementen els recursos professionals i, en conseqüència, augmenta la realització personal. Aquesta afirmació, característica del pensament dels docents i que semblaven confirmar els primers treballs de Cherniss (1980) i Maslach (1982), va ser contestada per Tatar i Yahav (1989) al comprovar que l'increment en l'esgotament emocional disminueix la tolerància enfront les demandes professionals i acaba repercutint en la percepció de la pròpia competència. A Espanya, per alguns autors la SEP s'associa a més de 10 anys d'exercici professional (Sevilla i

Villanueva, 2000), o s'incrementa després de 15 anys de professió (Vázquez et al., 1994; Esteve et al., 1995; Ayuso i Guillén, 2008; entre d'altres).

Aquest no és un tema que centri massa l'interès dels investigadors en els darrers anys i, tal com succeeix amb la variable sexe, els resultats són molt controvertits (Moriani i Herruzo, 2004). Els nostres resultats ens duen a considerar que l'esgotament emocional s'incrementa amb l'edat i els anys de professió, d'acord amb la tendència majoritària de les recerques referencials a l'entorn del constructe SEP (Gil Monte et al., 1996). Però contrasten amb els resultats del sòlid treball, ja citat, de Vercambre et al. (2009) en el que troben major esgotament emocional i menor realització en docents majors de 50 anys, seguits dels docents amb 30 o menys anys, en segon lloc, obtenint els resultats més saludables els docents de la franja 31-50 anys.

La translació pura de la teoria sobre desenvolupament professional que hem exposat en la primera part d'aquest treball s'alinearà amb els resultats obtinguts en la mostra de docents francesos. Els docents pateixen una primera fase en la professió de més estrès que els fa més vulnerables, per passar després a estadis de major competència i capacitat d'afrontar les demandes laborals. Però en el nostre treball ens inclinem per apuntar dos arguments explicatius del perquè amb els anys d'exercici professional augmenta l'esgotament emocional i hi ha un canvi significatiu en la disminució de la realització personal en el treball a partir dels 10 anys de docència. Primer, hem de considerar la possibilitat d'una progressiva disadaptació dels professionals docents del nostre país fruit del desajust entre canvis socials i noves demandes expressades a l'escola, reformes educatives successives i formació contínua poc eficaç. Segon, hem de valorar, com proposem en les hipòtesis formulades, els efectes de desgast que suposa romandre un temps llarg en escoles que podrien ser considerades organitzacions no saludables.

Numerof (1983), en una línia de treball que no ha tingut gaire continuació, argumentava que els professionals que pateixen alts índex d'estrès acostumen a deixar o canviar de feina després de períodes no massa llargs. Justament sent l'antiguitat una característica rellevant en la docència, aquest autor apuntava la importància d'associar-la amb l'exposició continuada a deficiències en l'ambient laboral.

Els diversos arguments exposats en aquest apartat ens duen a proposar una explicació dels nostres resultats. La menor presència d'esgotament emocional i baixa realització en la submostra composta pels docents més joves i amb menys anys d'exercici professional s'explicaria per: el menor temps d'exposició a l'organització i perquè l'abandonament dels docents en l'etapa inicial davant la vivència de la professió com massa estressant o inadequada a les seves competències es comportaria com una variable no controlada. De resultar cert, sense poder-ho verificar amb el nostre treball, ens acostaríem a les tesis que consideren la SEP independent de les variables edat i anys d'exercici professional (McDermott, 1984; Hock, 1988; Donohe, Nawawi, Leslie et al., 1993).

11.2.2.3. Etapa educativa

En relació a la variable etapa educativa, atenent a les recerques consultades i a la revisió sobre la SEP en la docència que faciliten diferents autors (Guerrero i Vicente, 2001; Moriana i Herruzo, 2004), ens resulta impossible trobar referències acceptades per la comunitat científica que ens permetin discutir inequívocament els nostres resultats.

En la mostra que hem estudiat, atenent les etapes educatives en la que els docents imparteixen docència de forma preferent, no s'han observat diferències significatives en esgotament professional, però sí en les altres dues dimensions. La despersonalització es major en els docents de les etapes d'ESO (13,4%) i Postobligatòria (Batxillerat i Cicles Formatius: 12,6%) que en els docents de les etapes Infantil i Primària (Inf/ Primària: 6,6%). De forma equivalent, la realització professional més baixa correspon als docents de l'ESO (11,8%) i dels Ensenyaments Postobligatoris (10'6 %) enfront de l'ensenyament Infantil i Primari (8,7%). Donada la disparitat dels resultats d'altres estudis, malgrat que les diferències observades són significatives no són prou clares com per considerar-les concloents.

Els resultats d'esgotament emocional contradiuen el tòpic que l'associa amb les dificultats de l'adolescència, per confirmar l'existència de demandes i estrès d'una forma equivalent en les diferents etapes educatives. Fins i tot, atenent els resultats de Vercambre et al. (2009) es podria pensar que l'esgotament emocional és superior en

els/ les mestres de primària. Si, com hem dit, la tendència ha estat considerar l'esgotament emocional com la dimensió central –la més definitiva i que apareix em primer lloc- de la SEP (entre d'altres destaca l'aportació en aquest sentit de Schaufeli i Greenglass, 2001; i amb molts matisos de Gil-Monte, 2007), els nostres resultats indueixen a pensar que els nivells d'estrès o la vivència d'excés de demandes no varia substancialment amb l'edat dels alumnes i, per tant, l'exposició enfront del risc és equivalent entre etapes.

Altra qüestió són les diferències en despersonalització i realització personal, que podrien indicar diferències en el tipus de demandes i en els recursos dels docents per afrontar-les. Alguns autors ja han especulat sobre una resposta diferenciada davant les dificultats de connexió i/o l' incertesa que suposa treballar amb població adolescent, inclosos els problemes de conducta, la disminució de l' interès i motivació dels alumnes, l'impacte del fracàs escolar acumulat i els conflictes derivats de l'obligatorietat de l'escolarització en certes edats límit (Burke i Greenglass, 1989; Beer i Beer, 1992; Gold i Grant, 1993; Moriana i Herruzo, 2004). També la menor presència de dones en les etapes de secundària respecte a les etapes d'infantil i primària podria influir en certa decantació dels valors alts en despersonalització, segons els diferents patrons de la síndrome associats al sexe que ja hem comentat. Una altra variable que també podria estar associada a la despersonalització alta en secundària és la del número d'alumnes, doncs habitualment el professors d'ESO, Batxillerat i Cicle Formatius han d'atendre a més alumnes i, sovint, més nivells diferents. Aquests resultats sí són coincidents amb altres recerques consultades (Vercambre et al., 2009).

En relació a la baixa realització personal dels docents de secundària, al no estar associada a nivells superiors d'esgotament emocional en l'etapa, ens duen a interrogar-nos sobre la hipotètica influència de les diferències de formació inicial i d'accés al lloc de treball entre els docents de secundària i els docents d'infantil/ primària. Aquesta argumentació pren més consistència si considerem que els docents d'infantil i primària fan jornades laborals més llargues i tenen salaris inferiors que els dels docents de secundària obligatòria i post obligatòria. La formació inicial dels mestres cerca l'assoliment de competències d'ensenyament, en bona part transversals a les matèries i adaptades a les diferents edats amb les que es treballa, mentre que el docent de secundària disposa d'una formació disciplinar que no sempre es correspon directament amb les matèries impartides i que escassament considera les competències que demana la tasca d'ensenyament- aprenentatge. A més, la formació

d'aquest sector docent ha estat especialment descuidada en el nostre país, fet que podria reforçar el sentiment de frustració degut a les discrepàncies entre les expectatives d'un bon número de llicenciats i la realitat de la tasca i els resultats docents.

11.2.2.4. Càrrec Directiu

Els resultats obtinguts només ens permeten afirmar que els docents que han tingut o tenen càrrecs directius a l'escola estan exposats a la SEP de forma equivalent a la resta de docents, no mostrant cap diferència significativa per a cap dimensió del MBI. Gairebé no hem trobat estudis propers que considerin aquesta variable i la referència més sòlida en el nostre context és la del clàssic treball de Manassero et al. (1995), recerca que confirma la correlació positiva entre anys d'experiència en càrrecs directius i la realització personal en el treball. Entenem que resulta igualment pertinent interrogar-se sobre perquè els docents amb experiència en càrrecs directius no presenten variació en la SEP, però no disposem d'evidències empíriques suficients per explicar les raons de la inexistència de diferències entre ambdós subgrups.

Algunes publicacions centrades exclusivament en l'estrès, la satisfacció, els aspectes crítics o la SEP en directius escolars del nostre país (Poelmans, Chinchilla i Cardona, 1999; Sáenz i Debón, 1999; Tejero, 2007) coincideixen en assenyalar la sobrecàrrega que comporta l'existència de demandes específiques de la funció directiva i les tensions derivades d'aquesta responsabilitat. És innegable que en el nostre país, en les dues darreres dècades, la funció directiva ha pres gran rellevància a la vegada que ha hagut d'assumir moltes noves funcions derivades de la Reforma Educativa. En conseqüència es podria hipotetitzar que allò previsible era trobar graus de SEP més alt en els directius escolars. Sense corroborar els resultats citats de Manassero et al. (1995), pensem que alguns factors com el major reconeixement social, la capacitat per prendre decisions o la possibilitat d'emprar la creativitat, entre d'altres, podrien actuar compensant altres factors de risc. També podríem especular sobre la possibilitats de que bon número dels docents que assumeixen càrrecs de gestió responguin a perfils de personalitat propers al model del *engagement*, d'acord amb els recents treballs d'Ahghar (2008) o Méndez i León (2009), entre altres, que relacionen bona salut i aquest nou paradigma de la psicologia positiva. Llavors el compromís, vigor o

entusiasme que impulsaria la seva decisió d'assumir responsabilitats directives influïrien positivament en la reducció del seu esgotament específic.

Atès el nostre context i tradició escolar no esperàvem resultats més saludables en els directius escolars que en la resta de docents. Hem de fer notar que els directius dels nostres centres educatius són principalment docents, per vocació i procedència, i que la seva activitat es reparteix entre la docència i la gestió acadèmica. Contràriament del que passaria en alguns models escolars d'altres països, el directius enquestats no responen a un perfil d'"administrador" o "gerent", sinó que són docents en actiu que, a més de fer classe, assumeixen responsabilitats de línia o *staff* i formen part de l'equip directiu de l'escola. Pensem que la vivència de l'aula, del dia a dia de l'escola, i una identificació relativa amb la funció directiva, que seria viscuda de forma circumstancial més que com destí definitiu, podrien explicar l'homogeneïtat dels resultats. I potser aquests factors contextuais explicarien les divergències amb el patró força acceptat de SEP per als directors escolars de Friedman (1995), amb gran incidència sobre dues dimensions específiques dels directius -(a)autoinsatisfacció" i (b) recel, desconfiança o culpabilització dels subordinats i l'entorn- i també incidència, però menor, sobre l'esgotament emocional i la despersonalització.

11.2.2.5. Anys de tutoria

No hem trobat recerques que incorporin aquesta variable i ens aportin referències per a la discussió motiu pel qual ens centrarem exclusivament en els resultats obtinguts.

En relació als anys que els docents de la mostra han desenvolupat la funció de tutoria, l'esgotament emocional augmenta significativament a partir del subgrup amb 6 o més anys com a tutors/ es (0 anys= 8,1%; 1-5 anys= 9,9%; 6-10 anys= 16,3%; 11-15 anys= 18,2%; >15 anys= 17,9%). A l'hora de valorar aquests resultats, hem de considerar que en els centres concertats i en totes les seves etapes, les ajustades ràtios docent/ alumne obliguen a que la majoria de docents no especialistes (música, educació física, idiomes,...) siguin tutors al llarg dels cursos de forma continuada. Per tant hem d'apuntar la possible associació, en molts casos, d'aquesta variable amb l'edat i els anys de professió. De tota forma, que els grups de docents que superen els 6 anys d'acció tutorial doblin el número de docents en situació de risc respecte del grup que

mai ha fet de tutor ens sembla una dada significativa i rellevant sobre la que cal aprofundir.

En aquest sentit es precís assenyalar que la funció tutorial, descrita com una funció bàsica en les successives lleis educatives del país, comporta una atenció preferent del docent envers un grup d'alumnes, sobre els que té la responsabilitat d'acompanyar-los en el seu procés, d'interlocució amb les seves famílies i de lideratge del grup-classe. És, per tant, una tasca que tendeix a ampliar la funció instructiva del docent i l'acosta a una major responsabilitat educativa. En conseqüència, donades les característiques de l'acció tutorial -compta amb el vincle i la personalització com a recurs, i ha de fer mediació en els conflictes escola/ alumne- sembla evident l'increment de demandes en el terreny dels afectes i les emocions. Per això, els resultats de major esgotament emocional obtinguts semblen del tot previsibles.

Contràriament al què passa amb l'esgotament emocional, no hi ha diferències en despersonalització i realització personal en funció dels anys de tutoria. Aquests resultats ens impulsen a qüestionar-nos com és possible que els docents amb més anys de tutor, malgrat el pes de l'esgotament emocional que hem detectat, no presentin valors més alts en despersonalització o realització personal. Fins i tot, si atenem els resultats relativament positius en aquestes dues dimensions del MBI i, com ja hem explicat, molt bons en realització personal atenent la comparativa internacional, ens podríem preguntar sobre la possibilitat de trobar-nos enfront d'efectes contraposats. Una possible explicació rau en considerar que la tasca tutorial, malgrat l'esgotament emocional que representa la personalització, és també una font de satisfacció justament per la intensitat de la personalització i el sentit que pot generar ser professionalment i personalment útil als alumnes.

Entenem que, des de la perspectiva preventiva i cas de confirmar-se aquests resultats en altres estudis, seria aconsellable reforçar les estratègies de suport als tutors i promoure certa rotació entre els tutors per alternar cursos com a tutor amb anys de descans, fent exclusivament docència.

11.2.2.6. Número d'alumnes

L' increment del número d'alumnes als quals es fa classe suposa augmentar la complexitat de la feina, la dispersió i, sovint, la càrrega d'hores de treball no lectiu pel fet d'atendre a més persones i, gairebé sempre, per fer classe en diferents nivells o cursos. A priori és coherent amb la definició del constructe esperar la correlació directa amb la SEP, i així es va confirmar en les recerques més representatives sobre SEP amb docents, segons revisió de Friedman (1999). En la mostra estudiada hem trobat que la despersonalització és significativament més baixa en el grup de docents amb menys de 50 alumnes i arriba als nivells més alts en els docents que tenen entre 50 i 150 alumnes (<50 alumnes= 5,7%; 50-100 alumnes= 12,8%; 101-150 alumnes= 13,9%; 151-200 alumnes= 9,9%; >200 alumnes= 8,7%). En canvi, no hem observat l'existència de diferències per a les altres dimensions.

Resulta particularment sorprenent que l'esgotament emocional no s'hagi vist afectat per la variable analitzada, doncs atendre a més alumnes sembla que comportaria un augment "objectiu" de les demandes. De fet, aquest comportament de la mostra estudiada difereix de l' obtingut per Vercambre et al. (2009), amb resultats significatius només per a la correlació directa entre increment del número d'alumnes i esgotament emocional. En el nostre cas ens inclinem a pensar que els docents que fan classe a molts alumnes poden tendir a un menor nivell d'implicació emocional, com a conseqüència del tracte més impersonal al que obliga certa massificació, reduint d'aquesta manera l'exposició al risc d'esgotament emocional.

Un raonament equivalent podria explicar, malgrat no ser significativa, certa tendència cap a millors resultats en despersonalització en la franja de docents que imparteix classe a més de 200 alumnes. En aquests casos els docents podrien haver desenvolupat estratègies de protecció davant l'excés de dispersió i/o fragmentació que genera atendre a molts alumnes i matèries, com seria rebaixar les pròpies expectatives davant la possibilitat d'atendre de forma més personalitzada als alumnes.

No podem afirmar que aquesta variable estigui necessàriament associada a les etapes educatives. Si bé és cert que molts docents de primària acostumen a impartir docència a pocs grups, a diferència dels docents que treballen en les etapes de secundària, també hi ha docents de primària que imparteixen classe a molts alumnes, així com

docents que fan docència en batxillerat, cicles formatius i grups de reforç en secundària amb ràtios molt baixes.

11.2.2.7. Valoració general de la influència de les variables sociodemogràfiques i laborals

L'anàlisi de les correlacions entre variables sociodemogràfiques i laborals i les dimensions de la SEP és un dels temes més abordats per la recerca, conjuntament amb l'estudi dels factors de personalitat i els organitzatius. Com hem vist, els nostres resultats confirmen algunes tendències ja analitzades anteriorment, com és el cas de la influència del sexe, anys de professió o etapa educativa, però sense la potència suficient que ens permetria arribar a afirmacions contundents al respecte. Gairebé en totes les variables seleccionades tenim evidències de recerca aparentment contradictòries i que, en qualsevol cas, ens remeten de nou a la complexitat de la síndrome. També, el fet de que la discussió al respecte encara resti oberta en la comunitat científica, ens qüestiona el valor predictiu d'aquestes variables estudiades. En conseqüència, donem als resultats obtinguts més valor des de la perspectiva descriptiva que no pas per l'aportació teòrica que representen. Sí estimem que, en el nostre context, conèixer aquestes influències poden reportar més consistència a les estratègies de prevenció. En aquest sentit, partint de la mostra de centres concertats estudiada, podem afirmar:

- Les docents dones tendeixen a mostrar major esgotament emocional i els docents homes major despersonalització.
- A partir dels 10 anys d'exercici professional augmenta l'esgotament emocional i disminueix la realització personal.
- Els docents dels ensenyaments secundaris, principalment els que imparteixen docència a l'ESO, tenen major despersonalització i la seva realització personal és més baixa.
- En totes les etapes del sistema educatiu l'esgotament emocional dels docents és equivalent.
- Els docents que fan classe a 50 o menys alumnes tenen millor salut. L'incrementa del número d'alumnes als quals cada docent fa classe afecta

negativament a la despersonalització, tot i que l'efecte es reverteix a partir de 200 alumnes.

- L'acció tutorial és font d'esgotament emocional. A la vegada hi ha indicis, que caldria confirmar en altres recerques, per pensar que genera beneficis en personalització i realització personal.

11.3. Factors del context intern docent i síndrome d'esgotament professional

11.3.1. Organització i gestió

Aquest factor que avalua la percepció que tenen els docents de l'organització i gestió del propi centre escolar ha obtingut una puntuació moderadament alta (M= 53,2) respecte del model "escola que aprèn" proposat, segons una distribució normal dels resultats de la mostra. Les úniques covariables que han mostrat diferències significatives per a aquest factor han estat: tenir o no experiència en càrrecs directius - els docents amb experiència de direcció i/o gestió puntuen més alt- i el gènere -les dones puntuen més alt aquest factor-.

La millor valoració donada al nivell d'organització i gestió del centre per part del docents amb experiència directiva respecte dels docents que no han tingut aquesta responsabilitat podria evidenciar la tendència, per part dels directius i ex-directius, a valorar l'esforç i l'expectativa davant la millora organitzativa més que no pas l'assoliment objectiu d'un determinat nivell de maduresa en l'organització.

La millor puntuació del factor per part de les dones docents podria ser deguda a una diferent exigència o a una mirada més propositiva sobre el fenomen organitzatiu. En tot cas la discussió ens remet de nou a la diversitat de posicions respecte a la variable gènere que hem comentat en l'anterior apartat, essent impossible defensar arguments taxatius.

No disposem de dades de contrast per comparar el nivell de puntuació mitjana donat que el qüestionari és específic per a la nostra recerca i no coneixem altres investigacions que hagin tingut un objectiu equivalent. En sí mateix, el valor està situat en la part alta de l'escala i ho estimem com positiu. Cal valorar que els centres

concertats, donada la seva titularitat i règim d'autonomia, es caracteritzen per certs nivells de professionalització de les direccions, estabilitat de plantilles i per l'esforç per definir i mantenir la pròpia identitat, sovint centrada entre d'altres aspectes en tot el que fa referència a l'atenció a l'alumne i la personalització. Aquestes característiques podrien explicar els nivells de puntuació relativament alts i homogenis.

En qualsevol cas, la puntuació mitjana d'aquest factor està encara lluny del que entendríem òptim des d'una perspectiva d'organització moderna i més científica. Pensem que el tram o diferencial de desenvolupament de l'organització i gestió pedagògica que es pot recórrer per acostar-se al model proposat és important. Donada la relació entre el model proposat i la salut docent, com es comentarà posteriorment, fer-ho comportaria efectes sobre la millora del sistema educatiu, que aquí no discutim, i sobre la prevenció de la SEP.

11.3.2. Aula

Aquest factor que avalua la percepció dels docents respecte a la gestió i el "clima" de relació i aprenentatge aconseguit en la pròpia aula ha obtingut una puntuació alta ($M=34,7$) respecte del patró proposat i que entenem característic de l'"escola que aprèn". Els resultats de la mostra segueixen una distribució normal.

Atenent la relativa independència d'aquest factor respecte del factor organització/gestió, hem de considerar que els bons resultats són més atribuïbles al grau de competència professional dels docents que al centre escolar. Aquesta millor valoració de l'aula que de l'organització i gestió del centre, donat que depèn més directament de la influència que exerceix cada docent, també podria estar generada per la necessitat d'èxit o de realització (Lamberth, 1989) de la psicologia humana, amb el consegüent efecte de valorar més positivament les realitats personals i properes que les considerades més col·lectives, generals i fins a cert punt alienes.

S'observen diferències molt significatives en relació a les covariables gènere, etapa educativa, anys de tutoria i número d'alumnes. Concretament, els millors resultats en gestió d'aula els obtenen les dones, els docents de les etapes d'infantil i primària, els docents amb més d'11 anys d'experiència com tutors i aquells que fan classe a menys

de 50 alumnes. Són significatives les diferències per a la variable anys de professió, amb puntuacions més altes a mesura que augmenta l'experiència.

Pot sorprendre que la variable gènere influeixi en la gestió d'aula, però els resultats obtinguts podrien explicar-se més en funció de l'etapa que de la pròpia variable, donat que el 80% dels docents d'infantil i primària són de sexe femení i en aquesta etapa els resultats són significativament millors.

El valors alts en les etapes d'infantil i primària poden explicar-se per la diferent formació dels docents d'aquestes etapes respecte a l'ensenyament secundari. Sembla del tot raonable suposar que la formació psicopedagògica –psicologia evolutiva, dinàmica de grups, orientació, didàctica, etc.- que han rebut els mestres i que ha estat gairebé inexistent en la formació dels docents de secundària condiona les competències i habilitats per gestionar l'aula. Podríem discutir sobre la influència dels graus de dificultat de treballar amb adolescents en relació a fer-ho amb infants. És ben cert que en les tensions derivades del fracàs escolar acumulat es manifesten principalment en el segon cicle de l'ESO, però en el nostre parer constatar les diferents necessitats de cada etapa ens remet més a les competències que cal posar en joc en cada moment per part dels professionals que a les dificultats intrínseques de les edats dels alumnes. No sembla que las necessitat d'atenció a situacions diverses i a les demandes personals d'alumnes i famílies variï substancialment en una o altra etapa de l'ensenyament obligatori. Comprovem que els nivells de gestió d'aula en batxillerat no varien substancialment de l'ESO quan hauríem de pressuposar que en aquesta etapa d'ensenyament post obligatori els alumnes estan més seleccionats i els grups són més homogenis i, per tant, més fàcils de conduir. Justament la variable que es manté constant en ambdues situacions és la formació dels docents, i creiem, d'acord amb Marchesi (2007) i Bolívar (2006) que els dèficits de formació psicopedagògica dels professors de secundària, combinat amb el malestar de la modernitat (Hargreaves, 2005) estan en la base del *malestar docente* (expressió genèrica usada en les primeres recerques a Espanya per referir-se a la SEP i que encara manté significació en molts sectors de la pedagogia).

Resulta molt interessant comprovar que l'experiència com a tutor/a és un factor favorable en la millora de la gestió d'aula. Si en l'anàlisi de les covariables comentàvem la influència negativa de la tutoria en relació a l'aparició de l'esgotament emocional, veiem ara una influència positiva que podria mitigar en part les altres

dimensions de la SEP en la mesura que la bona gestió d'aula influeix en una menor despersonalització i una millor realització professional. Podem aplicar un raonament paral·lel per explicar la influència, tot i que més petita, de la variable anys d'exercici professional.

Finalment, sembla del tot raonable que el menor número d'alumnes als quals es fa classe ajudi a la millor gestió d'aula. No tenim que pressuposar que aquesta variable estigui generant un efecte creuat amb l'etapa donat que tant es pot treballar en grups petits en alguns batxillerats, grups de reforç en diferents etapes i els mestres generalistes de primària.

11.3.3. Relació entre les dimensions MBI i els factors del context intern docent

L'anàlisi de correlacions (veure Taula 7) entre les dimensions MBI i els factors del Context Intern Docent confirmen la diferència d'ambdós constructes i, també, la pertinència de plantejar la hipòtesi de la seva dependència. L'anàlisi ens indica que l'esgotament emocional i la despersonalització disminueixen, alhora que millora la realització personal, quan els factors d'organització/ gestió i gestió de l'aula s'acosten al patró que hem definit des del nostre qüestionari.

Concretament, s'ha confirmat la hipòtesi 1 de forma que quan el factor organització escolar i gestió educativa és proper al model proposat com escola que aprèn els docents que hi treballen presenten menor esgotament emocional (hipòtesi 1a), menor despersonalització (hipòtesi 1b) i millor realització personal en el treball (Hipòtesi 1c) que la resta de docents.

També s'ha confirmat la hipòtesi 2 de forma que quan el factor aula representa una experiència positiva de clima de convivència i aprenentatge, els docents que hi treballen presenten menor esgotament emocional (hipòtesi 2a), menor despersonalització (hipòtesi 2b) i millor realització personal en el treball (hipòtesi 2c) que la resta de docents.

Per tant, podem afirmar que les escoles i docents propers al model d'escola que aprèn proposat tenen menys risc de patir la SEP. Amb especial fortalesa destaca la correlació positiva entre aula i realització personal, d'acord amb altres estudis que han vinculat bona part de la satisfacció professional i el sentiment de bona capacitat personal i professional per assolir resultats a la competència dels docents per gestionar els grups d'alumnes, aconseguir bon clima d'aprenentatge, etc. (Rudow, 1995; Barth, 1997; Van Horn i Schaufeli, 1997; Brouwers i Tomic, 1999).

Sabem de la complexitat de la SEP com a constructe. La literatura està plena d'estudis que el relacionen amb multiplicitat de variables –sociodemogràfiques, sociolaborals, professionals,...- i amb factors desencadenants o causals. El seu caràcter idiosincràtic i l'impacte sobre els individus de la construcció social que se'n fa de la síndrome dificulten el seu estudi i, fins ara, no ha permès l'acord entre la comunitat científica sobre un model causal i explicatiu definitiu. En aquest escenari, considerem que l'anàlisi de regressions per valorar les relacions de causalitat dels factors del context docent sobre les dimensions MBI ens permet aportar interessants resultats, malgrat la relativa modèstia de la seva intensitat.

En relació a l'esgotament emocional, els nostres resultats permeten reforçar la relació teòrica existent amb el factor organització i gestió (11,9%) i la gestió d'aula (4,6%), de forma que ambdós factors expliquen un 16,5 % de l'efecte. Els anys d'exercici professional emergeix com tercer factor, amb un valor més residual però no menyspreable (3,5%), que confirma la importància de la correlació d'aquesta covariable amb la dimensió esgotament emocional.

De forma semblant, l'anàlisi de regressions per a la despersonalització mostren certa fortalesa teòrica entre les relacions de causalitat d'aquesta dimensió del MBI i la gestió d'aula (13,4%) i l'organització i gestió (2,7%), tot explicant el 16,1% de l'efecte. Les variables gènere (1,7%) i edat (0,8%) tenen valors més residuals però s'incorporen al model explicatiu.

Finalment, l'anàlisi de regressions també ens permet comprovar que el 29% de la realització personal s'explica per els factors del context docent. Concretament, la gestió d'aula (27,3%) té una influència molt destacable, i es completa el model explicatiu amb el factor organització i gestió (2,1%), anys d'exercici professional (1,6%)

i molt residualment el gènere (0,4%). La potència de l'efecte és molt elevada ($F=485,8$), essent la dimensió d'esgotament professional que podem explicar millor.

Hem de destacar la quasi exclusió dels models generats a partir de l'anàlisi de regressions de les variables sociodemogràfiques i professionals (hipòtesi 3), doncs tot i incorporar els anys d'exercici professional (per a l'esgotament emocional i la realització personal), el gènere (per a la despersonalització i la realització personal) i l'edat (per a la despersonalització) els seus valors en relació a l'efecte són força baixos o residuals. El fet d'excloure (parcialment) les variables sociodemogràfiques –per altra banda clàssiques en la literatura sobre la SEP- com a principals factors explicatius de la síndrome sembla rellevant.

D'acord amb les nostres hipòtesis, destaca la influència de l'organització i gestió en totes tres dimensions de l'MBI, malgrat que és en l'esgotament emocional on la seva incidència és veritablement rellevant. Els resultats també posen de manifest que la gestió d'aula té influència en les tres dimensions de la síndrome, essent molt determinant en la despersonalització i la realització personal en el treball. Crida però l'atenció que en els models per a les tres dimensions MBI la intensitat de l'efecte atribuïda als factors contextuals no sigui més homogènia entre ells. Pensem que podria ser degut a la pròpia cultura docent individualista que majoritàriament caracteritza la professionalitat docent (Armengol, 2001b; Hargreaves, 2005; Bolívar, 2006; Marchesi, 2007; etc.) i a certa dissociació entre la realitat de l'aula i els plantejaments institucionals i pedagògics de l'escola.

Atès que la gestió de l'aula s'ha mostrat com un factor clau, i donat que teòricament l'organització i gestió pedagògica hauria d'influir sobre aquest factor, ens plantejem l'interrogant del seu increment d'efecte en relació a la salut si ja visquéssim una cultura professional ampliada, més col·laborativa i compromesa amb el projecte educatiu comú. Si l'actual cultura docent i els hàbitus professional de cada individu, com vam assenyalar en el capítol 4 revisant a Stenhouse, Imbernon, Tardiff, Hargreaves, etc., són més fruit de l'assaig-error, les pràctiques de supervivència i la imitació que de les pràctiques institucionals establertes, els resultats obtinguts més que invalidar la funció del centre educatiu en la construcció d'una professionalitat avançada estarien reflectint la seva feblesa en aquest sentit. Malgrat que les dades d'aquesta recerca no ens aporten resultats conclusius al respecte, creiem que tendir cap a una organització que aprèn ha d'enfortir la sinèrgia entre ambdós factors contextuals.

En qualsevol cas, podem afirmar que de forma general els resultats obtinguts prefiguren un patró de relació entre la SEP i els factors del context docent segons el qual: a) l'organització i gestió deficient de l'escola és causa d'esgotament emocional (tal com succeeix amb els professionals de la salut, segons Villanueva et al., 2008) i b) la bona gestió d'aula és preventiva davant la despersonalització i incrementa la satisfacció professional. Tot i que hem vist que l'organització/ gestió i la gestió de l'aula expliquen de forma combinada i complementària part dels efectes en les tres dimensions de la SEP, aplicant la teoria de McGregor (1967) amb intenció simplificadora podem pensar que l'organització i gestió de centre tendria a comportar-se com a factor higiènic, mentre que la bona gestió d'aula tendria a actuar com un important factor motivacional.

Més concretament, atenent al contingut dels factors del nostre qüestionari, podem afirmar que:

- a) Les escoles que desenvolupen estratègies de gestió i coordinació efectives (i compartides); amb direcció i lideratge distribuït i centrat en les persones, basats en processos clars de diàleg i comunicació; que confien en el treball en equip com a forma de reflexió, millora i suport; i que gestionen amb eficàcia un projecte educatiu centrat en l'aprenentatge i al servei dels alumnes, tenen menor esgotament emocional i són més saludables.
- b) La gestió de l'aula és un factor de salut laboral docent clau, de forma que aquells docents que orienten la seva activitat a classe envers l'atenció de les necessitats dels alumnes, creen bon clima de grup i aconsegueixen l'orientació de grup envers l'aprenentatge tenen menors nivells de despersonalització i aconsegueixen major realització professional.

Per finalitzar aquest apartat volem insistir en el valor conceptual i pràctic d'aquesta contribució que vol orientar-se envers la millora de la salut docent. I és que, una vegada revisada la literatura que aprofundeix en els factors propis de l'organització, l'estrès laboral i els riscos psicosocials, hem constatat l'existència de dues tendències molt predominants en la recerca que, al nostre entendre, poden obstaculitzar la socialització del coneixement sobre salut psicosocial docent i la seva aplicació preventiva més generalitzada.

En primer lloc, hem observat que hi ha una recerca intensiva per identificar factors causals o factors de risc, que són tractats de forma aïllada, sovint amb la pretensió de que puguin ser abordats de forma segmentada i precisa. El model que sustenta aquests treballs és més mèdic que social i potser posa de manifest que l'abordatge de la prevenció dels riscos psicosocials segueix en excés una lògica clínica. Vindria a dir: cal diagnosticar bé el tumor, la font principal de malaltia, i extirpar-lo. Si bé aquest tractament pot respondre, a la vegada, a legítims interessos gremials i a un marc normatiu clarament influït per una perspectiva tecnocràtica, pensem que no és un abordatge vàlid per a les organitzacions, doncs la interdependència dels elements d'un sistema obliga al tractament globalitzador i integral, demostrant-se més eficaç per al canvi i la millora de les escoles una perspectiva cultural o ecològica que la tecnològica.

En segon lloc, hem comprovat que les línies d'investigació que aborden les organitzacions com un tot complex i cerquen explicacions als efectes que provoquen en la salut dels seus empleats, han avançat en la definició d'estructures conceptuals sofisticades i molt específiques dels especialistes de la prevenció, poc comprensibles a la majoria de gestors escolars. Conceptes com sobrecàrregues, conflictes de rol, estratègies d'afrontament o suport social emprats per explicar la SEP (Moriani i Herruzo, 2004), s'allunyen molt dels sabers dels professionals docents, inclosos els directius, i fan difícil la seva traducció operativa per a la majoria dels gestors escolars. El pensament directiu, sens dubte, s'orienta més cap a la visualització de models d'escola desitjable i possibles que cap a la implementació d'estratègies específiques per disminuir el conflicte de rol o la sobrecàrrega, per exemple.

I en conseqüència pensem que demostrar la correlació entre un model de centre escolar –l'escola que aprèn- i la salut psicosocial dels docents suposa una aportació valuosa en el terreny de l'aplicabilitat. Dels resultats de la nostra recerca es desprèn un missatge clar, el model d'escola que aprèn a més de respondre a una concepció organitzativa, professional i educativa més actual i moderna, és més saludable per als docents. Aquests resultats aparentment contradueixen la clàssica recerca de Friedman (1991) que identificava les escoles de qualitat amb escoles d'alt risc, a no ser perquè el model de qualitat referit respongui al model d'escoles eficaces, d'orientació diferent al que hem proposat.

11.4. Centres saludables i de risc des de la perspectiva de la síndrome d'esgotament professional

L'anàlisi de resultats ens indica que la SEP en major o menor intensitat - docents amb 1, 2 o 3 dimensions MBI en risc- afecta de mitjana al 25,5% dels docents del claustre de cada centre educatiu de la mostra i segueix una corba normal que oscil·la dins un rang del 0-45%. Si considerem només els docents amb 2 o 3 dimensions MBI en risc, la mitjana per a cada centre és de 5,7% de docents del claustre, dins un rang del 0-17%. Una primera conclusió és clara i confirma l'hipòtesi 4: considerant el centre com unitat d'anàlisi, el risc no és homogeni i varia de forma molt significativa, des del centre que no té cap docent amb indicis de risc alt d'esgotament professional fins a alguns centres que tenen més del 40% de la plantilla docent en situació de risc.

La distribució dels centres en 3 grups de risc, segons el seu nivell alt, mitjà o baix a partir del número de docents que han mostrat risc alt i la seva intensitat en número de dimensions MBI afectades, ens aporta també evidències interessants. En primer lloc, la distribució normal dels centres en funció dels nivells de risc (nivell alt= 15 %, nivell mig= 64%, nivell baix= 21%) ens permet parlar d'una mostra no esbiegada que assegura la consistència dels resultats. En segon lloc, ens mostra diferències molt significatives entre el grups d'escoles de risc alt (32-45% dels docents en risc; 29 % dels docents amb 2 dimensions; i 53% dels docents amb 3 dimensions) i el grup d'escoles de risc baix (0-21% dels docents en risc; 2,9% dels docents amb 2 dimensions; i 0% docents amb 3 dimensions). Els centres de risc alt tenen un percentatge de docents amb risc per sobre de la mitjana de tots els centres i, el que esdevé més contundent, apleguen una part molt significativa de les situacions més greus o intenses de SEP.

Aquests resultats confirmen la importància d'analitzar la SEP docent des de la perspectiva institucional, centrant el nostre interès sobre les raons que poden explicar la variància i que podrien aportar noves formes d'abordatge del fenomen des de l'escola com organització. Descartada la dependència dels resultats de centre de les covariables estudiades, hem de cercar l'explicació exclusivament a l'entorn del comportament i significat dels factors contextuals.

S'observen diferències significatives per els valors del factor d'organització/ gestió entre el grup de centres saludables i els altres dos grups. Els resultats indiquen que els

centres de la mostra amb menor risc i/o incidència de la SEP es caracteritzen per respondre a un model més proper a l'escola que aprèn que la resta de centres, confirmant la hipòtesi 6. Respecte al model d'escola que aprèn, els centres amb nivells de risc mitjà i alt presenten resultats força homogenis en aquest factor. Malgrat que els centres amb major risc mostren certa tendència cap a valors inferiors en aquest factor, la diferència no és significativa i no podem afirmar que es tracti de centres amb models d'organització o estils educatius més tradicionals o conservadors que els centres del grup de risc mitjà.

També s'obtenen diferències significatives en els resultats de gestió d'aula per als tres grups de centres en funció dels nivells de risc. Concretament, el grup de centres de risc alt o amb major incidència d'esgotament professional es caracteritza per una inferior puntuació de la gestió d'aula. L'anàlisi per centres corrobora la correlació entre bona gestió d'aula i salut psicosocial dels docents que ja havíem destacat en l'anterior apartat, confirmant-se la hipòtesi 5. En tot cas, comprovar com es manté la correlació quan la unitat d'anàlisi és el centre enlloc dels individus posa de manifest que la gestió d'aula no és exclusivament el resultat de la iniciativa individual del docent, sinó que tal com hem defensat pot tenir vinculació directa amb el model de centre.

La literatura científica generada a l'entorn de la SEP, especialment en la dècada dels 90, va plena d'estudis que identifiquen variables organitzatives i analitzen la seva relació amb l'estrès i la satisfacció laboral. Segons revisions de Martínez i Ulizarna (1998) i Moriana i Herruzo (2004), s'han trobat correlacions positives amb: salaris i condicions laborals, excés de treball (sobrecàrrega), recursos materials, grau de burocratització, ambigüïtat de rol, exercici del poder, grau i tarannà de la comunicació, contacte amb els superiors, conductes de la supervisió i/o inspecció, possibilitats de promoció, possibilitats de desenvolupament professional, jerarquització o democratització en les relacions, tipus i distribució del lideratge, nivells de participació, característiques del treball a l'aula, principalment disciplina, i grau de control sobre les mateixes. No pretenem fer un inventari exhaustiu de factors organitzacionals, sobre els qual tampoc hi ha un consens clar (Peiró, 1993), però sí volem posar l'accent en com el seu estudi individualitzat, alhora que permet aprofundir el coneixement de la SEP, pot induir a una comprensió reduccionista del fenomen que es pot projectar en estratègies preventives simplistes i de baixa eficàcia.

Pensem que l'anàlisi de les organitzacions sempre ha de comptar amb una perspectiva global o cultural (Fullan, 2001; Peterson, 2002) per integrar el comportament de les diferents variables o factors de l'organització en el que podríem anomenar "unitat de sentit". Ens referim a com, abans que l'eficàcia en el desplegament de les variables organitzatives -comunicació, definició de processos, presa de decisions, conducció dels grups, etc.-, és el nexa entre elles el que explica les organitzacions i permet als seus membres reconèixer el seu grau de coherència. Una campanya impecable de màrqueting, per exemple, té lectures diferents per als membres de l'escola segons sigui el grau de diàleg, consulta i/o participació interna, fins al punt que allò que tractat de forma aïllada seria objectivament positiu, una vegada en context pot esdevenir finalment un factor conflictiu o de decreixement.

Per a Maslach i Leiter (1999) els 6 factors organitzacionals més rellevants i freqüents que incideixen sobre la manifestació de la SEP són: 1) Sobrecàrrega laboral i la seva intensitat, atenent les demandes temporals i complexitat; 2) Baix control sobre l'establiment i planificació de prioritats en el dia a dia; 3) Manca de reconeixement i sensació de que cada vegada has de fer més per menys; 4) Manca de treball en equip i relacions impersonal entre els membres de l'organització; 5) Manca de justícia i pèrdua de confiança, transparència i respecte en l'organització; 6) Valors contradictoris, existint fortes discrepàncies entre les opcions relacionades amb els objectius i els valors personals, sense que hi hagi coincidència entre allò que es diu o es pensa i allò que es fa. Ens interessa destacar els dos darrers pel seu contingut eminentment moral que permet vincular el treball d'aquests autors de referència al nostre propòsit de defensar la "cultura organitzativa" com a "macro factor" determinant en l'aparició de la SEP.

Deci i Ryan (2000), partint dels models humanistes de Rogers i Maslow, han formulat la *teoria de l'autodeterminació* segons la qual els subjectes sans a més de satisfer les necessitats psicològiques bàsiques tenen un sistema de metes congruent i coherent amb els propis interessos i valors. Si, com afirmen els citats autors, les necessitats bàsiques de vinculació, competència i autonomia són determinants del benestar psicològic, la qüestió sobre la capacitat d'un projecte escolar per generar adhesió, vinculació o identificació és fonamental. En relació a aquesta influència de l'escola sobre la salut dels docents, no tenim dubte que la credibilitat del seu projecte, els significats atorgats i, en definitiva, els relats auto construïts i reconstruïts són els que fixen el grau d'identificació del docent amb l'escola i determinen el seu contracte

psicològic amb la institució. Sabem que la “identificació amb l’empresa” esdevé un factor important en la protecció o desencadenament de la síndrome, amb incidència directa sobre l’estrès i la insatisfacció com han confirmat els treballs de Villanueva, Albadalejo, Ortega et al. (2008). Malgrat no tenim dades empíriques per corroborar-ho, pensem que aquesta identificació esdevé especialment crítica en el cas dels docents, perquè malgrat la tasca pugui ser excessivament individualista, qualsevol escola cerca necessàriament un projecte col·lectiu que posa a prova la sintonia docent-escola i qüestiona la pròpia identitat professional del docent. Segons es resolgui aquesta tensió s’enfortirà o afeblirà el contracte psicològic que estableix el docent amb l’escola, arribant en el cas de ruptura a esdevenir causa important de la SEP docent (Leiter, 1999).

Per a la nostra tesi prenen especial rellevància els pocs treballs que hem estat capaços de recollir que consideren el fenomen de la SEP des d’una perspectiva ecològica (Bronfenbrenner, 1977; McDonald, Poertner i Pierpont, 1999; Salazar i Beaton, 2000) i estudien el vincle entre estrès, “malestar” professional i el que genèricament podríem anomenar “ambient social”. Carlotto i Palazzo (2006) contraposen la imposició als docents de tasques –sobrecàrregues?- com els treballs administratius, reciclatge, investigació, cura del material, activitats extraescolars, vigilància de patis, atenció a pares, etc. a l’exclusió dels mateixos docents de les decisions institucionals, de la reestructuració curricular o del treball de repensar l’escola i la pròpia professió. Aquest escenari, que els autors situen a Brasil però que és totalment transferible a la nostra realitat, explica la tendència dels docents cap al treball individualista i la seva incapacitat per confrontar i transformar els aspectes estructurals del seu treball. Una situació que esdevé font de tensió personal i fre del desenvolupament professional amb efectes simultanis sobre l’augment de l’estrès i la disminució d’identitat i/o sentit. Els citats autors relacionen la lluita contra la SEP amb la capacitat per intervenir en l’esfera de la cultura organitzativa, construint espais institucionals de discussió i reflexió entre equips docents.

L’anàlisi de l’escola des de la perspectiva ecològica també ens permet plantejar-nos si el seu encaix en el context sociocultural, polític i econòmic –el nivell macro- pot ser un focus important de tensió amb repercussions sobre la generació de la SEP. En aquest sentit argumenta Gil-Monte (2005) quan cataloga a la síndrome de *burnout* com *malaltia laboral de la societat del benestar*. L’abast social de la síndrome pot

evidenciar el cost que paguen les persones per les contradiccions d'una societat que declara com a principals uns valors ben diferents als que sovint orienten el treball.

Aquestes contradiccions incideixen directament sobre l'escola, com es demostra arrel de la pugna ideològica que històricament l'acompanya, i actualment es manifesten al menys en dos fronts: a) la conveniència i possibilitat d'educar moralment als ciutadans, i b) l'organització de l'escola com empresa i al servei de la productivitat. La primera font de conflicte rau en la discrepància entre els valors que qualsevol projecte educatiu vol promoure, val a dir que des d'un ampli reconeixement social, i els valors reals viscuts pels alumnes en els seu entorn social i familiar, que situa al docent com a mediador entre ambdós focus sovint en clara contradicció. L'altre front el situem en la controvèrsia escola-empresa, molt reactivada amb el ressorgir neoliberal de les darreres dècades (Laval, 2004). Aquesta concepció, assumida o no, dibuixa directament un perillós escenari per a l'escola entesa com a espai de disputa (i harmonització) dels interessos dels alumnes-famílies/ clients i dels docents/ treballadors com a cos professional.

El conflicte de valors al que ens referim, a més de ser font directa d'estrès docents pels motius comentats, és subjacent a les clàssiques formes d'organitzar el treball a les empreses o a l'Administració i que han estat assumides des de l'escola. Afirmen Llorens et al. (2005, p.27) que el *taylorisme segueix sent l'estratègia de gestió de la mà d'obra més comuna* amb conseqüències en la disminució de l'autonomia, participació i desenvolupament d'habilitats personals que afecten directament a la salut psicosocial dels empleats. En una valoració general de l'organització de les empreses, els autors citats denuncien la tendència a no facilitar el temps necessari per adquirir i aplicar nous coneixements, amb efectes d'intensificació del treball i promoció de l'autoformació sense guia. Aquest fenomen es combina amb dinàmiques institucionals de codificació i estandardització dels "deures" intel·lectuals, sovint amb suport de les tecnologies, que generen increment de les demandes psicològiques i individualisme en comptes d'oportunitats d'aprenentatge i cooperació. Semblaria que les necessitats de reduir costos i obtenir beneficis a curt termini imposades pel mercat, empeny a la majoria d'organitzacions a centrar els esforços en allò estrictament productiu, deixant de banda les línies d'investigació, innovació i desenvolupament que aportarien valor a les pròpies organitzacions i els seus treballadors (Llorens et al., 2005).

Si hem citat l'Administració i les empreses com models diferenciats d'organització és perquè l'escola sembla influïda per ambdues tradicions, a les que, com hem dit, cal sumar indistintament l'actual discurs dominant a l'entorn de la competitivitat i l'eficiència. Els dos patrons s'han demostrat poc saludables si atenem als riscos psicosocials que provoquen. Les escoles poc organitzades, burocràtiques i en les que hi ha indefinició sobre els objectius i tasques a fer són generadores d'estrès i baixa satisfacció (Revicki i May, 1989), mentre que una estructuració i planificació excessiva genera en el treballador pèrdua d'autonomia i capacitat de decisió que correlaciona amb esgotament professional (Numerof, 1984; Golembiewski et al., 1986). Hem argumentat en els capítols 5 i 6 la inadequació del model burocràtic, com també els riscos de resoldre les tensions de l'escola amb més gerència. Sí, en canvi, pensem que una millor gestió, basada en la participació, innovació i avaluació, i no renunciar a la construcció social i comunitària de l'escola s'identifiquen amb major satisfacció i salut.

Reconèixer l'escola com una microsocietat amb cultura pròpia, en contínua reconstrucció, també ens permet plantejar-nos la importància de compartir o no en el context laboral els valors de salut, èxit i positivitat a l'entorn de l'educació i la pròpia tasca docent. Així com la SEP en tant que construcció social s'encomana (Seidman i Zager, 1991; Smith et al., 1988; Olabarría, 1997; entre d'altres) ens preguntem si la positivitat i l'èxit segueixen mecanismes de disseminació social equivalents, de forma que poguéssim inferir que la salut psicosocial en el treball també es pot encomanar. Això sembla inferir-se de la recerca d'Otero et al. (2008) quan confirmen l'optimisme com a variable individual i col·lectiva vinculada al suport social i les manifestacions de la SEP.

Ahghar (2008) estudia el clima de diferents escoles i confirma el seu valor predictiu enfront el risc psicosocial. L'autor troba 4 gran models –obert i col·laboratiu, gerencial-controlador, individualista i tancat- i verifica que el primer és el més saludable. A banda d'altres aspectes que ja hem destacat, com la col·laboració, reflexió crítica, alts nivells de comunicació, etc. quelcom molt característic del model més òptim és: a) centrar la seva excel·lència en l'atenció a totes les persones que conviuen a l'escola, podríem dir en terminologia de màrqueting que el client intern és la referència; i b) l'èxit és un objectiu compartit pel qual tothom treballa. També Barnett et al. (2000) reforcen aquestes tesis amb els seus estudis sobre el lideratge en escoles de nivell secundari, tot comprovant que el lideratge transformacional i la seva relació amb la cultura

positiva, d'èxit per a tothom, afavoreix l'excel·lència i satisfacció dels docents. Els líders amb visió, capacitat per donar sentit i aglutinar esforços es converteixen en promotors de cultures d'èxit, fent vàlides les propostes de Fullan (2001) quan defensa la *re-culturització* com la única forma sostenible de millora escolar.

L'èxit, segons les línies d'investigació referides, cal entendre'l principalment com l'assoliment dels objectius propis de l'escola: aprenentatge i "bona educació" per a tots. No és, per tant, el reconeixement, la fama o la projecció de l'escola o els seus docents, sinó que passa en primer lloc per l'èxit dels seus alumnes, el seu creixement, i per l'aprenentatge i satisfacció de tots els seus membres. Donada la naturalesa moral i ètica del fet educatiu, l'èxit de l'escola-organització i dels docents es vincula necessàriament a l'assoliment d'altres cotes de bé moral. Les escoles d'èxit ho són perquè institucionalment atenen millor les necessitats dels seus membres i, en definitiva, tenen major capacitat per traslladar els seus principis identitaris –sobre el paper sempre positius i centrats en valors humanistes i democràtics- a la pràctica de l'aula.

L'explicació del nexa entre organització d'èxit i organització saludable podem cercar-lo en l'emergent corrent de la Psicologia Positiva. Per a Keyes i Waterman (2003) la relació entre aquest tipus d'organització i la salut s'explicaria pel concepte de *benestar social* o estimació de com el context social i cultural en el qual s'insereix una persona és percebut com un entorn de creixement i satisfacció. Hem de considerar la potencialitat de l'escola –com a projecte educatiu col·lectiu i personal- d'alimentar una *vida compromesa*- en referència a la praxis quotidiana de les fortalezes personals per desenvolupar el màxim d'experiències positives- i una *vida significativa* -amb sentit vital i orientada a desenvolupar objectius més enllà d'un mateix- que són condicions bàsiques del benestar donat que generen les emocions positives que actuen com a barrera enfront la desgràcia i els trastorns psicològics (Seligman, 2003). Des d'aquesta perspectiva resulta interessant la recerca feta per Méndez i León (2009) en una mostra de docents de secundària, en la que troben correlacions positives entre determinades fortalezes o virtuts humanes –saviesa, coneixement, justícia, transcendència, optimisme, bon humor i entusiasme- i realització personal i correlacions negatives amb esgotament emocional. Tot i que no hem investigat directament aquesta qüestió, els nostres resultats apunten cap a la necessitat de validar estratègies personals i institucionals que permetin mobilitzar les fortalezes que existeixen en les persones (i

professionals) i que ajudin a construir-ne de noves com a forma de millorar la salut i felicitat dels humans, segons proposen Vázquez i Hervàs (2008).

Finalment, valorant el pes de la microcultura en cada escola, hem de considerar la importància preventiva del suport social en l'organització (Otero et al., 2008) donada la seva relació amb els nivells d'esgotament emocional i que Zellars i Perrewé (2001) expliquen pel suport emocional que suposa el suport social a la feina. De forma restrictiva, tot i que valuosa, el suport social en les organitzacions s'ha interpretat sovint com facilitar l'accés a professionals i/o departaments de supervisió o consultoria, quan el primer estadi a assolir és poder treballar en entorns professionals amb un clima confortable (Ahghar, 2008) en el que es dona suport entre iguals, hi ha reconeixement mutu i es reflexiona i aprèn conjuntament. El primer suport social, el que espera un docent quan s'incorpora a una escola i esdevé el més preventiu, emana de les relacions de confiança, solidaritat i suport professional entre iguals i dels caps. Tal és la seva importància que permet a Hargreaves (2005) identificar quatre grans tipus de cultura professional –individualista, col·laborativa, col·legialitat artificial i balcanització- amb conseqüències ben diferents per al seu treball, el canvi educatiu i, postulem nosaltres, per a la seva salut.

Arribats aquí, després de mostrar com la cultura organitzativa i professional pot estar vinculada al concepte d'escola saludable, fem un exercici de recapitulació dels factors determinants que hem trobat per poder relacionar-los amb el model que proposa la nostra hipòtesi de treball. La perspectiva cultural, etnogràfica o ecològica –segons autors- que interpreta les organitzacions humanes com productores de microcultures, en las que es detecten valors, principis, hàbits, regles i normes, mites, tradicions i litúrgies propis, ens ha permès identificar com a factors crítics en relació als riscos psicosocials els següents: 1) la identificació amb l'escola i la fortalesa del contracte psicològic; 2) la possibilitat de participar críticament en la construcció del projecte; 3) la forma de resoldre el xoc valors projecte educatiu – famílies/ societat; 4) la forma de resoldre les tensions clients – interessos docents; 5) el tipus de model entre els extrems organització burocràtica *versus* gerencial; 6) l'orientació de l'escola cap a l'èxit educatiu i les fortaleses i virtuts humanes; i 7) la capacitat de proporcionar suport social.

En conseqüència, entenem que els resultats que troben una correlació significativa entre els factors contextuais propis del model genèricament conceptualitzat com

escola que aprèn i els índex de risc per centres més baixos, corresponents al centres amb major salut psicosocial, s'expliquen perquè el model d'escola que aprèn representa una cultura organitzativa i una cultura docent amb les següents característiques diferencials respecte a d'altres orientacions que podríem considerar tradicionals: és més positiva, està més orientada a l'èxit, té major capacitat de generar implicació i compromís en els docents, s'orienta a la innovació i l'aprenentatge, està més preocupada per satisfer les necessitats de tots els seus membres, aposta pel model col·laboratiu, necessita de tothom per progressar i és més social i comunitària. Des dels plantejaments conceptuals i teòrics defensàvem aquest model com alternatiu per a la millora i el canvi a l'escola, bàsicament per alinear-se amb les tendències més actuals i vàlides que proposa la investigació en direcció i organització. Pensem que la evidència empírica de que aquest model d'escola és més saludable permet aventurar la seva capacitat per conciliar millor les tensions que viu la institució escolar i que, en part, es manifesten en forma d'esgotament professional en els docents.

Els resultats tant de la revisió feta en el marc teòric com els obtinguts empíricament amb l'estudi del comportament de la SEP i els factors del context intern docent per centres, ens permeten proposar una taxonomia dels centres educatius en funció dels diferents nivells de risc o salut psicosocial.

- Escoles saludables: malgrat el risc 0 no existeix i en cap cas podríem parlar d'escoles 100% saludables, aquestes organitzacions es caracteritzen per la baixa incidència de la síndrome d'esgotament professional entre els seus docents degut a la seva orientació envers l'aprenentatge, valors positius i d'èxit educatiu (Peterson, 2002). Es tracta d'escoles properes al paradigma de l'escola que aprèn, en les que es cerca el benestar de tots els seus membres, professionals i alumnes, que assolixen cotes elevades d'identificació amb el projecte col·lectiu, comparteixen valors educatius i treballen col·laborativament.
- Escoles de risc i/ o malaltes: són organitzacions amb incidència moderada o alta de la síndrome d'esgotament professional, centrades en els resultats, la competència o la satisfacció de les exigències administratives i burocràtiques. Poden respondre tant a models de cultura col·legiada com individualista, però en qualsevol cas més enllà del respecte i possibles interaccions positives entre els membres del grup, hi ha absència de col·laboració i reflexió compartida. El

projecte genera baixa identificació i el benestar d'alumnes i docents no forma part explícita de l'agenda. El centre o la seva cultura no representa un factor protector, l'organització pot ser generadora d'estrès i l'aparició o no de la síndrome d'esgotament emocional estaria principalment condicionada per les variables individuals de personalitat, competència, etc.

- **Escoles tòxiques:** el risc i la incidència de la síndrome d'esgotament professional són molt elevats, bàsicament perquè l'organització i la cultura de l'escola són agressives, generen estrès, distorsionen les percepcions dels seus membres, no s'orienten efectivament a l'aprenentatge i generen emocions negatives. Poden ser fruit de dinàmiques de balcanització –fractures internes, lluites de poder, conflictes latents i explícits, etc.- i també el resultat de lideratges patològics (Kets de Vries i Miller, 1993). El projecte no és creïble per bona part dels seus membres, no genera ni adhesió ni indiferència sinó rebuig, entre d'altres raons per les inèrcies organitzatives i la incompetència en la gestió (Frost, 2002). En aquestes organitzacions el clima és nociu perquè s'instal·len antivalors com la desconfiança i la insolidaritat, regna la cultura de l'oposició i la negativitat, i les relacions són hostils (Peterson, 2002).

Amb aquesta proposta, en part especulativa però també en part induïda pels resultats obtinguts, tanquem aquest apartat tot entenent que hi ha prou arguments per plantejar-se aquestes qüestions de forma específica en futures línies d'investigació.

11.5. Implicacions per a la prevenció de la síndrome d'esgotament professional docent

Abans de plantejar-nos quins aprenentatges útils per a la prevenció de la síndrome d'esgotament professional aporten els resultats de la recerca que presentem, convé destacar dos grans acords de la comunitat científica que ha estudiat aquesta malaltia laboral moderna: l'organització del treball és la principal responsable de l'estrès laboral (Villanueva et al., 2008), essent els factors organitzacionals els que desencadenen la síndrome, mentre que els factors individuals actuen com facilitadors o inhibidors de la mateixa (Tejero i Fernández, 2007); i la motivació en el treball és la millor prevenció de la insatisfacció (Villanueva et al., 2008). En conseqüència, les polítiques de prevenció

impulsades per l'escola haurien d'atendre alhora la necessitat de construir una organització més saludable i un projecte motivador per als seus docents.

De fet, des del 1970 podem afirmar que la normativa internacional ha associat els riscos psicosocials amb l'organització del treball (Llorens et al., 2005). Però les directives de la Unió Europea i les recomanacions de l'Organització Internacional del Treball, tot i que admeten la possibilitat que determinats models o sistemes d'organització afectin a la salut psicofísica dels treballadors, es centren exclusivament en identificar i controlar característiques de l'organització o condicions del treball associats a l'estrès i l'esgotament professional. La prevenció segueix un cicle de gestió que s'inicia en l'avaluació i que, en el cas dels riscos psicosocials, adopta principalment els models de demanda-control-suport social de Karasek (1979) i esforç-recompenses de Siegrist (1990) que al nostre entendre són vàlids per planificar actuacions d'orientació tecnològica però que difícilment aborden el conjunt dels models d'organització com a cultures professionals, segons el que coneixem com perspectiva sociocrítica. Justament és en aquest segon enfocament on la nostra recerca aporta algun resultat.

La primera reflexió es deriva de l'impacte rellevant de la SEP en els docents de la mostra estudiada, doncs gairebé el 25 % dels docents es troba afectat per la síndrome en graus diferents d'intensitat, amb efectes innegables sobre la seva salut i la qualitat de l'educació. Es constata una vegada més que el risc psicosocial és un dels principals riscos laborals en la docència, que és necessari desenvolupar polítiques preventives amb fermesa i constància i, ens atrevim a deduir, que les polítiques i estratègies de prevenció desenvolupades fins al moment no estan aconseguint els resultats desitjables.

L'agrupació de la mostra estudiada segons el nivell o intensitat del risc (74% risc baix o bona salut, 20% risc mitjà o alt i 6,5% amb esgotament professional avançat) ens planteja l'interès de combinar estratègies de prevenció primària i de prevenció secundària a gran escala, tant de sistema com de cada centre, i la necessitat d'aplicar estratègies de prevenció terciària adreçades als docents de la franja de més risc, que a efectes pràctics i atenent el nombre de docents de cada claustre representaria entre 1 i 3 docents per a la majoria d'escoles.

Com és molt difícil canviar els sistemes –sistema educatiu, centre escolar, sistemes de formació, etc.- per a molts autors només són vàlides per a la prevenció les estratègies individuals basades en el canvi d'actitud dels professionals (De las Cuevas, 2003). Una revisió de les publicacions específiques de prevenció de riscos psicosocials del nostre país posa de manifest aquesta tendència a actuar sobre els individus, habitualment mitjançant informació, formació i entrenament per millorar les estratègies d'afrontament. També, en alguns casos, trobem un interessant inventari de propostes a nivell de grup i d'organització (Giménez, 2002), però que d'acord amb Moriana i Herruzo (2004) a la pràctica són inviàbles per la manca de compromís de l'Administració i les mateixes organitzacions.

La importància de la cultura organitzativa i professional que es viu i es reconstrueix a l'escola, així com el pes determinant de la gestió d'aula en la prevenció o aparició de l'esgotament professional, ens obliga a considerar com a prioritària la prevenció primària. Aquesta consistiria en *crear professionals "segurs" en el seu context laboral, conscients de les dificultats associades a la seva professió i amb capacitat i habilitat per controlar les variables de risc associades a la docència* (Giménez, 2002, p. 86), però també crear organitzacions saludables mitjançant la validació i extensió de models d'escola saludable. Per a nosaltres, l'escola que aprèn representa aquest model saludable que té la virtut d'integrar el discurs pedagògic i el gerencial o organitzatiu.

Seguint amb la perspectiva que ha guiat el nostre treball, hem d'insistir en l'efecte contagi al qual hem al·ludit en l'anterior apartat. L'organització no només pot ser productora d'estrès i esgotament professional segons es comportin determinats factors, sinó que pot instal·lar-se en un clima o cultura de negativitat –malaltia o toxicitat- que incorpora el risc afegit de la retroalimentació negativa SEP-organització. Una escola d'aquesta mena arrossega als seus docents cap a la SEP i impedeix la construcció d'una professionalitat sòlida i saludable. Per això insistim que, sense devaluar-les, no tenim clara l'eficàcia de les mesures específiques fragmentades. Creiem que el control de la SEP i l'estratègia preventiva més eficaç és tenir una millor escola, sense escatimar recursos i esforços per assolir l'èxit escolar.

Les repercussions per a la prevenció que resulten de validar aquesta perspectiva superen l'actual marc legislatiu, centrat en impulsar mesures concretes en el curt- mig termini, i afecten a decisions polítiques i econòmiques. Sens dubte el reconeixement

públic de la tasca docent, el retorn a una imatge positiva del docent i de l'escola, i el destinar suficients recursos –materials i humans- per pal·liar l'actual situació no formen part de l'agenda política i és el primer que cal reivindicar.

En la formació inicial també hi ha molt camí a fer, entre d'altres incorporar als plans d'estudis formació sobre els riscos laborals de la professió i la forma de combatre'ls. I per descomptat, contemplar des dels plans d'estudis amb més fermesa la dimensió organitzativa i institucional de la professió docent, incidint en models d'organització escolar saludables i constructors d'una professionalitat docents sòlida i ampliada. No hem d'oblidar que sovint la formació universitària pot estar allunyada de la pràctica i pot tendir a crear la il·lusió de que tots els problemes tenen solució, generant falses expectatives i fracassant a l'hora de preparar als futurs docents per acceptar les frustracions, incerteses i l'estrès inevitable de la professió. Des de la perspectiva de la salut, desconèixer els riscos i construir una professionalitat poc col·laborativa i poc reflexiva és una irresponsabilitat. Diu McElroy (1982), citat per De las Cuevas (2003), que formar una *professionalitat ingènua* és més fràgil davant els riscos psicosocials entre d'altres motius perquè impedeix en el futur demanar ajuda en cas de necessitar-la, doncs aquesta és percebuda com una pèrdua d'autosuficiència i competència professional que no es vol mostrar.

També caldria analitzar què s'està fent per aconseguir una correcta socialització professional dels docents novells. Aquí sí hi ha una responsabilitat important dels centres –equips directius i equip docent- que per exercir-la amb coherència demana tenir centres educatius motivadors, positius, saludables. D'acord amb Ferrer (2002), l'escola del segle XXI hauria d'establir com un dels seus objectius prioritaris de la política preventiva l'aprofitament del valor que suposa la motivació per al treball docent. Si la docència, com les altres professions de servei, s'associen a alta vocació en els seus inicis, caldria aprofitar aquest component per reduir la insatisfacció.

No hem d'oblidar l'important funció dels lideratges en les escoles i la immensa tasca de canvi que tenen encomanada. També en la seva formació, així com en el desplegament de les seves responsabilitats, haurien de comptar amb potents estratègies de formació, entrenament, assessoria i supervisió que ajudessin a fer créixer cada centre en èxit i salut. En aquesta tasca concreta, contextualitzada, tant important és tenir estructures conceptuals i eines de gestió, com disposar d'un coneixement precís i contextualitzat de la realitat de la pròpia escola.

El darrer eix de prevenció primària que proposem s'orienta en la línia de la tan reclamada autonomia dels centres. Així com en la nostra recerca el centre ha estat la unitat d'anàlisi principal, creiem que cada escola és la unitat bàsica de treball i el "macro factor" crític per a la qualitat educativa i la salut docent. No és precís que tornem enrere per destacar les característiques de l'escola que aprèn que la fan més saludable. L'autonomia de centres, com a principi rector que defensem, no vol dir per a nosaltres que cada centre fa allò que vol, sinó que cada centre és capaç de traçar un pla de millora contínua, orientat a satisfer les necessitats d'aprenentatge, emocionals, de salut i, també en part, de sentit, dels seus alumnes i professionals. L'esforç de coresponsabilitat (Riera i Roca, 2007), que ens remet a la dimensió més social i comunitària de l'escola, demana el compromís d'Administració, Equips Directius, Equips Docents, Alumnes i Famílies en aquesta direcció.

Finalment cal insistir, atenent que almenys 1 de cada 4 docents manifesta trobar-se en situació de risc, l'interès de la prevenció secundària per tractar convenientment la síndrome una vegada ja ha aparegut alleugerint-la o eliminant-la. Per més que tots els estudis, malgrat la discrepància de les xifres, coincideixen en valorar la rellevància de l'impacte de la síndrome d'esgotament en la professió docent, en la pràctica observem que la majoria de docents no tenen al seu abast possibilitats d'ajuda i suport. Segurament es combina la passivitat de l'Administració i dels Centres -Equips Directius i Claustres- amb la tendència a no reaccionar –demandar ajuda- per part dels docents sinó apareix simptomatologia psicosomàtica (Giménez, 2002, p. 86). La literatura sobre prevenció que ja hem citat proposa moltes iniciatives -campanyes informatives, reforç dels equips, supervisió, grups d'ajuda, etc- que pràcticament no s'estan desenvolupant de forma generalitzada. No és d'estranyar el gran salt existent entre les diverses expressions de malestar en els docents, la manca d'accions preventives de nivell primari i secundari, i les baixes laborals per depressió detectades en els serveis de salut.

11.6. Limitacions de la recerca

A l'hora de generalitzar el resultats i conclusions de la nostra recerca hem de considerar un seguit de possibles limitacions que discutim a continuació.

En primer lloc cal valorar quina és la influència de comptar amb una mostra composta exclusivament per docents de centres concertats sobre els resultats obtinguts. Donat que no ens hem proposat avaluar la incidència del risc d'esgotament professional en la docència en el nostre país, ni establir comparacions entre les escoles de titularitat pública o privada, no creiem que la composició de la mostra sigui causa de desviació. No negarem l'interès, especialment polític, de conèixer la incidència de la síndrome estudiada en una mostra equivalent de docents de centres públics, així com l'orientació majoritària dels models d'organització en l'escola pública. Però a efectes de les evidències empíriques que relacionen els models d'organització, la gestió d'aula i la salut psicosocial dels docents no trobem cap argument que ens faci pensar que les diferències de titularitat poguessin tenir la consideració de variables estranyes. De fet, haver comptat amb centres concertats ens ha assegurat dues característiques de la mostra de centres que reforcen l'estudi de les hipòtesis que vinculen els models d'organització amb la salut docent. A priori podem pressuposar que la major autonomia en la gestió que per llei tenen els centres concertats ens ha permès comptar amb una mostra diversa de models i solucions organitzatives superior a la que representen els centres públics, regulats de forma molt uniforme. I també ens ha assegurat comptar amb docents amb menor rotació, o permanència més estable en els centres, de forma que els efectes –i les valoracions- de la pròpia escola els entenem més consistents i menys influïts per qüestions generals de Sistema Educatiu o de l'Administració. Creiem que els resultats aportats, que reforcen la necessitat de vetllar per construir escoles amb cultures professionals sòlides i positives des del model d'escola que aprèn, són vàlids per a totes les titularitats que en són responsables de la seva gestió.

Si bé el número de docents de la mostra és molt consistent a l'hora d'extreure resultats des d'una perspectiva individual i general, el treball realitzat a nivell de centres s'hauria vist molt enfortit amb una mostra més gran. Atenent els criteris estadístics, ens hauria agradat haver disposat de dades almenys d'un centenar de centres, però les dificultats que això representava han estat insalvables. Pensem però que els resultats obtinguts indiquen tendències valuoses que caldrà corroborar en posteriors recerques i, malgrat les dificultats de gestió que comporta, emfasitzen l'interès d'investigar considerant el centre escolar més que els docents com unitat d'anàlisi vàlida i estratègica.

A nivell metodològic també cal assenyalar les limitacions psicomètriques derivades de l'ús del qüestionari MBI. La manca de validació del qüestionari a partir del contrast amb estudis clínics impossibilita discriminar la real incidència de la síndrome del conjunt de percepcions que podrien entendre's com a situacions de risc o major vulnerabilitat. A partir d'aquesta feblesa de l'instrument s'apliquen, segons autors (Gil-Monte, 2005), diferents criteris estadístics per valorar la seva incidència, dificultant les comparacions entre estudis. Part d'aquestes dificultats tenen també relació amb la pròpia discussió encara oberta dins la comunitat científica a l'entorn de la mateixa conceptualització de la síndrome. Malgrat tot, el vam triar per tractar-se de l'instrument més utilitzat arreu del món en la recerca sobre la SEP i, en conseqüència, el que ens facilitava referents més sòlids. Les limitacions esmentades no afecten però l'anàlisi inferencial entre MBI i els factors contextuals estudiats donat que les dades han estat tractades de forma contínua.

El qüestionari dels factors contextuals que hem dissenyat i validat presenta uns resultats molt bons de fiabilitat i consistència. L'anàlisi factorial va confirmar l'existència de dos grans factors –centre i aula- vinculats a un determinat model pedagògic més saludable. En contra del què esperàvem a partir del constructe teòric i del pilotatge del qüestionari, no hem pogut confirmar estadísticament l'existència de subfactors prou consistents. No afectant la hipòtesi general que atorga millors nivells de salut al model de l'escola que aprèn, aquesta limitació del qüestionari impedeix afinar en la definició del model mitjançant la identificació empírica de factors teòrics. Sí creiem que s'identifiquen tendències clares en referència al centre escolar a l'entorn de dos subfactors com són l'estructura/ organització i la gestió pedagògica/ estil educatiu. Si bé el nostre treball pot indicar la seva absoluta interdependència, no s'hauria de descartar un posterior treball per tal d'afinar o discriminar més l'estructura del qüestionari en subfactors. També, en relació al qüestionari dels factors contextuals, podria ser interessant mitjançant altres recerques de contrast analitzar l'existència de punts de tall que atorgarien validesa a l'instrument per a l'avaluació de riscos i la prevenció a nivell de centres educatius.

TERCERA PART: CONCLUSIONS

12. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA

Aquest capítol, que tanca la presentació de la nostra recerca titulada *Una aproximació a l'escola com organització saludable. Anàlisi de la relació entre el context intern del docent i la síndrome d'esgotament professional*, el dediquem a revisar els objectius proposats, presentar les conclusions generals i a discutir la prospectiva per a futures recerques.

12.1. Revisió dels objectius

A continuació, una vegada finalitzada la recerca, revisem l'assoliment o no dels objectius que ens havíem proposat.

Objectiu 1: *Aprofundir en l'anàlisi de les relacions teòriques entre la construcció de la síndrome d'esgotament professional (burnout) docent, els models de desenvolupament professional docent i l'escola com a context intern del docent.* A partir de les recerques revisades sobre la SEP i els models i teories a l'entorn del desenvolupament professional docent, la gestió d'aula i l'organització escolar, s'han pogut identificar les relacions teòriques existents. S'han trobat arguments sòlids que justifiquen la necessitat d'avançar des d'un enfocament sistèmic i integral que consideri el coneixement pedagògic -sobre el desenvolupament Professional del docent i l'escola com organització i cultura professional- a l'hora d'analitzar la SEP docent i la seva prevenció.

Subobjectiu 1.1: *Revisar els conceptes i models explicatius de la síndrome d'esgotament professional en la docència presents a la literatura.* Considerem que ha estat assolit segons es recull en el marc teòric presentat, especialment en el seu capítol 3.

Subobjectiu 1.2: *Analitzar la hipotètica influència preventiva del context del docent enfront l'aparició de la síndrome d'esgotament professional (burnout) en la docència.* La recerca teòrica ha permès identificar els factors estressors i generadors de satisfacció del context docent sobre els quals es pot intervenir des de la professió, centrats en l'aula i l'escola/ organització. Aquests resultats permeten reconèixer la

importància del context docent per treballar des de la prevenció primària, l'opció més necessària enfront els riscos per a la salut psicosocial i la menys explorada.

Subobjectiu 1.3: *Identificar les característiques teòriques que defineixen el context intern docent menys vulnerable davant el risc de la síndrome d'esgotament professional (burnout) en la docència.* La revisió teòrica conclou que el model de desenvolupament crític-reflexiu i el paradigma de l'escola que aprèn són els més saludables segons les actuals funcions i necessitats de l'escola. La triangulació amb els principis d'escola promotora de la salut i organitzacions saludables ha permès caracteritzar els dos factors principals de l'escola saludable: gestió d'aula i organització escolar/ gestió pedagògica.

Objectiu 2: *Confirmar mitjançant la recerca empírica la caracterització del context intern docent més saludable o de menor risc enfront la síndrome d'esgotament professional (burnout) docent.* El treball de camp realitzat ens ha permès demostrar l'existència de diferents nivells de risc en les escoles en funció de les diferències del context intern. La recerca empírica ens ha permès confirmar algunes característiques del model d'escola més saludable enfront la SEP (i els riscos psicosocials en general) que se'n deriven del model pedagògic de l'escola que aprèn. Per consegüent, s'ha confirmat la hipòtesi, construïda a partir del marc teòric, que les escoles que aprenen són més saludables des de la perspectiva dels riscos psicosocials. Més enllà de l'aula i el context organitzatiu, no ha estat possible identificar estadísticament subfactors que estructurin el model més enllà de tendències que caldria confirmar en recerques posteriors.

Subobjectiu 2.1: *Elaborar un qüestionari per mesurar els factors del context intern de la docència que incideixen sobre l'aparició de la síndrome d'esgotament professional (burnout).* S'ha dissenyat i validat el qüestionari Factors del Context Intern Docent. El qüestionari aporta la possibilitat d'avaluar factors de risc del context docent amb valor d'aplicabilitat segons la lògica de la gestió docent i té la virtualitat de presentar un model comprensible segons els elements o variables organitzatives que el construeixen.

Subobjectiu 2.2: *Analitzar la relació existent entre el nivell de risc de la síndrome d'esgotament professional docent (burnout) i els diferents factors del context intern*

docent (aula i centre). La recerca empírica ha demostrat la influència dels factors del context intern docent –aula i organització- en relació a les tres dimensions de la SEP. Aquests factors expliquen l'efecte SEP en percentatges significatius molt superiors als que corresponen a les variables sociodemogràfiques i socioprofessionals. A la vegada, s'ha pogut demostrar efectes o influències diferents de l'aula i l'organització sobre la SEP.

Objectiu 3: *Proposar noves estratègies de prevenció de la síndrome d'esgotament professional (burnout) a partir de l'escola o centre educatiu com a unitat operativa i context professional i organitzatiu del docent.*

A nivell teòric s'han revisat les tendències actuals i les propostes de prevenció de la SEP a l'escola sense obtenir resultats consistents a la llum de les conclusions del treball empíric. Arrel del concepte d'escola saludable i el reconeixement de la funció saludable i preventiva que pot desenvolupar l'escola com organització s'han fet propostes d'estratègies centrades en l'organització i la formació professional dels docents orientades a la construcció d'una professionalitat ampliada, sòlida i positiva.

12.2. Conclusions generals

La recerca realitzada ens permet formular com a conclusions generals les que exposem a continuació.

1r) Respecte a la incidència de la síndrome d'esgotament professional docent:

La SEP docent afecta a una àmplia part dels docents de Catalunya. Malgrat que avaluar els estats de salut mitjançant un qüestionari presenta limitacions psicomètriques que ens obliga a estimar la seva prevalença amb reserves, els nostres resultats indiquen que almenys 1 de cada 4 mestres veu limitada la seva salut psicosocials per causa de la SEP i que entre 1- 2% dels docents estan afectat de forma intensa o greu.

En totes les etapes del sistema educatiu hi ha un nivell d'esgotament emocional equivalent que, conjuntament amb la despersonalització, augmenta amb l'antiguitat.

Els docents que treballen a l'ESO són els més exposats o vulnerables enfront la SEP donat que, a més de tenir els mateixos nivells d'esgotament emocional que els docents d'altres etapes educatives, presenten major despersonalització i inferior realització personal.

2n) Respecte a la relació entre el context intern –aula i organització- i la síndrome d'esgotament professional docent:

El model pedagògic anomenat *escola que aprèn* és més saludable o de menor risc davant la SEP i els riscos psicosocials. Els nostres resultats combinats destaquen la funció higiènica del context organitzatiu i la funció motivacional de l'aula.

Millorar l'organització escolar i la gestió pedagògica segons el model proposat incideix directament i principalment en la reducció de l'esgotament emocional. Una organització coherent, gestionada amb eficàcia, orientada a l'èxit, col·laborativa i oberta al canvi i la innovació és més saludable.

Millorar la gestió d'aula segons el model proposat incideix directament i principalment en la reducció de la despersonalització i en l'augment de la satisfacció personal, dimensió de la SEP sobre la que té una pes molt determinant. Quan s'aconsegueix un bon clima a l'aula i que els alumnes aprenguin els docents no es "cremen".

3r) En relació als factors del context intern i el desenvolupament professional docent:

Les escoles amb major incidència de la SEP tenen els pitjors resultats de gestió d'aula. La cultura organitzativa i professional restringida i individualista es presenta com a factor de vulnerabilitat enfront la SEP.

La gestió d'aula presenta valors inferiors en les etapes de secundària que en primària i infantil, posant de manifest una major discrepància entre les demandes/ necessitats d'aquests nivells educatius i les competències professionals dels docents.

4t) En relació a la prevenció de la SEP

La reducció de la incidència de la SEP depèn principalment de la implementació de polítiques i estratègies de prevenció primària. En contraposició als actuals models mecanicistes i molt polaritzats en accions de prevenció secundària, cal orientar la prevenció en intervencions més sistèmiques i ecològiques, considerant el desenvolupament professional docent i la cultura organitzativa i professional que caracteritza l'escola i la docència saludable.

La formació inicial i la formació de directius ha de ser un àmbit d'incidència preferent per millorar la salut psicosocial dels docents. L'escassa o nul·la presència d'aquests plantejaments en aquesta peça clau del sistema educatiu esdevé una causa important de vulnerabilitat en els professionals docents. L'etapa de professorat novell esdevé

clau també des de la perspectiva de la salut psicosocial i es precis denunciar l'abandonament actual.

El centre escolar com organització i comunitat professional ha de ser el focus preferent de l'acció preventiva davant la SEP. Més que accions específiques, aquest enfocament passa per millorar les organitzacions donada la seva funció higiènica i enfortir la seva funció en la construcció d'una professionalitat ampliada, orientada positivament i més sòlida davant els riscos psicosocials. Tan sols un 20% dels centres estudiats s'acosten al model d'escola saludable.

12.3. Prospectiva

Grans referents mundials de la pedagogia crítica (Schön, Stenhouse, Giroux, Heargraves, etc.) han argumentat la necessitat de desenvolupar una cultura i professionalitat docent sòlida per millorar l'escola i la funció de l'educació en el món. Al relacionar la salut laboral amb determinades característiques d'aquesta professionalitat desitjada hem pogut obrir una altra via argumental que vincula l'interès col·lectiu i social amb els interessos i necessitats individuals i corporatives dels docents. Entre l'entorn o medi social, font de dificultats i conflictes per als docents, i l'aula, el medi o context social on es desenvolupa gran part de la tasca docent, el nostre treball apunta a la capacitat medidora de l'escola. Concretament, ens semblaria del tot adient indagar explícitament sobre la relació entre cultura professional i cultura de centre i, en aquesta suposada interacció, analitzar quines possibilitats s'obren a l'organització com constructora d'una cultura professional positiva i sòlida. Aprofundir en com es desenvolupa aquesta funció és de gran interès per a la teoria de l'organització escolar.

El qüestionari per avaluar els factors del context intern docent que hem validat permet seguir treballant en la possible diferenciació de subfactors dins de l'escala d'organització i gestió del centre escolar, així com en la definició dels punts de tall en relació a la salut psicosocial. Aquesta línia de treball ens podria obrir vies interessants per a la recerca però també per a l'ús del qüestionari en l'avaluació de riscos psicosocials a l'escola de forma específica.

La recerca també ens ha permès hipotetitzar amb una classificació dels centres en escoles saludables, de risc i malaltes. Si bé el treball empíric ens confirma la no neutralitat de les cultures organitzatives i la seva polarització entre centres saludables i

centres de risc, fora interessant seguir investigant per delimitar amb major claredat la possible existència d'estadis organitzatius en relació a la salut. Creiem que al respecte tant estudis longitudinals com les aportacions de la metodologia qualitativa –per exemple, mitjançant estudis de cas- obririen noves perspectives al treball que hem realitzat.

El treball ha desvetllat la incidència de l'aula i l'organització escolar/ gestió educativa. Malgrat ambdós factors del context intern poden ser saludables o de risc i es comporten de forma semblant, els resultats apunten a certa desconexió entre ells. Es podria interpretar com un signe més de la cultura individualista que s'ha comentat en el marc teòric. També s'explicaria si valorem que actualment la formació en centres és escassa, és infreqüent l'existència de projectes tutorials seriosos, els projectes educatius sovint responen a requisits burocràtics però no es construeixen de forma compartida, etc. Analitzar aquestes relacions i la possibilitat d'incidir efectivament en la millora de l'aula des de l'escola organització ens sembla un aspecte de gran interès teòric i pràctic per modelar la millora escola i de la salut docent.

Podem pensar que fruit de la inexistència de polítiques en aquest sentit i/o d'una baixa cu. L'escassa formació en centres, la manca de projectes institucionals d'acció tutorial que siguin veritablement seriosos, la manca d'autoavaluació, etc. Una millora de l'instrument, que podria passar tant per l'enfortiment d'aquest factor que considerem té un pes teòric, com la seva integració en la dimensió organitzativa....

Interès de nova recerca en centres públics: alumnes menys seleccionats, millors condicions salarials, millors càrregues laborals, diferències d'estabilitat de plantilla, diferències en les direccions, potser models menys definits, diferents relacions amb la titularitat o la direcció dels RR.HH. (no ens atrevim a dir què seria més homogeni...)

Finalment, la línia de treball que hem seguit trobaria una valuosa possibilitat de creixement mitjançant dissenys d'investigació-acció a l'entorn de la millora de la prevenció de la SEP. Monitoritzar millores preventives en la direcció apuntada, per exemple amb plans sostinguts de millora del centre que incorporessin la millora de la satisfacció i l'efectivitat docent, amb controls sobre l'evolució de la salut dels professionals, permetria en un futur disposar d'un coneixement aplicat molt valuós per al disseny de les polítiques de prevenció.

REFERÈNCIES

Referències

- Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2007). *Riesgos emergentes*. Observatorio Europeo de Riesgos. Recuperat 10 juliol 2007, a <http://www.osha.europa.eu>
- Ahghar, G. (2008). The role of school organizational climate in occupational stress among secondary school teachers in Teheran. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 21 (4), 319-329.
- Aluja, A. (1997). Burnout Professional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47-61.
- Álvarez, E. i Fernández, L. (1991). El síndrome de "burnout" o desgaste Professional (I): Revisión de estudios. *Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11 (39), 257-265.
- Amiel, R. et al. (1986). La salud mental de los enseñantes. Dins A. Abraham et al., *El mundo interior del docente*. Barcelona: Gedisa.
- APA (2008). The Awards. The State-Level Psychologically Healthy Workplace Award. Recuperat 28 d'agost de 2008 a <http://www.phwa.org/awards>
- Aragonés, J.I. i Américo, M. (2000): *Psicología ambiental*. Madrid: Pirámide.
- Aramburu, N. (2000): Principales perspectiva de estudio del aprendizaje organizativo. Dins Universidad del País Vasco, *Gestión del Conocimiento* (pp. 23-46). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Arellano, B.; Gimeno, X.; Noguera, M. i Rabadà, I. (2007). *La prevenció dels riscos psicosocials als centres docents* [CD-ROM]. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Argós, L. (2000). Los maestros enferman en las aulas. *El País* de 5 de novembre.
- Argyris, C. (1979). *El individuo dentro de la organización*. Barcelona: Herder.
- Argyris, C. (2001). *Sobre el aprendizaje organizacional*. México: Oxford University Press.
- Argyris, C. i Shön, D. (1997): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.
- Armengol, C. (2001b). Cuestionario para el estudio de la cultura organizacional del centro educativo. *Organización y Gestión Escolar* 9 (6), 21-27.

- Ayuso, J.A. i Guillén, C.L. (2008). Burnout i Mobbing en Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 157-173.
- Ball, S. (1990): La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. Dins *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ball, S. (1993). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. Dins Gairín, J. i Antúnez, S. (coord.), *Organización escolar, nuevas perspectivas* (pp. 159-188). Barcelona: PPU.
- Barnard, C.I. (1959). *Las funciones de los elementos dirigentes*. Madrid: CEC.
- Barnett, K.; McCormick i Conners, R. (2000). Leadership behavior of secondary school principals, teacher outcomes and school culture. Dins Australian Association for research in Education, Annual Conference (Sydney 2000). Recuperat 12 juliol 2010 a <http://www.aare.edu.au/00pap/bar00141.htm>
- Barth, A.R. (1997). *Burnout bei Lehrern: theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Beer, J. i Beer, J. (1992). *Burnout and stress, depressions and self-esteem of teachers*. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bertalanffy, L.V. (1974). *Robots, hombres y mentes*. Madrid: Guadarrama.
- Bertalanffy, L.V. (1980). *Teoría General de los Sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bion, W.R. (1959). *Experiences in Groups*. London: Tavistock.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Bochensky, I.J.M. (1969). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, centros o aula. *Organización y gestión educativa*, 39, 10-16.

Referències

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolman, L.G. i Deal, T.E. (1987): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Botella, LL., Longás, J. i Gómez, A. (2007). La construcción social del burnout en la profesión docente. *Aloma* 21, 271-296.
- Breuse, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. Dins J.M. Esteve, *Profesores en conflicto* (143-161). Madrid: Narcea.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward and experimental ecology in human development. *American Psychologist*, 32 (4), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brouwers, A. i Tomic, W. (1999). Teacher Burnout, Perceived Self-Efficacy in Classroom Management and Student Disruptive Behaviour in Secondary Education. *Curriculum and Teaching*, 14 (2), 7-26.
- Bullón, P. (2001). Los maestros están quemados. Recuperat 18 de novembre de 2006, a <http://www.idg.es/iworldun>.
- Burke, R.J. i Greenglass, E.R. (1989). The clients' role in psychological burnout in teachers and administrators. *Psychological Reports*, 64, 1299-1306.
- Burke, R.J. i Greenglass, E.R. (1993): Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371-180.
- Burke, R.J. i Greenglass, E.R. (1994). Towards and understanding of work satisfactions and emotional well-being of school based educators. *Stress Medicine*, 10, 177-188.
- Bush, T. (1986): *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row Ltd.
- Buunk, B.P. i Schaufeli, W.B. (1993). Burnout: a perspective from social comparison theory. Dins W.B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek (eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, (pp. 53-69). Londres: Taylor & Francis.
- Calvete, E. i Villa, A. (1997). *Proyecto Deusto 14-16. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Mensajero.
- Calvete, E. i Villa, A. (1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-303.

- Cantón, I. (2004): *Intervención Organizativa en la Sociedad del Conocimiento*. Grupo Editorial Universitario.
- Capel, S.A. (1992). Stress and burnout in teachers. Dins Manassero, M.A. et al. (1994), *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional. Memoria final de investigación*. Madrid: MEC-CIDE.
- Carbonell, J. (1994). *L'escola, entre l'utopia i la realitat*. Vic: Eumo.
- Carlotto, M.S. i Palazzo L.D. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Saúde Pública, Rio de Janeiro, 22 (5), 1017-1026*.
- Castejón, E. (1995). La evaluación del riesgo: una reflexión. *Salud y Trabajo, 111-112, 4-10*.
- Chalmers, A. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout i human service organizations*. Nueva York: Praeger.
- Cherniss, C. (1980). Professional Burnout in Human Service Organizations. Dins B. Moreno et al. (1992), *Configuración específica del estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación. CIDE.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. Dins W.B. Schaufeli, T. Moret i C. Maslach (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). Washington DC: Hemisphere.
- Chropa, S.; Sotile, M.; Winston-Salem, N.C. i Sotile, M.O. (2004). Physician Burnout. *JAMA, 291 (5), 633*.
- CIS (2006). *Barómetro Junio 2006*. Recuperat 8 de novembre de 2006, a http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=5717
- Coates, T.J. i Thoresen, C.E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research, 46, 159-164*.
- Coll, C. (1999). L'educació secundària obligatòria: atendre a la diversitat en el marc d'un ensenyament comprensiu. *Temps d'Educació, 21, 117-135*.
- Consejo Escolar del Estado (1996). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-95*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Referències

- Cook, T.D. i Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cordeiro, J.A.; Guillén C.L. i Gala, F.J. (2001). Educación primaria y síndrome de burnout. Situación de riesgo en docentes de la Bahía de Cádiz. Dins STES-intersindical. *Riesgos Laborales*. Recuperat 3 de desembre de 2007 a http://www.intersindical.org/salutlaboral/stepv/vall_burnout.pdf. (03-12-07).
- Cordeiro, J.A.; Guillén C.L. i Gala, F.J. (2001). *Educación Primaria y Síndrome de Burnout. Situación de riesgo en los y las docentes de la Bahía de Cádiz*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Cádiz.
- Costa, M. i López, E. (1986). *Salud Comunitaria*. Barcelona: Martínez Roca.
- Covalewskie, J.F. y Howley, A. (1994). Education and the Commons: Issues of "Professionalization". *Educational- Foundations*, 8 (4), 59-73.
- Cox, T.; Griffith, A. i Rial-González, E. (2000). *Research on Work-related Stress*. Madrid: Agencia Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- Cruse, D. (1980). Antecedents of faculty fruitions. *Journal of Psychology*, 66, 303-313.
- Creemers, B. (2001). La base de conocimientos de eficacia escolar. Dins D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Creu Roja Catalunya (1998). *Socorrisme*. Barcelona: Pòrtic.
- Cuadra, C.; García, J. i Romero, D. (2005). Salud Organizacional. Recuperat 28 de desembre de 2008, a <http://www.monografias.com/trabajos25/salud-organizacional/salud-organizacional.shtml>
- Culver, S. (1989). The Reciprocal Relationships between Vocational Teachers' Work and Home Satisfaction. *Journal of Vocational Education Research*, 14 (3), 1-20.
- Darling-Hammond, L.; Wise, A.E.; Pease, S.R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature, en *Review of Educational Research*, 3, 285-328.
- De las Cuevas, C. (2003). Burnout en los profesionales de atención a las drogodependencias. *Trastornos Adictivos*, 5 (2), 107-113.
- De Miguel, J. (1985). *La salud pública del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Deal, T. (1985). The symbolism of effective schools. *The Elementary School Journal*, 85 (5), 601- 620.
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.

- Domènech, B. (1995). Introducción al síndrome de burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1 (1), 63.-78.
- Donohe, E.; Nawawi, A.; Leslie, W.; Schindler, T. i Jette, D. (1993). Factors Associated With Burnout of Physical Therapists in Massachusetts Rehabilitation Hospital. *Physical Therapy*, 73 (11), 750-761
- Duran, M.A.; Extremera, N.; Montalbán, M. i Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Psicología del Trabajo*, 21, 145-158.
- Duran, M.A.; Extremera, N. i Rey, L. (2001). El síndrome de burnout en el ámbito educativo: una aproximación diferencial. *Apuntes de Psicología*, 19 (2), 251-262.
- Dworkin, A.G. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal*, 2 (2), 69-78.
- Eddy, E. (1971). *Becoming a Teacher. The Passage to Professional Status*. New York: Columbia University Teacher College Press.
- Edelberg, G. (2006). La gerencia tóxica. INCAE Bussines School, Recuperat 14 de juliol de 2008, a www.guillermoedelberg.com.ar/pdf/68.pdf
- Edelwich, J. i Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.
- Einsiedel, A. i Tully, H. (1982). Methodological considerations in studying the burnout phenomenon. Dins J.W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome: current research, theory, interventions*, (pp. 89-106). Illinois: London House Press.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. i Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó .
- Elliott, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.
- Engels, F. (1892) [En línia]. *Del socialismo utópico al socialismo científico*. Recuperat 18 juny de 2007, a <http://www.marx.org/espanol/m-e/1880s/dsusc/index.htm>
- Enzmann, D. (1996). *Gestress, erschöpft oder augebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozess*. Berlín: Profil.
- Erasmus de Róterdam (2007). *Educación del príncipe cristiano* (2ª edición) Madrid: Tecnos.

Referències

- Escudero, J.M. (1991). Formación centrada en la Escuela. *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo*. Sevilla: La Rábida.
- Esteve, J.M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1987). *El Malestar Docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J.M., Franco, S., i Vera, J. (1991). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61 - 67.
- Esteve, J.M.; Franco, S. i Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Europa Press (2003). Los docentes más afectados en bajas laborales en infecciones y trastornos psiquiátricos y de voz que otras profesiones. Dins *Europa Press*, 4 de novembre de 2003.
- Evans, N. (1978). *Beginning teaching in professional partnerships*. London: Hodder and Stoughton.
- Everly, G. S. (1989). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Nueva York: Plenum Press.
- Fabra, M. LL. (1992). *El professorat de la Reforma*. Barcelona: Barcanova.
- Farber, B. (2000). Treatment strategies for different types of teacher Burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 675-689.
- Farber, B.A. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. New York: Pergamon Press.
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in education: stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fay, D.; Sonnentag, S. i Frese, M. (1998). Stressors, innovation and personal initiative. Dins C. Cooper (ed.). *Theories of Organizational Stress* (pp. 170-180). Oxford: Oxford University Press.
- Feiman-Nemser, S.; Floden, R. (1996). The cultures of teaching. Dins C. Wittrock (dir.), *Handbook research on teaching* (3ª edició) (pp-5050-526). New York: Macmillan.
- Fernández Aguado (2006). *Fundamentos de la organización de empresas*. Madrid: Narcea.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

- Fernández Enguita, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (2007). La professió docent avui: algunes reflexions i suggeriments. Dins M. Martínez (coord.), *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat* (pp. 310-334). Barcelona: Jaume Bofill.
- Fernández, P. i Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Puig, M. V. (2004). Estrés, burnout y depresión. Dins FETE-UGT, *Catálogo de enfermedades profesionales de los docentes* [CD-Rom].
- Fernández-Puig, M. V. (2004). *La síndrome de desgast professional, burnout, en la professió docent. Factors inherents a la docència*. Projecte d'investigació no publicat, Universitat Ramon Llull. Barcelona: FPCEE Blanquerna.
- Fernández-Puig, M.V. (2005). *Síndrome de desgast professional (Burnout) en la docència*. Barcelona: Prevenció Risc Escolar S.L.
- Ferrández, A. (1981). La organización escolar: estructura y recursos. Dins Anuario 1, *Les Ciències de l'Educació a Examen*. Barcelona: UAB.
- Ferrer, F. (dir.), Ferrer, G. i Castel, J.L. (2003). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ferrer, F. i Albaigés, B. (2007). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006. Volum I. Anàlisi d'indicadors*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ferrer, R. (2002). Burnout o síndrome de desgaste profesional. *MedClin (Barc)*, 52, 418-423
- FETE-UGT (2004): *Catálogo de enfermedades profesionales de los docentes* [CD-Rom].
- Fordyce, J.K. i Weil, R. (1976). *Método de Desarrollo Organizacional para Ejecutivos*. Washington D.C.: Fondo educativo interamericano S.A.
- Fordyce, J.K. i Weil, R. (1983). *Método de Desarrollo Organizacional para Ejecutivos*. Washington D.C.: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar i castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- França-Tarragó, O. (1996). *Ética para psicólogos: introducción a la psicoética*. Bilbao: Desclée de Browver.
- Freudenberg, H.J. (1974). Staff-Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberg, H.J. i Nort, G. (1985). *Women's burnout*. London: Penguin Books.

Referències

- Friedman, I.A. (1995). Measuring school principal-experienced burnout. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (4), 641-651.
- Friedman, I.A. (1999). Turning our Schools into a Healthier Workplace: Briding Between Professional Self-Efficacy and Professional Demands. Dins R. Vandenbergher i A.M. Huberman (ed.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 166-175). USA: Cambridge University Press.
- Friedman, I.A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- Friedman, I.A. i Farber, B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 28-35.
- Friesen, D.; Prokop, C.M. i Sarros, J.C. (1988). Why teachers burn out. *Journal Educational Research Quarterly*, 12 (3), 9-19.
- Frost, P. (2002). *Toxic Emotions at Work: How Compassionate Managers Handle Pain and Conflict*. Boston: Harvard Bussiness School Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullat, O. (1984). *Verdades y trampas de la pedagogía*. Barcelona: CEAC.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-266.
- Gairín, J. (1993). El objeto de la organización escolar. Dins J. Gairín, J. i S. Antúnez (coord.), *Organización escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 47-79). Barcelona: PPU.
- Gairín, J. (1998). La organización institucional como contexto interno de referencia. Dins AA.VV., *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (2ª edición). Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, UAB.
- Gairín, J. i Antúnez, S. (coord.) (1993): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- García Calleja, M. (1991). Enfermedades del profesorado: Análisis y prevención. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 67-72.
- García Martínez, A. i Benito, J. (1996). La educación para la salud en el contexto de la Reforma Educativa. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 14, 135-145.

- Gascón, S.; Olmedo, M. i Ciccotelli, H. (2003). La prevención del burnout en las organizaciones: el chequeo preventivo de Leiter y Maslach. *Revista de Psicopatología Clínica*, 8, 55-66.
- Gavidia, V. i Rodés, M.J. (1998). La escuela saludable, la transversalidad y los centros escolares promotores de la salud. *Bordón*, 50 (4), 361-367.
- Generalitat de Catalunya (1984). *Orientacions i Programes. Educació per a la salut a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament/ Departament de Sanitat i Seguretat Social.
- Gibson, J.L.; Ivancevich, J.M. i Donnelly, J.H. (1999). *Las organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos (8ª edición)*. Chile: McGraw-Hill.
- Giddens, A. (1993). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil-Monte, P. (1994). *El síndrome de burnout: un modelo multicausal de antecedentes y consecuentes en profesionales de la enfermería*. Tesis doctoral, Universidad de la Laguna, Tenerife.
- Gil-Monte, P. (2003). Burnout Syndrome: ¿Síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19 (2), 181-197.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo ("burnout"). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. (2007): El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): una perspectiva histórica. Dins P. Gil-Monte i B. Moreno, *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. i Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis-Psicología.
- Gil-Monte, P.; Peiró, J.M. i Valcárcel, P. (1995). A causal model of burnout process development: An alternative to Golimbiewekies and Leiter Models. *Seven European Congress of Work and Organizational Psychology*. Győr (Hungria).
- Gil-Monte, P.; Peiró, J.M. i Valcárcel, P. (1996). Influencia de las variables de carácter sociodemográfico sobre el Síndrome de Burnout: Un estudio en una muestra de profesionales de enfermería. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6 (2), 43-63.

Referències

- Giménez, V. (2002). Estratègies de prevenció i control del burnout en organitzacions de serveis socials per a professionals, responsables d'equips i organitzacions. *Revista de Treball Social*, 165, 76-107.
- Gimeno, S. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glatter, R. (1982): The micropolitics of education: issues for training. *Educational Management and Administration*, 10 (2), 160-165.
- Gold, Y. i Grant, R.A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.
- Gold, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teachin. *Education*, 105 (3), 254-257.
- Gold, Y. (1987). Stress reduction programs to prevent teacher burnout. *Education*, 107 (3), 338-340.
- Golembiewski, R.T. (1989). A note on Leiter's study: Highlighting two models of burnout, en *Group and Organizations Studies*, 14 (1), 5-13.
- Golembiewski, R.T. i Munzenreider, R.F. (1988). *Phases of Burnout: Developments in Concepts and Applications*. New York: Praeger.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. i Stevenson, J.G. (1986). *Stress in organizations: Toward a phase model of burnout: Developments in concepts and aplicattions*. Nueva York: Praeger.
- González, M.T. (1993). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. Dins J. Gairín i S. Antúnez. (coord.), *Organización escolar, nuevas perspectivas* (pp. 159-193). Barcelona: PPU.
- Grajales, T. (2001). Estudio de validez factorial del Maslach Burnout Inventory versión española en una población de profesionales mexicanos. México: Universidad de Morelos. Recuperat 14 de juliol de 2010, a <http://www.tgrajales.net/mbivalidez.pdf>
- GRBB (2004). *Estudi de la incidència del burnout en els docents de les Escoles Cristianes de Catalunya. Curs 2002-03*. Document no publicat. Barcelona: SAIP-FPCEE Blanquerna.

- Greenglass, E.R. i Burke, R.J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: sex differences. *Sex Roles*, 18, 215-229.
- Guerra Cid, L.R. y Jiménez Torres, S. (2004). El malestar docente: un estudio empírico. *Interpsiquis*. Recuperat 21 desembre 2008, a <http://www.psiquiatria.com>
- Guerrero, E. (1996). Incidencia del estrés, ansiedad y depresión en el profesorado. *Trabajadores de la Enseñanza*, 172, 37-39.
- Guerrero, E. (1997). Estudio y análisis descriptivo de bajas laborales docentes. *Psicología educativa*, 3, 175-187.
- Guerrero, E. i Vicente, F. (2001). *Síndrome de "burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Guglielmi, S. i Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99.
- Gusy, B. (1995). *Stressoren in der Arbeit, Soziale Unterstützung und Burnout. Eine Kausalanalyse*. Berlín: Profil.
- Halbesleben, J.R.B. i Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work and stress*, 19, 208-20.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5ª edición). Madrid: Morata.
- Harrison, W.D. (1983). A social competence model of burnout. Dins B.A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (pp. 29-39). New York: Pergamon Press.
- Hembling, D.W. y Gilliland, B. (1981). Is there an identifiable stress cycle in the school year? *The Alberta Journal of Educational Research*, 27 (4), 324-330.
- Hernández, P.; Aciego, R. i Garcia M.D. (1988). La salud mental del profesor. Dins A. Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 328-338). Madrid: Narcea.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. New York: World Publishing.
- Herzberg, F., Mausner, B. i Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Hessen, J. (1991): *Teoría del conocimiento* (17ª edición). Madrid: Espasa Calpe.

Referències

- Hobfoll, S.E. i Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. Dins P. Gil-Monte, P. i J.M. Peiró, J.M., *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis-Psicología.
- Hock, P.R. (1988). Professional burnout among public school teacher. *Public Personnel Management*, 17 (2), 167-187.
- House, E.R. (1981). Three perspectives on innovation: technological, political and cultural. Dins R. Lehming i M. Kane, M. (Eds.), *Improving Schools: using what we know* (pp. 17-41). Beverly Hills-London: Sage Publications.
- House, J.S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3, 13-19.
- Hoyle, E. (1981). The process of Management. *Management and the School*, block 3, part 1. Milton Keynes. Open University.
- Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Huberman, M. (1989). *Les cycles de vie des enseignants*. Neûchatel: Delachaux.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Dins A. Hargreaves i M.G. Fullan (eds.), *Understanding Teacher Development*. Londres: Casell.
- Hunt, D. E. i Joyce, B. R. (1981). Teacher trainee personality and initial teaching style. Dins B.R. Joyce, C.C. Brown, C. C. i L. Peck (Eds.), *Flesibility in teaching*. New York: Longman.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Mortiz.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Íñiguez, L. i Vivas, P. (2002): Ambientes laborales. Dins J.I. Aragonés i M. Américo (Coord.) (pp. 195-220), *Psicología ambiental*. Madrid: Pirámide.
- INSHT (2001). *Estrés Laboral. Documentos Divulgativos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Jennings, P.A. i Greenberg, M.P. (2008). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.

- Johnson Hurtado, R. (2005). ¿Cómo saber si mi organización es saludable?. Recuperat 7 setembre 2009, a <http://rjohnsonh.com/blog/2005/12/09/%C2%BFcomo-saber-si-mi-organizacion-es-saludable/>
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout. A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29, 284-297.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job re-design. *Admins SCI Q*, 24, 285-308.
- Kets de Vries, M. i Miller, D. (1993). *La organización neurótica*. Barcelona: Apóstrofe.
- Keyes, C.L.M. i Waterman, M.B. (2003). Dimensions of Well-Being and Mental Health In Adulthood. Dins M. Bornstein et al. *Well-Being: Positiva Development Throughout the Life Course* (pp. 477-497). Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Knudsen, H.K.; Ducharme, I.J.; Roman, P.M. (2009). Turnover intention and emotional exhaustion "at the top": adapting the job demands-resources model to leaders of addiction treatment organizations. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14, 84-95.
- Konert, E. (1998). The relationship among middle-school teacher burnout, stress, job satisfaction, and coping styles. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol 58 (11-A), 4143.
- Kramiss, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Stuttgart: Verlag paul Haupt Bern.
- Kyriacou, C. i Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychologie*, 55, 61-64.
- Kyriacou, C. i Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. i Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.
- Lamberth, J. (1989). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.
- Laval, C. (2004). *La Escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and Emotion. A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. i Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Referències

- Leiter, M. (1999). Burnout Among Teachers as a Crisis in Psychological Contracts. Dins R. Vandenbergher i A.M. Huberman. *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, (pp. 202-210). USA: Cambridge University Press.
- Leiter, M.P. (1993). Burnout as a developmental process: considerations of models. Dins W.B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Londres: Taylor&Francis.
- Likert, R. (1961). *New patterns of Management*. London: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization. Its Management at Value*. New York: McGraw-Hill.
- Llei 14/ 1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE 6/ 8/ 1970.
- Llei Orgánica, 8/ 1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE 4/ 7/ 1985
- Llei Orgánica 1/ 1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 4/ 10/ 1990.
- Llei Orgánica 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales, BOE 10/ 11/ 1995.
- Llei 12/ 2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de juliol de 2009.
- Llorens, C.; Moncada, S. i Sánchez, E. (2005). *Organització del Treball i Salut Laboral. Bases científiques, jurídiques i tècniques per a la prevenció dels riscos psicosocials*. Barcelona: Consell del Treball, Econòmic i Social de Catalunya de la Generalitat de Catalunya.
- Longás, J. i Mollà, N. (coord.) (2007). *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea.
- López Santos, V. (2002). Educación para la salud en la escuela. Dins A. Frias et al., *Salud Pública y educación para la salud* (1a. reimpr) (pp. 399-408). Barcelona: Masson.
- López Yáñez, J. (2002): Hacia una nueva teoría de los sistemas organizativos. Dins J. Gairín (coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 292/ 92 -112). Barcelona: Praxis.

- Lorenzo, M. (1995). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lorenzo, M. i Sáenz, O. (dir.) (1995). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Ed. Marfil.
- M.E.C. (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: M.E.C.
- Maes, S. (1991). Health Promotion and disease prevention: A social psychological approach. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1 (2/3), 5-28.
- Manassero, A.; Fornés, J.; Fernández, M.C.; Vázquez, A. i Ferrer, V. (1995). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, M. V., Fornés, J. i Fernández, M. C. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid, MEC-CIDE.
- Manassero, M. A.; Fornés, J.; Fernández, M. C.; Vázquez, A. i Ferrer, M. V. (1996). Burnout en la enseñanza: Análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 306 (6), 45-67.
- Manassero, M.A. (2001). Burnout en la enseñanza. *Aula de Innovación Educativa*, 75, 103-104.
- Manassero, M.A.; García, E.; Vázquez, A.; Ferrer, V.A.; Ramis, C. i Gili, M. (2000). Anàlisi causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 173-195.
- Mansilla, F. (2008). Manual de Riesgos Psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica. Recuperat 15 de juliol de 2010, a <http://www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/index.shtml>
- Manthei, R. i Gilmore, A. (1993). Teachers stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38, 1.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E., Siglo XXI.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Referències

- Marcelo, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. Dins C. Marcelo (ed.), *La función docente* (9-26). Madrid: Síntesis.
- March, J.G. i Olsen, J. (1976): *Ambiguity and choice in organisations*. Oslo: Universitetsforlagen.
- March, J.G. i Simon, H.A. (1980). *Teoría de la Organización*. Barcelona: Ariel.
- Marchesi (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza editorial.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. i Hernández, C. (coord.) (2003). *El fracaso escolar, una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. i Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza editorial.
- Mark, C.; Pierce, B. i Molloy, G. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of educational Psychology*, 60.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103-117.
- Martín, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes. Un manual para gestionar cualquier tipo de institución*. Madrid: McGraw Hill.
- Martínez, A. i Ulizarna, J.L. (1998). El clima de las instituciones educativas. La satisfacción laboral. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calsanz de Ciencias de la Educación*, 176, 419-436.
- Martínez, A. i Ulizarna, J.L. (1998). El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 419-436.
- Martínez, M. (dir.) (2008). *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat. Col·lecció Polítiques, Fundació Jaume Bofill*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Marx, K. (1975). *El Capital*, 8 vol.. Madrid: Siglo XXI.
- Maslach, C. i Leiter, M.P. (1999). Take this job and y love it! *Psychology Today*, 32, 50-53.
- Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. Englewood Cliffs: Prentice Halls.

- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues and analyzing a complex phenomenon. Dins WS Paine (Ed.), *Jon stress and burnout*. Beverly Hills CA: Sage.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. Dins Vandenberghe & Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 221-222). New York: Cambridge University Press.
- Maslach, C. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 1-25.
- Maslach, C. i Jackson, S.E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837-851.
- Maslach, C. i Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual research Edition*. Palo Alto: University of California.
- Maslach, C. i Jackson, S.E. (1997). *Inventario "burnout" de Maslach (adaptación española)*. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA Ediciones.
- Maslach, C. i Leiter, M. (1999). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-bass Publishers.
- Maslach, C. i Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 2, 00-113.
- Maslach, C. i Pines, A. (1979). Burn-out: The loss of human caring. Dins A. Pines i C. Maslach (Eds.), *Experiencing social psychology: Readings and projects* (pp. 246-252). New York: A. A. Knopf.
- Maslach, C., Schaufeli, W. i Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-492.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivación y personalidad*. Madrid: Alianza.
- McDermott, D. (1984). Professional burnout and its Relation to Job Characteristics, Satisfaction and Control. *Journal of Human Stress*, 10 (2), 79-85.
- McDonald, T.P., Poertner, J., Pierpont, J. (1999). Predicting caregiver stress: An ecological perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69 (7), 100-109.
- McGregor, D. (1967). *Leadership and Motivation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- McGregor, D. (1970). *El aspecto humano de la empresa*. México: Diana.

Referències

- McLaughlin, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. Dins A. Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 280-291). Madrid: Narcea.
- MEC (2001). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: MEC.
- MEC (2010). Edición 2010. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Recuperat 11 setembre 2010, a <http://www.educacion.es/mecd>.
- Medina, A. (1990). *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Madrid: Cincel.
- Melamed, S.; Shirom, A.; Toker, S.; Berliner, S. i Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132, 327-53.
- Méndez, F.J. i León, B. (2009). Fortalezas Humanas y Síndrome de Burnout en una Muestra de Profesores de Secundaria. *Campo Abierto*, 28 (2), 15-30.
- Miller, L. (1999). Reframing Teacher Burnout in the Context of School Reform and Teacher Development in the United States. Dins R. Vandenbergher i A.M. Huberman (ed.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 139-156). USA: Cambridge University Press.
- Moncada, S.; Llorens, C. i Kristensen, T.S. (2003). *Método ISTAS 21 COPSO. Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo*. Barcelona: ISTAS.
- Monedero, C. (1973). *Psicopatología general*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Mooney, J.D. (1947): *The principles of organization*. New York: Harper.
- Moreno, B.; Oliver, C. i Aragonés, A. (1991). El burnout, una forma específica de estrés laboral. Dins G. Buela i V.E. Caballo (comp.), *Manual de psicología clínica aplicada*. Madrid: Siglo XXI.
- Moreno, B.; Oliver, C. i Aragonés, A. (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación. CIDE.
- Morgan, G. (1997): *Images of Organization*. Sage Publications Ltd.
- Moriana, J.A. i Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: Unesco.
- Napione, M.E. (2008) *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid: Díaz de Santos.

- Nonaka, I. i Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. Mèxico: Oxford University Press.
- Numerof, R.E. (1984). *Managing Stress: A guide for health professionals*. Dins B. Moreno, C. Oliver i A. Aragonés (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación. CIDE.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/ MEC.
- O.C.D.E. (2006). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2006 (Education at a Glance)*. Recuperat 10 de novembre de 2006 a <http://www.mec.es/multimedia/00001874.doc>
- Olabarría, B. (1997). El síndrome de burnout. Un riesgo de los profesionales de la salud mental en las organizaciones. Conferencia presentada en el *I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología*. Madrid.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: el burnout como síndrome específico*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- OMS (1969). *Planificación y evaluación de los Servicios de Educación Sanitaria*. Serie de Informes técnicos 409. Geneve: OMS.
- OMS (1999). *Promoción de la salud. Glosario*. Madrid: OMS/ Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Oncins, M.; Nogareda, C.; Bilbao, J.P. i Fidalgo, M. (2001). *El control del trabajo, factor moderador del estrés*. Madrid: INSHT.
- Otero, J.M.; Santiago, M.J. i Castro, C. (2008). And integrating approach to the study of burnout in University Professors, *Psicothema*, 2 (4), 766-772.
- Padilla, A.J. (2002). Algunos indicadores de calidad en la educación para la salud en la escuela. *Escuela Abierta*, 5, 345-355.
- Paine, W.S. (1982). The burnout syndrome in context. Dins J.W. Jones (ed.), *The burnout syndrome: current research, theory, interventions*, (pp. 1-29). Illinois: London House Press.
- Pearce, J.A. i Robinson, R.B. (1998). *Strategic Management. Strategy Formulation and Implementation*.

Referències

- Pedró, F. (dir) (2008). *El professorat de Catalunya. Col·lecció Polítiques, Fundació Jaume Bofill*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Peiró, J.M. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Peiró, J.M. (2005). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Síntesis.
- Peiró, J.M. i Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), 45-48.
- Peterson, K.D. (2002). Reculturing Schools. *Journal of Staff Development*, 23 (3).
- Pfeffer, J. (1978). Organization Theory and Structural Perspectives on Management. *Journal of Management*, 17 (4), 789-803.
- Pillay, H.K.; Goddard, R. i Wilss, L. A. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (2), 22-33.
- Pines, A. M. (1993a). Burnout: An existencial perspective. Dins P. Gil-Monte i J.M. Peiró, *Desgaste Psíquico en el Trabajo*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Pines, A.M., Aronson, E. i Kaffry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Pino, M.R. (2001). *La Educación para la Salud: marco teórico y desarrollo curricular*. Vigo: Autor.
- Piñuel y Zabala, I. (2004). *Neomanagement. Jefes tóxicos y sus víctimas*. Madrid: El País Aguilar.
- Poelmans, S.; Chinchilla, N. i Cardona, P. (1999). Un estudio exploratorio del estrés en directivos españoles. *Documentos de investigación*, 399. Barcelona: IESE.
- Poncet, M.C.; Toullic, P.; Papazian, L. ; Kentish-Barnes, N. et al. (2007). Burnout syndrome in critical care nursing staff. *J. Respir Crit Care Med*, 175 (7), 698-704.
- Popkewitz, T. (1990). Profesionalización y formación del profesorado. Dins *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.
- Postman, N. (1982). *La desaparición de la niñez*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Prevençió Risc Escolar S.L. (2007). *Estudi de Sinistralitat 2006*. Recuperat 25 de maig de 2007, a <http://www.prevenccio.cat>

- Price, D. M. i Murphy, P. A. (1984). Staff burnout in the perspective of grief theory. *Death Education*, 8 (1), 47-58.
- Revicki, D.A. i May, H.J. (1989). Organizational Characteristics, occupational stress, and mental health in nurses. *Behav Med. 1989 Spring*, 15 (1), 30-36.
- Riera, J. (2007). Per a un nou marc de relacions entre la família, l'escola i la societat. Dins J. Riera i E. Roca (coord.). *Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable* (pp. 13-27). Valls: Cossetània.
- Riera, J. i Roca, E. (2007). *Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable*. Valls: Cossetània.
- Rittenmyer, G.J. (1997). The relationship between early maladaptive schemas and job burnout among public school teachers. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 58 (5-A), 1529.
- Roca, E. (2007). La escola de la identitat, la diversitat, la inclusió i l'excel·lència. Dins J. Riera i E. Roca (coord.), *Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable* (pp. 31-56). Valls: Cossetània.
- Rodríguez Marín, J. (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis.
- Ros, M. (1989). *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. Madrid: MEC.
- Ruano, L. (2000). El programa de salud escolar. Dins A. Sánchez Moreno et al., *Enfermería Comunitaria, 3. Actuación en enfermería comunitaria. Los sistemas y programas de salud* (pp. 233-248). Madrid: McGraw Hill/ Interamericana de España, S.A.U.
- Rudow, B. (1995). *Die arbeit des lehrers: zur psychologie der lehrertätigkeit, lehrerbelastung und lehrergesundheit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rusiñol, J. (2003). Ansietat i estrès: dos constructes de problemàtica diferenciació conceptual i metodològica. *Aloma*, 12, 70-81.
- Sabirón, F. (1999): *Organizaciones escolares*. Zaragora: Mira Editores.
- Sáenz, O. i Debón, S. (1999). Estudio crítico de la dirección escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 213, 281-308.
- Salanova, M. (2009). Organizaciones saludables, organizaciones resilientes. *Riesgos laborales*, 58.

Referències

- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J.M. y Grau, R. (2000). Desde el "Burnout" al "Engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salazar, M.K. i Beaton, R. (2000). Ecological models of occupational stress. Application to urban firefighters. *AAOHN 2000*, 48, 470-479.
- Sanchez-Anguita Muñoz, A. (2006). *Salud Laboral. Autoeficacia, ansiedad y satisfacción*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Sandín, B. (1995). El estrés. Dins A. Belloch, B. Sandín i F. Ramos. *Manual de Psicopatología*, Vol 2. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Santos Guerra, M.A. (1995): Organizaciones que educan. Dins J. Gairin i P. Darder, *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sarramona, J.; Noguera, J. i Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista de Teoría de la Educación*, 10, 95-144.
- Schalock, M.D. et al. (1993). Teacher productivity revisited. Definition, theory, measurement and application. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7.
- Schaufeli, W. (2001). Burnout en profesores, una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 21 (1-2), 15-35.
- Schaufeli, W. i Bakker, B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293 – 315.
- Schaufeli, W.B. i Greenglass, E.R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 501-510.
- Schaufeli, W.B., Maslach, C. i Marek, T. (1993). *Professional Burnout. Recent Developments in Theory and Research*. New York: Taylor and Francis.
- Scheerens, J. (1992): *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. i Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. Jossey-Bass.

- Schein, E. (1993). On Dialogue, Culture and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, 1993 (3), 40-51.
- Schmitz, G. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der selbst-wirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Structure and Dynamics of Teacher Self-Efficacy. A protective Factor against Strain and Burnout.* Tesi doctoral. Berlin: Frei Universitat. Recuperat 12 juliol 2007, a <http://diss.fu-berlin.de/2000/29>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Madrid: Paidós-MEC.
- Schwab, R.L.; Jackson, S.E i Schuler, R.S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational-Research-Quarterly*, 10 (3), 14-30.
- Scott, R. W. (2003). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems* (5^o edició). Prentice-Hall.
- Scriven, M. (1994). Duties of de teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8.
- Seidman, S.A. i Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress*, 5 (3), 205-216.
- Seisdedos, N. (1997). *MBI. Inventario "Burnout" de Maslach: Manual.* Madrid: TEA.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad.* Barcelona: Vergara.
- Selye, H. (1956). *The stress of life.* New York: McGraw Hill.
- Senge, P. (1990): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona: Granica.
- Senge, P. (2000): *La danza del cambio. Como crear organizaciones abiertas al aprendizaje.* Barcelona: Gestion 2000.
- Sergiovanni, T.J. (1987). *The principalship. A reflective practice Theory.* Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T.J. (1987): *The Principal Ship. A reflective practice Theory.* Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Sevilla, U. i Villanueva, F. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública.* Madrid: CC.OO.
- Shavelson, R.J.; Stern, P. (1981). Research of teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.

Referències

- Siegrist, J.; Peter, R.; Junge, A.; Cremer, P. i Seidel, D. (1990). Low status control, high effort at work and ischemic heart disease: Prospective evidence from blue-collar men. *Social Science and Medicine*, 31 (10), 1127-1134.
- Sierra, R. (1988). *Técnicas de investigación social* (5ª edición). Madrid: Paraninfo.
- Smith, N.M.; Bybee, H.C. i Raish, M.H. (1988). Burnout and the library administrator: Carrier or cure. *Journal of Library Administration*, 9 (2), 13-21.
- Smylie, M. (1999). Teacher Stress in a Time of Reform. Dins R. Vandenbergher i A.M. Huberman (ed.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, (pp. 59-84). USA: Cambridge University Press.
- Spanoil, L i Caputo, G. (1979). *Professional burnout: A personal survival kit*. Levington, MA: Human Services Associates.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Suryanarayana, N.V.S, i Himabindu, G. (2010). Teaching competency and job satisfaction, among primary and secondary school teachers. Recuperat 15 de juliol de 2010, a <http://freshhealthybody.com/teaching-competency-and-job-satisfaction-among-primary-and-secondary-school-teachers/>
- Sutton, R. (1984). Job stress among primary and secondary schoolteachers. Its relation to well-being. *Work and Occupations*, 11, 7-28.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Teixidó, J. (2001). Ser profesor de secundaria hoy. El desarrollo de competencias de gestión de aula, elemento clave de la profesión. Recuperat 9 setembre de 2009, a www.joanteixido.org
- Teixidó, J.; Capell, D.; Haro, C.; Saguero, X. i Vila, E. (1999). Las normas de aula en la ESO. Aproximación al conocimiento de las normas de convivencia y funcionamiento cotidiano del aula en la ESO a partir de la reflexión sobre la práctica de los enseñantes. *Actas de la V Jornadas sobre Dirección Escolar, FEAEC, Barcelona*, 41-55.
- Tejero, C.M. (2007). El síndrome de burnout en la dirección escolar: concepto, sintomatología y antecedentes. *Bordón*, 59 (4), 685-694.
- Thompson, J.D. (1967). *Organization in Action*. New York: McGraw-Hill.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes.

- Van Horn, J. i Schaufeli, W. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- Vázquez, A.; Ferrer, V.; Fornés, J.; Fernández, M.C. i Queimadelos, M. (1994). *Estrés y Burnout en la Enseñanza 1992-1994*. Madrid: CIDE.
- Vázquez, C. i Hervás, G. (Eds.) (2008). *Psicología Positiva Aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. Dins A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-68). Madrid: Narcea.
- Velázquez, M. (2003). La respuesta jurídico legal ante los riesgos psicosociales en el trabajo (I). *Capital Humano*, 167, 66-81.
- Vercambre, M.; Brosselin, P.; Gilbert, F.; Nerrière, E. i Kovess, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *Biomed Central Public Health*, 9, 333.
- Villalobos, G.H. (2004). Vigilancia Epidemiológica de los Factores Psicosociales. Aproximación Conceptual y Valorativa. *Ciencia & Trabajo*, 6 (14), 197-201.
- Villanueva, R.; Albadalejo, R.; Ortega, P. et al. (2008). Epidemiología del Síndrome de Burnout. *Revista Rol Enfermería*, 31 (7-8), 509-518.
- Villar Angulo, L. M. (1993). *El Profesor como práctico reflexivo en una cultura colaborativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L.M. (2000): Conversión de las organizaciones educativas en organizaciones que aprenden. Dins *Liderazgo y Organizaciones que aprenden. II Congreso Interuniversitario sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 641-674). Bilbao: ICE Universidad de Deusto – Mensajero.
- Voli, F. (1996). *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC.
- Vonk, H. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150.

Referències

- Vonk, J. H. (1984). *Teacher education and teacher-practice*. Free University Press. Amsterdam.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as Loosely Coupled System. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weick, K.E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. McGraw-Hill.
- Weinert, A. (1985). *Manual de Psicología de la Organización. La conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Editorial Herder.
- Wiener, N. (1961). *Cybernetics*. MIT Press.
- Wilson, J. y D'Arcy, J. (1987). Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10 (2), 141-149.
- Winnubst, J.A. (1993). Organizational structure, social support and burnout. Dins W.B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek (eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 151-162). Londres: Taylor & Francis.
- Young, I. i Williams, T. (1989). *The Healthy School*. Edimburg: Scottish Health Education Group.
- Zeichner, K. (1994). El Maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49
- Zeichner, K.M. i Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. Dins W.R. Houston (ed.) *Hand-book of research and teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Zellars, K.L. i Perrewé, P.L. (2001). Affective personality and the content of emotional social support: Coping in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 459-467.
- Zijlstra, F. i De Vries, J. (2000). Burnout en de bijdragen van socio-demografische en werkgebonden variabelen (Burnout and the relationships with sociodemographic and work related variables). Dins I.D.H. Houtman, W.B. Schaufeli i T. Taris (Eds.), *Psychische Vermoeidheid en Werk (Occupational fatigue and work)* (pp. 83-96). Alpen a/d Rijn: Samsom.
- Zubieta, J.C. i Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-C.I.D.E.

ANNEXOS

Annex 1. Llistat de centres participants en la recerca

Nom del centre	Adreça
Sant Estanislau de Kotska - SEK	c/ Antequera 2-4 08024 BCN
Col·legi El Carme	c/ Hostal de la Bordeta, 11 25001Lleida
CES Salesians de Sant Vicenç	c/ Rafel Casanova, 132 08049 Sant Vicenç
Escola OSCUS	c/ Mora La nova, 18 08023 BCN
Col·legi Immaculada Concepció	c/ Granollers, 28 08032 BCN
Col·legi Ntra. Sra. De Montserrat	c/ Paula Montal, 6 08640 Olesa de Montserrat
Col·legi Sant Josep de Reus	c/ Raval Robuster, 30 43204 Reus
Col·legi Sagrada Família	c/ Avinyó, 20 08022 BCN
EPS - Sarrià	c/ Passeig Sant Joan Bosco, 42 08017 BCN
Escola Pia de Sabadell	c/ Escola Pia, 92 08203 Sabadell
Escola El Carme	c/ Sta.Joaquima Vedruna, 1 08770 Sant Sadurní An.
Escola "Sant Vicente de Paul"	c/Hostafrancs, 13-15 08014 BCN
Colegio Asunción de Ntra. Señora	c/ Rambla del Poblenou, 94-96 08005 Barcelona
Col·legi Sagrat Cor	c//Tossal, 16 08019 BCN
Col·legi Adela de Trenquelleón	c/ Guipuscoa, 24 08018 BCN
Col·legi Mare de Déu de la Mercè	c/ Verge de la Mercè, 16 08980 St. Feliu de Llobregat
Col·legi Maria Auxiliadora	c/ Sepúlveda, 71 08015 BCN
Escolania de Montserrat	c/ Abadia, s/n 08199 Montserrat
Col·legi Sant Antoni Maria Claret	c/ Manel Mariné, 11-17 08940 Cornellà
Col·legi Santa Teresa de Jesús	c/ Rambla Principal, 71 08800 Vilanova i la Geltrú
Escola Santa Dorotea	c/ Passeig Sant Joan Bosco 24, 08017 BCN
Mare de Déu de la Soledat	c/ Segre, 35 08030 BCN
Escola Pia de Granollers	c/ Sant Esteve, 14 08400 Granollers
Col·legi Ramón Port	c/ Santo Tomás, 40 08022 Terrassa
Escola Vedruna Malgrat	c/ del Mar, 30 08380 Malgrat de Mar
Sant Martí	c/ Can Badàs de Baix, s/n 08629 Torrelles Llobregat
La Farga	c/ Nicaragua, 20 08197 Valldoreix
Bon Pastor	c/ Sant Adrià, 134 08030 BCN
Salesians	c/ St. Maria Mazzarello, 49 08224 Terrassa
Escola Lluís Gonzaga	c/ Passeig, 27 08530 La Garriga
Escola Tecla Sala	c/ Tecla Sala, 18 08901 Hospitalet de Llobregat
Col·legi Sant Ramon Nonat	c/ Collblanc, 72 08028 BCN
Salesians Sant Antoni de Pàdua	c/ Puig i Cadafalch, 80 08303 Mataró
Col·legi Sagrada Família	c/ Rambla Pompeu Fabra, 126 08850 Gavà
Escola Jesús Maria	c/ Passeig Sant Gervasi, 15 08022 BCN
Cor de Maria d'Olot	c//Esglaiers nº1 17800 Olot
IPSE	c/ Casanovas 175 08036 BCN
Sagrat Cor	c/ Hospital, 11 08540 Centelles
Sant Pere Chanel	c/ Passatge Alzina 13 08380 Malgrat de Mar
Nostra Senyora de les Dominiques	c/ Vallcalent, 40 25006 Lleida

Annex 2. Qüestionari

QÜESTIONARI PER A L'AVALUACIÓ DE L'ESGOTAMENT PROFESSIONAL DEL DOCENT

Aquest qüestionari consta de 3 parts:

- aspectes vinculats a l'experiència professional
- aspectes vinculats a l'organització i al context de treball
- dades sociodemogràfiques

Si us plau, no reflexioni molt de temps en cada pregunta; es tracta d'escollir l'opció que en aquest moment consideri més correcta.

Moltes gràcies per la seva col·laboració

Si vol rebre una devolució amb el resultat de la valoració del nivell de burnout, escrigui la segona lletra del nom, la segona del primer cognom i la segona del segon cognom, i després, els dos últims números del seu DNI. (P.e. Anna Pla Ramis DNI ----75: CODI= nla75) i el nom del centre on treballa.

Rebrà el resultat en un sobre tancat al seu centre en el trimestre següent a l'aplicació.

CODI personal:

--	--	--	--	--

CENTRE ESCOLAR: _____

A continuació es presenten una sèrie d'opinions i vivències referents a la feina del professorat. Indiqui en quina mesura cada una expressa allò que vostè ha experimentat en els últims mesos.

totalment en desacord	bastant en desacord	més aviat en desacord	més aviat d'acord	bastant d'acord	totalment d'acord
1	2	3	4	5	6
1. Em sento emocionalment exhaust a causa de la meva feina.	1	2	3	4	5 6
2. Em sento desfet al final de la jornada laboral.	1	2	3	4	5 6
3. Sento fatiga quan m'aixeco al matí i he d'afrontar un altre dia de feina.	1	2	3	4	5 6
4. Puc entendre amb facilitat el que pensen els meus alumnes sobre les coses.	1	2	3	4	5 6
5. Crec que tracto els meus alumnes com si fossin objectes impersonals.	1	2	3	4	5 6
6. Treballar amb gent tot el dia és realment una tensió per a mi.	1	2	3	4	5 6
7. Abordo de forma molt efectiva els problemes dels meus alumnes.	1	2	3	4	5 6
8. Em sento cremat a causa de la feina.	1	2	3	4	5 6
9. Sento que estic influint positivament en la vida d'altres persones a través de la meva feina.	1	2	3	4	5 6
10. M'he tornat més insensible envers la gent des que vaig començar aquesta feina.	1	2	3	4	5 6
11. No m'importa gens el que passi a alguns alumnes.	1	2	3	4	5 6
12. Em sento amb molta energia.	1	2	3	4	5 6
13. Em sento frustrat a causa de la meva feina.	1	2	3	4	5 6
14. Crec que estic treballant massa fort en el meu lloc de treball.	1	2	3	4	5 6
15. Em preocupa que aquesta feina m'estigui endurint emocionalment.	1	2	3	4	5 6
16. Treballar directament amb la gent em suposa massa estrès.	1	2	3	4	5 6
17. Puc crear fàcilment una atmosfera relaxada amb els meus alumnes.	1	2	3	4	5 6
18. Em sento molt animat i content després de treballar de forma propera amb els meus alumnes.	1	2	3	4	5 6
19. He aconseguit moltes coses valuoses en aquesta feina.	1	2	3	4	5 6
20. Sento que estic al final de les meves forces.	1	2	3	4	5 6
21. En la meva feina afronto els problemes emocionals amb molta calma.	1	2	3	4	5 6
22. Crec que els estudiants em culpen d'algun dels seus problemes.	1	2	3	4	5 6

Annex 2

A continuació trobarà una sèrie d'afirmacions referides a la seva escola o centre. Valori cadascuna amb la puntuació que millor reflecteixi el seu grau d'acord amb l'afirmació segons l'escala següent:

Totalment en desacord	Moderadament en desacord	Moderadament d'acord	Totalment d'acord
1	2	3	4

Faci un cercle sobre el número adient. Tingui present que no hi ha respostes correctes o incorrectes i que el més important és la seva sinceritat a l'hora de respondre. Moltes gràcies.

23.L'escola és flexible en l'aplicació de mètodes i respostes organitzatives davant les necessitats.	1	2	3	4
24.L'estructura, les polítiques i els procediments de l'organització estan dissenyats per ajudar les persones a desenvolupar el seu treball amb èxit i es poden modificar amb certa facilitat.	1	2	3	4
25.Hi ha tècniques i sistemes que orienten el treball del professor i faciliten el seguiment dels acords presos i la consecució de les metes fixades.	1	2	3	4
26.Les reunions són espais de treball productius i útils que serveixen per organitzar el treball i resoldre les dificultats.	1	2	3	4
27.El centre no disposa de plans ni d'estratègies de suport al professor novell orientats a facilitar la seva integració en el centre i el seu desenvolupament professional.	1	2	3	4
28.Manca sentit d'equip en la planificació, execució i seguiment del treball.	1	2	3	4
29.No dispeno de confiança i marge de maniobra suficient per realitzar la meva tasca amb creativitat.	1	2	3	4
30.En el meu centre la comunicació segueix canals ben definits i funciona amb fluïdesa i agilitat.	1	2	3	4
31.Em sento identificat amb el tipus d'educació i escola que es proposa en el Projecte Educatiu.	1	2	3	4
32.La direcció i gestió del centre no és prou estratègica i no s'orienta cap al futur, sinó que només vetlla pel desenvolupament de la docència de cada curs.	1	2	3	4
33.La direcció no promou la cooperació entre els docents, tracta de controlar el major nombre de decisions i no motiva una major implicació personal.	1	2	3	4
34.La convivència amb els companys de treball és cordial i satisfactòria.	1	2	3	4
35.En el meu centre el marc disciplinari i la convivència en el si de la comunitat educativa estan molt deteriorades.	1	2	3	4
36.En el meu centre hi ha gran interès pel seguiment i l'orientació dels alumnes i els educadors s'afanyen a fer una atenció personalitzada.	1	2	3	4
37.EL disseny curricular és rigorós, té un desenvolupament planificat i recull els acords metodològics i d'avaluació d'alumnes establerts des dels departaments o equips docents.	1	2	3	4
38.Els professors treballem de forma continuada els aspectes del currículum (continguts, mètodes, avaluació, agrupacions alumnes, etc.) amb l'objectiu d'atendre la diversitat i eliminar el fracàs escolar.	1	2	3	4
39.Tant els resultats obtinguts com els projectes i processos de treball estan subjectes a una avaluació sistemàtica que implica tot l'equip docent.	1	2	3	4
40.Els processos d'avaluació interna no tenen conseqüència sobre la vida ordinària del meu centre i acaben sent una qüestió administrativa o burocràtica.	1	2	3	4

Annex 3. Fitxa de dades generals del centre

QÜESTIONARI PER L'AVALUACIÓ DE L'ESGOTAMENT
PROFESIONAL DEL DOCENT

Qüestionari per a l'Equip Directiu del Centre

Si us plau, per tal de conèixer factors relacionats amb el context educatiu, us preguem complementeu aquestes preguntes relatives al centre escolar que dirigiu:

NOM DEL CENTRE:
Adreça:
Telèfon:

1. Nivells que s'imparteixen en el centre.	Educació infantil,	
	Primària,	
	ESO,	
	Batxillerat	
	Cicles Formatius	
	PGS	
	altres	
2. Nombre total d'alumnes:		
3. Nombre de persones del claustre:		
4. Tipus de centre:	Públic	
	Privat	
	Concertat	
	Altres	

Moltes gràcies per la seva col·laboració



Universitat Ramon Llull

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d
_____ de 200

al Centre

de la Universitat Ramon Llull

davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants, havent obtingut la
qualificació:

President/a

Vocal

Secretari/ària

Doctorand/a