

Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores

Joan Tahull Fort

Grup d'Estudis Societat, Salut, Educació i Cultura (GESEC). España.
joantfort@yahoo.es

Yolanda Montero Plaza

Universitat de Lleida. España.
ymontero@xtec.cat



Recibido: 9/12/2013
Aceptado: 21/3/2014

Resumen

La escuela ha sido muy estudiada desde diferentes puntos de vista, aunque hay un objeto de análisis escasamente abordado: las relaciones entre docentes y los conflictos que se establecen entre ellos. Tradicionalmente, se han interpretado las interacciones entre profesores como dialogantes, pacíficas y armónicas. Se ha valorado el colectivo con un fuerte sentimiento de ayuda mutua. Esta visión pública no se corresponde con la realidad de algunos maestros de algunos centros educativos que explicitan unas relaciones complejas, difíciles y, en ciertos casos, traumáticas. El presente artículo pretende hacerse eco de esta realidad social, en muchas ocasiones, escondida. Mostramos una revisión de la literatura, las entrevistas, las entrevistas grupales, etc. objeto de estudio.

Palabras clave: docente; director; centro educativo; confrontaciones; relaciones sociales.

Resum. *Malestar a l'escola. Conflictes entre professors*

L'escola ha estat molt estudiada des de diferents aspectes. Amb tot, hi ha un objecte d'anàlisi escassament abordat: les relacions entre docents i els conflictes que tenen lloc entre ells. Tradicionalment, s'han interpretat les interaccions entre professors com a dialogants, pacífiques i harmòniques. S'ha valorat el col·lectiu amb un fort sentiment d'ajuda mútua. Aquesta visió pública, però, no es correspon amb la realitat d'alguns mestres de certs centres educatius que expliciten unes relacions complexes, difícils i, en alguns casos, traumàtiques. El present article pretén fer-se ressò d'aquesta realitat social, moltes vegades amagada. Mostrem una revisió de la literatura, les entrevistes, les entrevistes grupals, etc. objecte d'estudi.

Paraules clau: docent; director; centre educatiu; confrontacions; relacions socials.

Abstract. *Upset at school. Conflicts between teachers*

The school setting has been a widely studied subject from various points of view. However, the relationship between teachers and the conflicts arising between them have seldom been dealt with. Interaction between teachers has traditionally been interpreted as talkative, peaceful and harmonious, with teachers being recognized as having a strong sense of mutual support. Nonetheless, this widely held view does not conform to the reality of some teachers in certain educational centers. These teachers describe complex and difficult relationships, which at times may even be traumatic. This article aims to demonstrate this often hidden social reality.

Keywords: teacher; principal; school; confrontations; social relations.

Sumario

Introducción	3. Conclusiones
1. Metodología	Referencias bibliográficas
2. Resultados	

Introducción

La educación es una temática históricamente muy estudiada. Diferentes disciplinas han tomado la escuela y todo lo relacionado con ella como su objeto de análisis prioritario. Destaca la sociología de la educación, la antropología de la educación, la filosofía de la educación, la psicología, la historia y la pedagogía. Muchas investigaciones, obras, tesis doctorales, artículos, etc. han tratado diferentes ámbitos del centro docente. Nombrarlos, sería imposible por su extensión. En este artículo, tomaremos como objeto de estudio las relaciones sociales entre los diferentes actores de las instituciones educativas, principalmente, las interacciones entre profesores y sus posibles consecuencias negativas, por ejemplo: el malestar docente. Algunos profesionales manifiestan, en círculos privados, la existencia de interacciones muy negativas y desagradables en sus centros. Abordar esta temática resulta complejo y difícil, puesto que, muchas veces, no se explicita de forma clara y transparente. En ocasiones, se disfraza con las típicas dificultades entre docentes y alumnos. Esta investigación pretende mostrar dicha realidad escondida, teniendo en cuenta que, actualmente, muchos profesores que la sufren viven encerrados en sí mismos y no existe ninguna conciencia colectiva de estos hechos. Los diferentes estamentos públicos no son conscientes de su incidencia y, una vez detectada, los diferentes responsables educativos (inspectores y directores) prefieren esconderla, no sacarla a la luz; en vez de tratar sus causas. Consideramos que esta realidad social no ha salido del armario y no existe una visualización social. Para abordar sus consecuencias, primero se tiene que reconocer el conflicto y abordarlo en toda su profundidad. Este artículo quiere mostrar dicha realidad escondida dentro del centro educativo y provocar que salga a la luz. La sociedad debe tener conocimiento de estos hechos y la Administración también tiene que involucrarse y actuar.

1. Metodología

Todas las investigaciones sociales cuentan con diferentes limitaciones y existe un cierto grado de subjetividad. Para realizar el artículo, hemos llevado a cabo un trabajo de campo, mediante el cual hemos obtenido datos relevantes para construir el relato. La información recogida, el análisis y la reflexión nos han permitido construir nuestra investigación como un todo coherente. Consideramos que este artículo refleja una realidad social que existe en el interior de los centros educativos.

Para escribirlo, hemos realizado diferentes entrevistas y, también, entrevistas grupales a sujetos relacionados directamente con la escuela. El tema de debate ha sido siempre la educación y todas se iniciaban de la misma forma: introduciendo ideas generales acerca de cuestiones pedagógicas. Progresivamente, se iban dirigiendo hacia aspectos más específicos de la investigación: clima en su centro educativo, relaciones con el equipo directivo, profesores, familias y alumnos, conflictos entre maestros, inspección, malestar docente, causas, consecuencias, ¿realidad oculta?, características, tipologías, intervenciones, etc. El guión siempre fue el mismo y las diferencias aparecieron durante las entrevistas en función de las motivaciones y los intereses de los participantes. Cuando se apartaban del tema, se buscaba el momento oportuno y se reconducía. Todas fueron semiabiertas. Se realizaron diferentes entrevistas y entrevistas grupales a profesores, maestros y alumnos de las cuatro provincias de Cataluña. Se buscó la máxima representación entre ámbito rural y urbano, hombre y mujer, escuela pública y privada concertada, así como entre edades diferentes. Todos los informantes eran anónimos, no se trataba de personajes públicos conocidos. Se realizaron tres entrevistas grupales: la primera, a alumnos de bachillerato de un instituto de Lleida; la segunda, a tres maestros de Barcelona y Girona, respectivamente, y la tercera, a cuatro miembros de un mismo equipo directivo de un instituto de Tarragona.

También se realizaron diez entrevistas en profundidad: seis a profesores y maestros de diferentes zonas de Cataluña; dos a alumnos de bachillerato y ciclos formativos de Lleida, respectivamente, así como a dos madres de Tarragona. Todas se registraron y fueron transcritas posteriormente. A continuación, la información se organizó mediante temas y categorías. No todas las manifestaciones tenían la misma importancia y se estableció un proceso de comparación, complementación, asociación y discriminación. La triangulación permitía ponderar los datos y establecer su grado de representatividad. No todos los entrevistados aparecen en este artículo, pero han permitido a los autores conocer más en profundidad dicha realidad social. Después de organizar la información, se ha construido el relato como un todo de la forma más estructurada y coherente posible. Consideramos que las aportaciones de los informantes son ilustrativas de diferentes tipos de conflictos que aparecen en los centros docentes.

Para complementar los datos facilitados por los informantes, se ha utilizado una bibliografía representativa de la temática abordada. También se han

buscado datos cuantitativos de diferentes investigaciones relevantes, nacionales e internacionales.

2. Resultados

La opinión pública considera que la normalidad de las organizaciones educativas se rige por el civismo y el consenso. La confrontación y la disputa se interpretan como una anomalía y una rareza. En cambio, Castiñeira (2009) considera:

[...] la normalidad no es el civismo, sino el conflicto. [...]. El civismo no viene dado de forma espontánea y sin esfuerzo. El civismo es un vínculo frágil del colectivo que necesita retroalimentarse de determinadas circunstancias para promocionarse. (P. 17)

Ball (1989) estudia las relaciones sociales en el interior de los centros educativos y pone al descubierto el «lado oscuro» de la escuela. Considera que la visión placentera y feliz de los centros no se adecua a la realidad. Existen muchos conflictos y la mayoría de ellos no salen a la luz. La normalidad no es el consenso y el diálogo, sino la lucha por los premios que ofrece la institución. Afirma que el conflicto es consustancial a toda institución y también a los centros educativos:

Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las instituciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. (Ball, 1989: 35)

Las funciones, los límites y los roles de los diferentes profesionales no están claramente delimitados y tienen que renegociarse constantemente. La institución tiene un dinamismo intrínseco que favorece los cambios y crea situaciones de choque entre los individuos. Los docentes tienen que negociar y renegociar las normas constantemente, y esta situación provoca que unos ganen y otros pierdan:

Se habla de ganar y perder, y las personas forman parte del conflicto y de lo que está en juego. Este no es un frío proceso racional; es un conflicto entre personas, grupos e ideologías. Es un asunto de enfrentamiento, influencia o falta de ella y de emociones. Es micropolítica. (Ball, 1989: 61)

El autor introduce el concepto de micropolítica para describir las características de las interacciones sociales entre docentes. Lucha, relaciones de poder, emociones, etc. para conseguir los premios que ofrece la institución. Estas gratificaciones pueden ser materiales o inmateriales. Las primeras corresponden a cargos académicos específicos, especialidades más atractivas, horarios, etc. Las segundas hacen referencia a la proximidad y a la estima del equipo directivo. El papel del director es especialmente importante para comprender la

realidad social de un centro educativo, puesto que este se convierte en expresión de su autoridad (Ball, 1989).

Hargreaves (1999) introduce el concepto de balcanización en la educación. A raíz de la guerra de los Balcanes, el autor hace un símil y defiende que, en la educación, existe fragmentación, aislamiento y confrontación entre diferentes grupos. Existen diferentes conflictos: sociedad y escuela, familia y escuela, medios de comunicación y escuela, política y escuela, etc.; también introduce las disputas entre docentes. Hace referencia a departamentos y a profesores separados y aislados por intereses específicos. Los profesionales no tienen una visión global del centro educativo como un todo, sino una mirada reduccionista de sus intereses.

El autor presenta cuatro características de la cultura balcanizada en los centros educativos:

- La primera hace referencia a tener una permeabilidad reducida. Las culturas balcanizadas se organizan en subgrupos y están aisladas. Los profesores no pertenecen al colectivo global, sino específico. Éste se convierte en su grupo de referencia. El docente busca consuelo, diálogo, comprensión, solidaridad, etc. en su grupo.
- La segunda característica destaca que los colectivos tienen una vida larga y, en consecuencia, son estables y rígidos.
- La tercera consiste en identificarse personalmente con él. Los individuos están emocionalmente vinculados a las subculturas a las que pertenecen y aprenden a valorar e interpretar la realidad a partir de los elementos de reflexión de su grupo. Éste construye la identidad profesional de los profesores.
- El cuarto punto introduce el carácter político. Las subculturas de los profesores no forman solamente una identidad o un significado, sino que también ayudan a alcanzar los propios proyectos (Hargreaves, 1999).
- Espot (2006) alerta de los riesgos de la fragmentación en las organizaciones educativas. Destaca tres errores comunes de los educadores, los cuales tienen consecuencias negativas para ellos y para la misma organización:

Comprender y en consecuencia desempeñar debidamente la función docente, a veces resulta difícil por tres razones: la primera, la escasa importancia que el profesor concede a la autoobservación y reflexión personal; la segunda, concebir el trabajo docente como una tarea centrada exclusivamente en el aula; la tercera y última, no dar importancia al diálogo profesional y al intercambio con colegas. (Espot, 2006: 172)

La profesión docente se caracteriza actualmente por la complejidad y los retos dentro del aula. La mejor forma de abordarla consiste en la unión de todo el claustro. Todos los docentes deben tener unos objetivos claros, aceptados y compartidos. Resulta imprescindible establecer una coordinación entre colegas y diferentes departamentos para tratar los hechos del centro. El diálogo permite establecer un intercambio fecundo de información, así como obte-

ner más datos y ampliar la mirada propia. Cuando no existe, aparecen las dudas, los malentendidos, las inseguridades, etc. Da confianza y permite distribuir las funciones, las actividades, las responsabilidades, etc. de forma más justa y equitativa.

El equipo directivo tiene una implicación directa en las relaciones sociales de los centros. Espot (2006) señala el modo que tiene el líder de abordar los problemas y los conflictos. Las resoluciones pueden favorecer a unos u otros, puede haber ganadores y perdedores y ello puede ser el inicio de futuras confrontaciones. Se pueden priorizar determinados departamentos, determinadas materias, hasta es posible que tengan lugar favoritismos en relación con el género. En algunos casos, estas conductas pueden mostrarse en público, delante de alumnos, padres y profesores. Determinadas formas de actuar del equipo directivo pueden alentar o entorpecer conductas de autoridad del educador.

La autora catalana afirma, de forma clara y contundente, que el docente necesita apoyo y confianza por parte de los responsables del centro. Actualmente, en algunos casos, los profesores pueden sufrir desautorizaciones, faltas de respeto, contestaciones, etc. de padres y de alumnos. Para afrontar estos hechos, resulta de gran ayuda disponer de una red de apoyo, puesto que permite reflexionar, ponderar, compartir, tener diferentes interpretaciones, hablar, escuchar, adquirir más confianza en uno mismo, etc. El clima positivo en la institución permite a los individuos superar mejor los retos:

Al estar a gusto en su profesión, el docente de vocación se exige más a sí mismo cuando las circunstancias del trabajo lo requieren, ejerciendo un dominio sobre sí, sobre sus sentimientos de cansancio, de mal humor, todos ellos típicos de las limitaciones de la naturaleza humana. (Wanjiru, 1995, citado por Espot, 2006: 173)

Las dificultades y los retos necesitan el apoyo del líder, quien debe enfrentarse a ellos de forma equilibrada y racional. El diálogo siempre es la mejor estrategia, pues hablando se pueden solucionar los malentendidos mejor y más rápidamente. El menosprecio y la desvalorización no tienen cabida, porque las personas tienen que tratarse con respeto. La forma adecuada de plantear los problemas y de resolverlos facilita el crecimiento personal y profesional de los individuos.

Espot (2006) desarrolla las consecuencias de los hechos que presentan Hargreaves y Ball. Los dos autores anglosajones muestran los elementos oscuros de las relaciones sociales entre docentes. Para ellos, las interacciones entre educadores se caracterizan por las alianzas, las luchas y los conflictos. Los dos autores consideran que estos hechos son habituales en muchas escuelas, aunque se dan múltiples casos que no salen a la luz y quedan escondidos dentro del centro. Consideran que pocos estudios han abordado esta temática de forma prioritaria.

Longás y Martínez (2012) realizaron un amplio estudio sobre el bienestar del profesorado en Cataluña. Según ellos, este aspecto puede medirse a partir de diferentes características: autonomía en el trabajo y nivel de influencia en

la organización; posibilidad para utilizar y desarrollar las habilidades personales; capacidad de la organización para proponer retos y objetivos; variedad de proyectos y funciones; tener claro el modo de actuar; relaciones sociales; retribución económica; confort (comodidad física y seguridad); apoyo del equipo directivo; perspectivas de promoción, y equidad dentro de la organización. Los autores destacan estos elementos como los más significativos para valorar el bienestar o el malestar dentro de la escuela y consideran que la mayoría presenta una relación directa con las interacciones entre los docentes. Una buena organización, un clima emocional adecuado, apoyo, confianza, tener clara la forma de actuar, etc. permite aumentar el bienestar del profesorado y ofrecer una educación mejor.

Pedró (2008) ha realizado un amplio estudio sobre el profesorado de Cataluña desde diversos puntos de vista. El autor muestra la percepción de los educadores hacia diferentes elementos significativos, pero, por la temática del presente artículo, nos hemos centrado en un gráfico que presenta la satisfacción de los profesores en la gestión y en la organización del centro educativo. No hace referencia explícita a los conflictos entre ellos, pero trata cuestiones que pueden crear malestar dentro de la escuela. Esta investigación se centra en el ámbito territorial de Cataluña, aunque consideramos que puede ser representativa de una realidad geográfica más amplia.

El gráfico 1 hace referencia al grado de satisfacción sentido por el profesorado en diferentes cuestiones relacionadas con la gestión y la organización del centro educativo. Se destacan diferentes temas: los mecanismos de participación en la gestión del centro, el tipo de liderazgo ejercido por la dirección, el grado de autonomía de la organización en su gestión y administración, las posibilidades de colaboración entre profesores del mismo centro y el grado de dedicación en la gestión.

La primera columna hace referencia a los mecanismos de participación de los docentes en la gestión del centro educativo. Un 12,9% manifiesta sentirse muy satisfecho y un 41,1%, satisfecho. Un porcentaje importante de profesores (un 31,5%) se siente indiferente, ni satisfecho ni insatisfecho. La parte baja hace referencia a los insatisfechos, representa un 10,2%. Por último, un 4,3% manifiesta sentirse muy insatisfecho. Casi un 15% de los profesores encuestados se siente insatisfecho o muy insatisfecho. Consideramos interesantes estos datos, puesto que en este 15% pueden haber docentes que sienten malestar hacia la forma de gestionar el centro educativo. Consideramos que sería interesante averiguar las motivaciones y las consecuencias de ello.

La segunda columna hace referencia a la relación entre el equipo directivo y los profesores. Un 65% se muestra muy satisfecho o satisfecho con el tipo de liderazgo de la dirección del centro. Un 14,5% considera las interacciones con el equipo directivo insatisfactorias o muy insatisfactorias. Estos docentes manifiestan una situación difícil y complicada respecto a las relaciones con los máximos responsables del centro. No explican más detalles acerca de ello, ni tampoco las consecuencias y las situaciones que pueden estar viviendo. Sería interesante concretar más y tener una idea más específica de su significado.

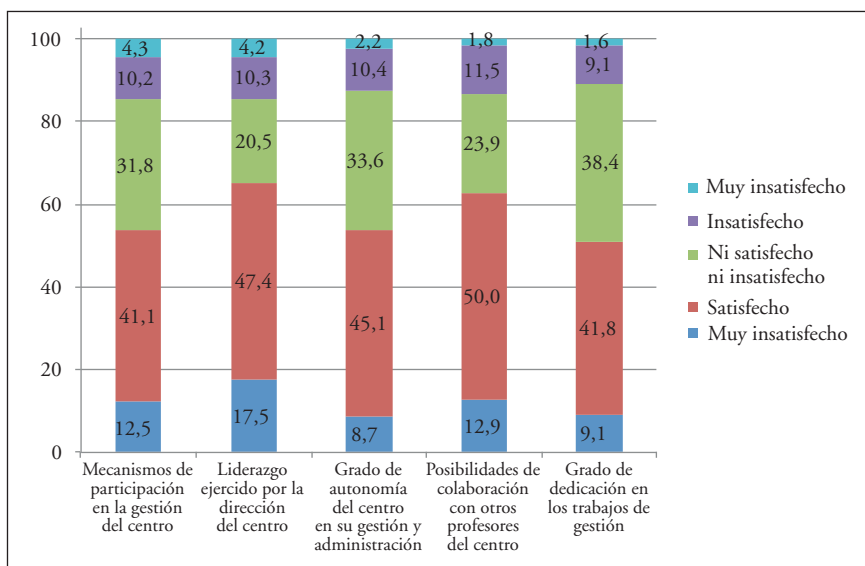


Gráfico 1. Satisfacción del profesorado acerca de la gestión y la organización del centro educativo.

Fuente: encuesta de satisfacción laboral del profesorado de Cataluña (Pedró, 2008: 222).

Algunos, al responder, pueden considerar positivo o muy positivo un equipo directivo poco entrometido, suave y distante. Otros pueden valorar bien o muy bien un equipo directivo severo, rígido y disciplinario. En cambio, otros docentes pueden valorar las mismas situaciones de forma negativa o muy negativa. En todos los casos, consideramos que existen algunos docentes que expresan un cierto malestar hacia el tipo de liderazgo ejercido por el equipo directivo.

La cuarta columna hace referencia a las posibilidades de colaboración entre maestros del centro educativo. Un 12,9% manifiesta sentirse muy satisfecho y un significativo 50% se siente satisfecho. Estos datos pueden interpretarse desde la perspectiva de unas relaciones fértiles, próximas y cálidas entre profesionales. También, en ciertos casos, algunos docentes pueden valorar como muy satisfactorias relaciones distantes y pobres. La escasa implicación puede ser considerada la opción más valiosa por parte de algunos docentes. Un 11,5% de los educadores valoran unas posibilidades de colaboración insatisfactorias y un 1,9% mantienen unas relaciones muy negativas. También, en este caso, consideramos un porcentaje importante de docentes descontentos o muy descontentos hacia la colaboración con sus compañeros.

Pedró (2008) presenta datos valiosos y pone sobre la mesa informaciones de satisfacción o insatisfacción del docente acerca de diferentes cuestiones. Introduce elementos significativos para el presente artículo, como, por ejemplo: los mecanismos de participación en la gestión del centro, el liderazgo y

las posibilidades de colaboración. Consideramos la interpretación de los docentes fundamental para comprender su cotidianidad y el clima emocional de sus centros educativos.

El sindicato UGT (2010) realizó una investigación sobre los diferentes conflictos que los docentes deben afrontar dentro del centro educativo. En el trabajo de campo, están representadas todas las comunidades autónomas españolas, con excepción de Ceuta y Melilla. El estudio destaca las dificultades que tienen los educadores con los alumnos, también introduce los problemas con los padres, los profesores, el equipo directivo y los inspectores. Además, analiza los factores de riesgo psicosocial de los profesionales de la educación. En una de las conclusiones, se afirma:

El profesorado tiene niveles de estrés percibido alto o muy alto en porcentajes que llegan casi al 40% de la población encuestada. Esta percepción de estrés se debe, fundamentalmente, a la conducta del alumnado en su relación con el profesorado y a los distintos comportamientos, en forma de insultos, agresiones y maltrato psicológico que se dan entre los propios alumnos, y cuya gestión por parte del profesorado es fuente en sí misma de malestar y estrés. (p. 17)

Una de las conclusiones de dicha investigación es el nivel alto o muy alto del grado de estrés de una parte importante de los profesores. Casi la mitad considera que su trabajo es difícil o muy difícil. Este dato hace referencia a las relaciones entre docentes y alumnos. El porcentaje es muy elevado, pero se considera socialmente aceptable, ya que las dificultades las provocan los alumnos. También refuerza la idea que aparece en artículos, investigaciones, documentales, entrevistas, programas de televisión, etc. acerca de las dificultades que sufren muchos profesores para educar a los alumnos. A pesar de ello, la información no nos resulta extraña, quizás únicamente nos sorprende el alto porcentaje de docentes que sufren un nivel de estrés alto o muy alto.

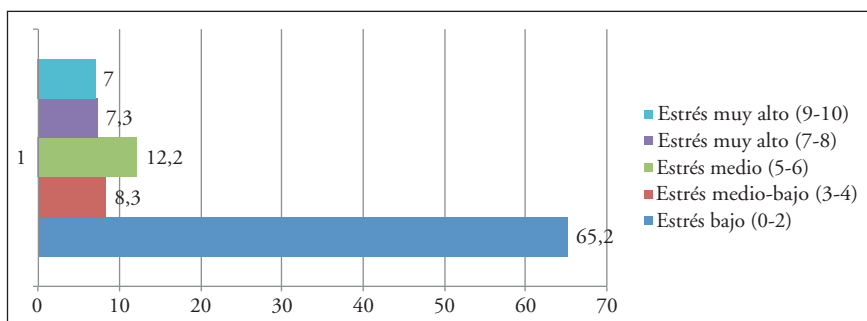


Gráfico 2. Valores de estrés percibido por el profesorado en la relación que establece con sus compañeros.

Fuente: información extraída del estudio realizado por UGT (2010: 23).

Dicha investigación ofrece información sobre el grado de estrés del profesorado, pero no se centra solamente en las interacciones entre profesor y alumno o profesor y familia, sino también entre los docentes, así como entre estos y el equipo directivo. Ofrece datos inquietantes de la relevancia de los conflictos entre los educadores y sus consecuencias.

Esta investigación muestra como un 65,2% del profesorado siente un estrés bajo hacia sus compañeros. Asimismo, un 12,2% manifiesta sentir un estrés medio y un 14,3% afirma tener uno alto o muy alto. En dichos casos, las dificultades y los conflictos no se encuentran en las relaciones hacia los alumnos ni las familias, sino en las interacciones con sus propios compañeros de trabajo. Seguramente, estos docentes se sienten mejor cuando están en el aula con los alumnos. A lo sumo, se debe tener en cuenta que todos los individuos del gráfico se reflejan mediante porcentajes y que este solamente muestra datos generales, pero no explicita ni detalla las situaciones específicas.

La relación entre los profesores y el equipo directivo, especialmente el director, puede ser óptima o muy óptima, pero, en algunos casos, también difícil. El gráfico siguiente muestra, además, un porcentaje relativamente alto de docentes que valoran la relación con el equipo directivo poco satisfactoria.

El gráfico 3 muestra que existe un 66,2% de docentes que sienten un nivel de estrés bajo en las relaciones con el equipo directivo. Un 9,7% de profesionales manifiesta tener un estrés medio y un 15,6%, un nivel de estrés alto o muy alto. Estas cifras ilustran un porcentaje elevado de profesionales que sienten sus relaciones con el equipo directivo poco adecuadas y, seguramente en algunos casos, pueden llegar a ser traumáticas. La información cuantitativa no ilustra las realidades subjetivas vividas por los individuos. Seguramente, detrás de estas cifras, se pueden esconder distintas situaciones complicadas. No tenemos más datos, ni de informaciones más concretas. Este estudio presenta la existencia de una realidad escondida, la cual muchas veces no ve la luz.

De la Torre (2007) destaca que el malestar docente no es una cuestión regional o nacional, sino que se trata de un tema importante en la mayoría de

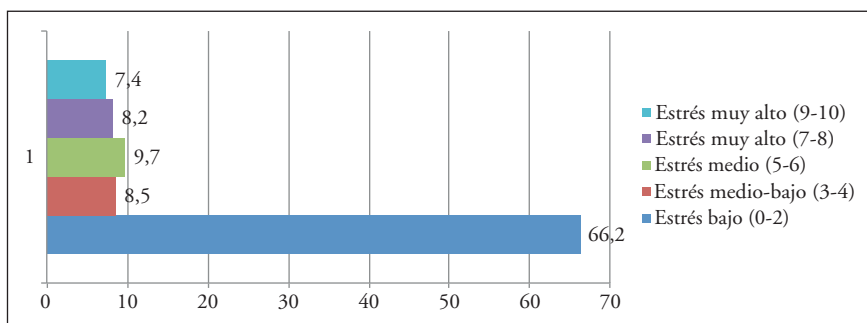


Gráfico 3. Valores de estrés percibido por el profesorado en su relación con el equipo directivo.

Fuente: información extraída del estudio realizado por UGT (2010: 25).

los países. No se puede reducir a Cataluña o España, puesto que tiene un ámbito global. La característica común es que muchos profesores lo sufren en silencio y causa un gran perjuicio al sistema educativo. En todos los casos, tiene consecuencias personales, organizativas y sociales, pero esta afirmación contrasta con la visión que tiene la ciudadanía de la vida dentro de los centros educativos.

El autor español ofrece algunos datos ilustrativos de algunos países. En Francia, un 35% de los profesores sufre algún tipo de depresión, neurosis o ansiedad. En el artículo, el autor no concreta las causas, pero entendemos que, principalmente, son debidas a relaciones difíciles con los alumnos, con las familias, pero también con los compañeros de trabajo. El mismo artículo destaca las dificultades de los docentes en diversos países como Inglaterra, Estados Unidos, Nueva Zelanda, etc. Los educadores tienen un cierto grado de insatisfacción de la situación de la educación en su zona y también consideran que las dificultades para ejercer su profesión han aumentado en los últimos años (De la Torre, 2007).

La UNESCO (2005) realizó un estudio titulado *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Resulta interesante mostrar la realidad educativa en otro contexto social y cultural, puesto que dicho estudio nos permitirá ampliar y profundizar el tema. La investigación es muy completa y ofrece muchos datos de la realidad social del profesorado en estos países sudamericanos, aunque presenta mucha información cuantitativa, y abordarla en profundidad excede la capacidad del presente artículo. Por ello consideramos relevante solo destacar algunas gráficas. La primera hace referencia a la satisfacción del educador acerca de las relaciones sociales en el trabajo en los seis países. Incluye la relación subjetiva con los superiores y las relaciones con los compañeros.

Como puede comprobarse, los datos son muy diferentes entre los distintos países. Destaca Uruguay, con un 53% de profesores que considera que tiene una relación muy positiva con los superiores y un 84% que considera sus

Tabla 1. Factores de satisfacción en las relaciones sociales en el trabajo docente (6 países)

País	Docentes altamente satisfechos	
	Relaciones con superiores (%)	Relaciones de cercanía y apoyo (%)
Argentina	29	57
Chile	17	65
Ecuador	10	52
México	34	74
Perú	21	61
Uruguay	53	84

Fuente: datos extraídos del informe UNESCO (2005: 32).

interacciones sociales altamente favorables con los demás docentes. En cambio, Ecuador presenta datos muy diferentes. Solamente un 10% interpreta las relaciones con los superiores muy apropiadas y un 52% se siente apoyado muy adecuadamente por los compañeros. Resulta interesante destacar la disparidad de las cifras entre los diferentes países y nos da pistas acerca del bienestar de los docentes. Esta gráfica, en cambio, no muestra información sobre interacciones negativas o muy negativas.

La siguiente ofrece datos globales de los seis países en relación con la forma de realizar el trabajo dentro de la organización. Analiza diferentes cuestiones relevantes que permiten medir la calidad de la labor educativa, trata cuestiones como el trabajo en equipo, la conexión con los superiores, la creatividad, la autonomía en el trabajo y las relaciones de cercanía y apoyo entre los profesores en los seis países. Cada tema lo valora mediante una alta satisfacción o una baja satisfacción.

Según el gráfico 4, en los seis países, el trabajo en equipo es considerado muy satisfactorio por un 27% de los profesores y poco satisfactorio por un 18,5% de ellos. En este caso, mediante datos numéricos, el gráfico nos muestra que existen conflictos de importancia diferente, aunque no conocemos en detalle la situación individual. No sabemos las causas de la baja puntuación, pero detectamos claramente un problema, el cual, en algunos casos, puede ser grave. Se pueden dar conflictos de distinta intensidad (acoso laboral, aislamiento, tipos diferentes de violencia, etc.) y sus consecuencias psicológicas (casos de depresión, estrés, ansiedad, etc.). Las relaciones con los superiores, los inspectores, el equipo directivo y el director, un 32,2% de los docentes las

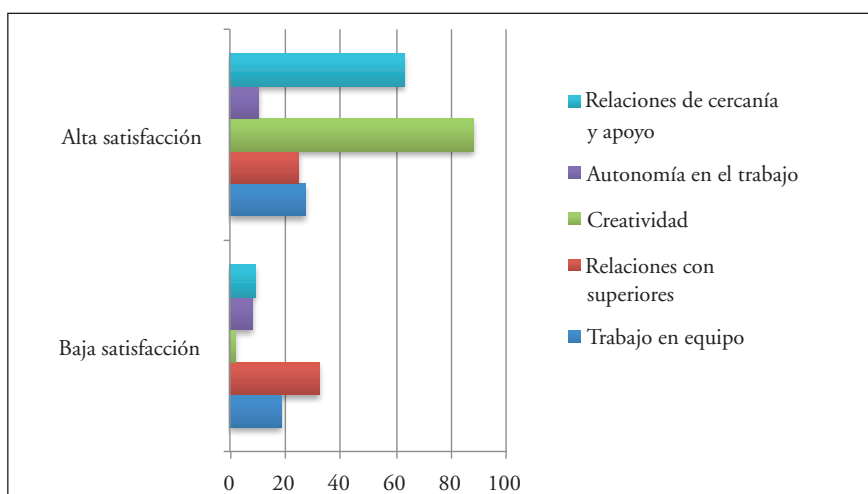


Gráfico 4. Comparación, entre los seis países, de docentes insatisfechos y con alta satisfacción laboral, según ítem de evaluación (%).

Fuente: datos extraídos del informe UNESCO (2005: 32).

valoran con una baja satisfacción. En algunos casos, aquí también pueden existir situaciones difíciles y traumáticas. El último punto hace referencia a las relaciones de cercanía y de apoyo entre los profesores, un 9,3% de los cuales siente que no mantiene unas relaciones entre iguales adecuadas. En este caso, pueden aparecer dificultades, conflictos y problemas de diversa índole, y el profesional tiene que abordarlas y superarlas en soledad o en pequeño grupo. Es lo que Hargreaves (1999) interpreta como la balcanización de la educación. En estos países, que están alejados de nuestra realidad social y cultural, también existen dificultades, conflictos y un cierto malestar entre los docentes.

Continuando en el ámbito internacional, pero en un contexto más próximo a nuestra realidad, presentamos un estudio realizado por la Agencia Europea de Educación (EURYDICE), que muestra información en referencia a la interpretación subjetiva de los docentes europeos de su realidad social dentro del centro. También se plantean diferentes reflexiones y soluciones para abordar los retos de la educación. Esteve Zaragoza (2006) comenta dicho informe y destaca que la enseñanza está en un proceso de cambio vertiginoso en los países de la Unión Europea. Considera que este es el elemento fundamental y sobre el que debe reflexionarse en profundidad. Solamente entonces podrán implementarse políticas educativas eficaces. Cree que las actuaciones tienen que ser concretas y específicas en la organización. No existen recetas generales. Muchas veces, el profesorado está desorientado por los cambios constantes que tienen lugar y no cuenta con estrategias adecuadas. Afirma que los conflictos internos aparecen, fundamentalmente, por las valoraciones e intervenciones diferentes. El informe exige que el profesor tenga mayor flexibilidad y autonomía en la gestión de los centros, ya que las realidades sociales y culturales son muy diversas. También considera que estos países tienen una visión muy diferente acerca de la importancia de la gestión organizativa escolar. En algunos, hay una preocupación real por todo aquello que sucede en la organización, igual como sucede en los países nórdicos, Luxemburgo, Reino Unido y Chipre, los cuales ponen especial relevancia en la formación de los equipos directivos para la gestión de las posibles situaciones disruptivas. Esteve Zaragoza (2006) afirma que todos los países europeos reconocen el desgaste emocional del docente, pero pocos lo abordan en profundidad. Solamente ofrecen formación en habilidades sociales, para gestionar mejor las interacciones con los alumnos, los demás profesores y el equipo directivo. La prevención está escasamente implementada y la mayoría de veces no se actúa, solamente se interviene en el problema cuando llega a ser grave. Se reconoce que los diferentes países todavía deben hacer mucho trabajo.

Seguidamente, intentaremos dar visibilidad a esta realidad social, la cual muchas veces está oculta. A partir de diferentes entrevistas y entrevistas grupales a profesores, maestros y alumnos, mostraremos distintas situaciones disruptivas significativas entre docentes. Los casos son reales y hemos suprimido toda información que dé pistas para reconocer a los sujetos implicados. También hemos mantenido el anonimato de los informantes. Un profesor de historia de un instituto de Lleida manifiesta:

La relación entre profesores es muy difícil. [...] Yo esto no lo he visto mucho, siempre está muy escondido. Yo he estado poco tiempo seguido en un instituto. Todo centro tiene unas dinámicas y se tienen que conocer. Siempre hay profesores que están más cerca del director y otros fuera. A los primeros se los relaciona con el poder, a los otros no. A unos se les ofrece todo, los otros casi, ni se enteran de nada. Van siempre por atrás. Para conocerlo tienes que estar tiempo en el centro, conocer su funcionamiento. Entonces lo entiendes todo. [...] En las escuelas siempre hay grupitos. Los unos contra los otros.

Este profesor de historia explica su propia experiencia en diferentes centros de secundaria de la provincia de Lleida. Las relaciones entre docentes siempre son complejas y continuamente se tiene que negociar y pautar acciones conjuntas. Todos los centros son diferentes y tienen una forma concreta de funcionar. Para conocerlo, el docente tiene que estar un tiempo largo e indeterminado en la escuela. El director es el máximo responsable de la organización y construye unas determinadas dinámicas sociales, tal como Ball (1989: 91) afirma: «la escuela se convierte en expresión de la autoridad del director». La organización del centro es una extensión de la forma de ser del líder.

El informante manifiesta como en los centros existen bandos, unos están cerca del equipo directivo y los otros están en la periferia. Los integrados y los excluidos. Los primeros trabajan para el bien de la institución y los otros están lejos de la centralidad. Las recompensas (académicas, económicas, el prestigio, el reconocimiento, etc.) van a los primeros. Los segundos pueden vivir situaciones de desvalorización en su trabajo. Comentarios cuestionando su profesionalidad. Afirmaciones como: «No es un buen profesional», «Los niños en su clase siempre se descontrolan», «No se implica», «Sus alumnos no aprenden nada», etc. El grupo principal desvaloriza al otro siguiendo diferentes estrategias.

Girard (2002) desarrolla el concepto de chivo expiatorio en diferentes momentos históricos. Este recurso social y cultural es muy común y puede aparecer en algunas instituciones. Los conflictos entre grupos de profesores permiten dar sentido, consistencia, identidad, seguridad y sentido de pertenencia al propio colectivo rechazando al otro. Se sigue un proceso de culpabilizar al grupo minoritario, de los males y errores de toda la organización. Una vez creado el chivo expiatorio, el grupo principal surge renovado y aumenta su vitalidad.

Una maestra de Barcelona afirma:

En el trabajo, hay un maestro que tiene problemas para relacionarse. No hay buena relación. Habla mucho y provoca. Cuando lo ves, te vas. Todos los maestros de la escuela le hacen el vacío. No quieren relacionarse con él. [...] En todos los centros, hay dos grupos como mínimo: la camarilla, el equipo directivo y los otros. Estos no pintan nada. Cuando llegas nueva, te ponen en uno.

La aportación de la maestra resulta muy interesante. Afirmar que hay un educador que siempre está creando conflictos y los profesores se alejan de él.

El centro está organizado en grupos, dos como mínimo. Los primeros están cerca del equipo directivo, los define como la «camarilla». Los segundos están, pero tienen poca importancia. No tienen poder suficiente para decidir cuestiones primordiales de la escuela. Resulta interesante el final del fragmento. Los docentes nuevos tienen que situarse en la organización, ellos no deciden. La estructura social los sitúa en un grupo determinado. La maestra explica muy bien la importancia y la fuerza del colectivo para comprender las interacciones sociales dentro de los centros educativos.

Un profesor de primaria de Barcelona, integrante de la entrevista grupal de maestros, explica como una compañera de la escuela le tenía celos:

Me dijo que se sentía incómoda conmigo, por la manera que tenía de relacionarme con los niños y con las familias. Se puso con mi forma de ser. Un día, me convocó con el director, los dos chillando y diciéndonos de todo. Envidias. Las personas son muy envidiosas.

Pregunta: ¿Conocéis casos de insultos y amenazas entre maestros...?

Respuesta: En la escuela a veces hay malos rollos. Yo me he encontrado con claustros tensos, difíciles, hasta en algunos, profesores chillando e insultando. Una situación muy fea y desagradable. Se puede cortar el aire con un cuchillo. La gente está en desacuerdo y no se dialoga. Se chilla y siempre pierden los mismos.

El maestro de primaria explica que una compañera le tenía celos. Lo considera un tema personal, por su forma de ser y de interactuar con los demás docentes, las familias y los alumnos. Tenemos una información parcial, no disponemos de la mirada de la otra parte. No conocemos en profundidad los motivos de la confrontación, pero este testimonio refleja claramente la situación de conflicto entre profesionales de la enseñanza. A continuación, preguntamos si conocen situaciones de insultos y amenazas entre maestros. La respuesta, matizada, es afirmativa. Reconocen que, en la escuela, existen «malos rollos». No entran en detalles, seguramente hacen referencia a determinados momentos de negociaciones de situaciones concretas. A continuación, explica que hay claustros difíciles y tensos. Estas reuniones de maestros sirven para organizar, consensuar y decidir actuaciones de la escuela. El diálogo tendría que ser la constante en estos actos, pero, en muchos casos, son sustituidos por gritos e insultos. El maestro afirma que «el aire se puede cortar con un cuchillo». Las situaciones de violencia no se reducen a un evento en concreto, se incrustan a toda la organización. Entonces, las interacciones sociales de los profesionales están influenciadas por un clima negativo.

El jefe de estudios, participante en la entrevista grupal del equipo directivo de un instituto de Tarragona, responde:

¿Hay profesionales en su centro educativo que hayan creado problemas?

Respuesta: Ahora mismo, no. Pero sucedió. Tuvimos problemas con diferentes individuos. Hay gente que tiene mucha cara, que no tiene vergüenza. El director entonces tiene que lidiar e Inspección raramente se involucra. Todos los profesores lo ven, y si el director no actúa correctamente, se puede instalar un

conflicto. Se pueden crear diferencias de trato entre profesionales. [...] Mucha gente no trabaja y no se involucra. Esto da mal rollo en todo el centro. Ahora, el centro funciona bien porque la directora es una pencona.

Para el jefe de estudios, algunos profesores crean problemas en los centros. La forma de actuar del director facilita la solución o el inicio de una disputa. La figura del líder resulta fundamental, puesto que es el máximo responsable de coordinar y suavizar posibles disrupciones. El informante introduce la figura de los inspectores, pero pocas veces se involucran y el equipo directivo está solo, como consecuencia, estas situaciones quedan siempre dentro del centro. No salen al exterior. El director tiene una gran responsabilidad y muchas veces está aislado, por ello debe tener la capacidad, la habilidad y la inteligencia necesarias para fomentar unas dinámicas sociales positivas.

Hemos realizado diferentes entrevistas a profesores y maestros de varias zonas de Cataluña. Ello nos han permitido apreciar conflictos de diferente intensidad. Los informantes comentaban de forma general la existencia de situaciones complicadas, pero cuando les volvíamos a preguntar para que nos dieran más detalles sobre dichas circunstancias, no deseaban continuar hablando de estas cuestiones. Se producían silencios, cambios inesperados de tema, repeticiones de lo que habían explicado, ideas generales, etc. En todos los casos, los profesionales no detallaban de forma ordenada ni coherente situaciones disruptivas de sus centros.

Los alumnos de bachillerato de un instituto de Lleida explican diferentes sucesos muy representativos:

ALUMNO A: Un día, le pregunté a la tutora una cosa. Ella bajó con nosotros a la sala de profesores... Salió el director de su despacho y le dio delante de nosotros la santa bronca. Le dijo de todo. Prefiero no repetirlo aquí. Con un tono, unos gritos... Delante de nosotros, eso fue muy feo. [...] Imagínate, ahora nuestra opinión de ella, con aquellos gritos.

ALUMNO B: Hay cosas que dependen del profesor, pero otras, del equipo directivo.

ALUMNO C: Hay algunos que se llevan bien con el director y otros no, eso se nota. Es muy importante. Normalmente, se nota más lo malo que lo bueno.

ALUMNO A: Malos rollos entre profesores y el equipo directivo y tiene consecuencias. Lo pagamos nosotros. Nosotros somos los últimos y pagamos sus malos rollos.

Pregunta: ¿Cómo?

ALUMNO C: Muy fácil, un ejemplo. Primero, no está motivado, no es lo mismo. Pasa de todo. Después, los exámenes, como está quemado, lo pagan con nosotros y no tenemos ninguna culpa.

Los alumnos, los protagonistas de la escuela, también sufren las consecuencias de los conflictos entre docentes. Ellos no están al margen de estas situaciones. Muchas veces son conscientes de ellas y pueden sufrir las consecuencias de diferentes formas: desmotivación del profesor, exámenes más difíciles,

aprendizaje inadecuado, etc. Esta cita muestra como algunas veces los insultos y gritos no están escondidos, sino que son visualizados por todos, también por los estudiantes. Después de este conflicto, ¿qué opinión pueden tener los alumnos de su tutora, del director y del ambiente del centro? No disponemos de más información, pero, seguramente, en este instituto, existe un ambiente difícil y desagradable para algunos profesores.

3. Conclusiones

El artículo pretende mostrar una realidad social escondida. Tradicionalmente, la escuela ha sido interpretada como lugar de conflictos entre padres y docentes, también entre alumnos y profesores; en ningún caso entre educadores. Se considera que existe un sentimiento corporativo de ayuda mutua entre profesores, y más ahora, cuando la enseñanza está en el centro del debate social y recibe fuertes presiones de diferentes sectores sociales. Se considera que los docentes se han cohesionado más en respuesta a las agresiones exteriores. Esto, en muchos casos, no sucede y la visión idílica entre profesionales es ficticia e irreal, no adecuada a la realidad. Para Castiñeira (2009), el civismo no es la normalidad, sino que, para llegar a él, se necesita esfuerzo, carisma, inteligencia y habilidades sociales. En algunas ocasiones, las relaciones entre docentes están caracterizadas por el conflicto. Ball (1989) destaca el «lado oscuro» de la escuela e introduce conceptos como «lucha por el poder». Hargreaves (1999) habla de la balcanización de la educación, buscando el símil de la guerra de los Balcanes. Los profesionales de algunos centros educativos trabajan fragmentados, aislados, dispersos y movidos por intereses individuales.

Consideramos que existe poca bibliografía que aborde esta temática en profundidad. Ha sido escasamente tratada y, cuando se ha investigado, se ha hecho mediante un enfoque genérico y tangencial. En muchos casos, se han presentado las relaciones entre profesores en un estado de armonía y corporativismo beneficioso para el colectivo. Cuando les preguntábamos a los profesores la cuestión del clima social en su centro educativo, nos respondían con evasivas. No daban importancia al tema. No querían entrar en él. El jefe de estudios de Tarragona explicaba que, en su centro, no había tensiones significativas. En cambio, los maestros de Barcelona decían: «Ya se sabe, siempre hay alguien que se aísla y va por libre. Siempre hay el típico que la está liando y creando problemas entre compañeros». Cuando insistíamos en esta cuestión, para matizarla y desarrollarla con más detalle, los diferentes docentes cambiaban de tema. El profesor de historia nos manifestó, de forma clara y contundente: «En todos los institutos existen este tipo de problemas y todo el mundo lo sabe».

Este artículo ha ofrecido información cuantitativa acerca de los profesores que pueden estar viviendo situaciones difíciles. Hemos aportado datos de interés de España y de diferentes países, además, hemos comprobado como esta situación existe, en mayor o menor grado, en todos ellos. Un porcentaje de docentes afirma que las interacciones entre ellos y el equipo directivo no son satisfactorias. También hemos ofrecido fragmentos de entrevistas a profesores,

maestros y alumnos. Consideramos necesario y socialmente muy valioso que futuras investigaciones aborden toda la complejidad de la temática, por ejemplo: las posibles consecuencias en el ámbito individual, educativo y social. Desde la perspectiva individual: temas como el estrés, la depresión, la ansiedad, el síndrome del trabajador quemado, el acoso laboral, etc.; educativa: relación con los resultados académicos de los alumnos, fracaso escolar, bajo nivel de enseñanza, etc., y social: bajas laborales, costes económicos, enseñanza de poca calidad, etc.

Este artículo ha perseguido el objetivo prioritario de mostrar una realidad social escondida, conocida por los profesores pero poco explicitada. Actualmente, hablar de este tema no está bien considerado. La Administración pública tiene que tomar cartas en el asunto y debe considerarlo una cuestión de máximo interés. Es necesario que actúe desde diferentes frentes:

- *Primero*. La Administración debería fomentar investigaciones rigurosas. Se debería conocer el problema en toda su profundidad y extensión, además de ser consciente de las consecuencias que puede tener en los ámbitos individual, educativo y social. A continuación, desarrollar políticas preventivas e intervenciones eficaces, crear protocolos consensuados y formar a los educadores en estas temáticas.
- *Segundo*. El equipo directivo, y principalmente el director, son fundamentales. Tienen la máxima responsabilidad y deben liderar el centro docente, además de actuar con sensibilidad, equidad y habilidad.
- *Tercero*. Los inspectores tendrían que entrar a fondo en estas situaciones. Deberían tener la formación, el interés y las habilidades sociales necesarias para apoyar al director y a los profesores que se enfrentan a ellas.
- *Cuarto*. Los profesores pueden conocer casos de estas características desde hace años y no movilizarse para mejorar la situación. Actuar como si no fuesen con ellos, como si no les afectaran, lo cual provoca que queden incrustados dentro de la organización. Consideramos que tiene que cambiar la mirada sobre estos temas. Deben ser asunto de todo el claustro, ya que, de una manera u otra, afectan a todos sus miembros. Por esto, no se deberían aceptar como una normalidad y una cuestión individual. Tal como dice Castiñeira (2009), los actores han de esforzarse para crear unas relaciones positivas, abiertas y tolerantes en la organización. Hablar de estas cuestiones no debería ser tabú. Conocer problemas de este tipo y no reaccionar tendría que estar mal visto y no aceptado.

Referencias bibliográficas

- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós: Barcelona.
- BAZARRA, L. y OTROS (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Narcea: Madrid.
- CARDÚS, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: Paidós.

- CASTIÑEIRA, A. (2009). *Les fonts del lideratge social*. Barcelona: Mediterrània.
- COOMBS, P. H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- DEWEY, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.
- DOMINGO, R. (1999). *Auctoritas*. Barcelona: Ariel.
- DURKHEIM, E. (1991). *Educació i sociologia*. Vic: Eumo.
- (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- ENKVIST, I. (2000). *La educación en peligro*. Madrid: Grupo Unisón.
- ESPOT, M. R. (2006). *La autoridad del profesor: Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Praxis.
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M. (2006). «La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial: Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE». *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- EURYDICE (2002). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral: Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios: Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998). *La escuela a examen: Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- (2002). ¿Es pública la escuela pública? Barcelona: CissPaxis.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y otros (2010). *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- FLECHA, R. y GIROUX, H. A. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- FULLAT, O. (1978). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- (1986). *La agonía escolar*. Barcelona: Humanitas.
- GARRIDO, J. L. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
- (2007). *La máquina de la educación: Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- GIRARD, R. (2002). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GUILLOT, G. (2007). *La autoridad en la educación: Salir de la crisis*. Madrid: Popular.
- HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- ILLICH, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- (1977). *Educación sin escuelas*. Barcelona: Península.
- LONGÁS, J. y MARTÍNEZ, M. (2012). *El bienestar als centres i en el professorat*. Barcelona: Fundació Bofill.
- MARINA, J. A. (2008). *La pasión del poder: Teoría y práctica de la dominación*. Barcelona: Anagrama.
- (2009). *La recuperación de la autoridad: Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Barcelona: Versátil.
- MARITAIN, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- MEILÁN, M.^a J. (2001). *Cómo ser eficaces en la escuela: Enseñanzas prácticas de la experiencia*. Madrid: CCS.

- MOLINA, F. (1997). *El servei militar a Lleida*. Lleida: Pagès Editors.
- PEDRÓ, F. (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- REDONDO, E. (1959). *Educación y comunicación*. Madrid: CSIC.
- REICH, W. (1980). *Psicoanálisis y educación*. Barcelona: Anagrama.
- RENAUT, A.; JACQUARD, A. y MANENT, A. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona: Paidós.
- TAHULL, J. y MONTERO, I. (2013). «Reflexionando sobre el concepto de autoridad». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (3), 459-477.
- TORRE, C. de la (2007). «*El malestar docente: Un fenómeno de relevancia internacional*». *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32 (17), 301-325.
- UGT (2010). *La violencia como factor de riesgo psicosocial en los trabajadores del sector de la enseñanza*. Madrid: FETE-Enseñanza UGT.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- WANJIRU, C. (1995). *La ética de la profesión docente: Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.