polítiques

77

El benestar als centres i en el professorat

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011

Jordi Longás
i Miquel Martínez
(coordinadors)

El benestar a l'escola i en el professorat

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011

Jordi Longás i Miquel Martínez (coordinadors)

El benestar a l'escola i en el professorat

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011

Jordi Longás i Miquel Martínez
(coordinadors)

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

polítiques | 77

La col·lecció Polítiques és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright* i està sotmesa a les sancions establertes a la llei.

Primera edició: setembre de 2012

© dels textos: els autors
© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2012
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fbofill.cat

Aquest llibre es un dels tres que composen l'informe *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*, dirigit per Miquel Martínez i Bernat Albaigés.

Autoria: Jordi Longás Mayayo
i Miquel Martínez Martín (coordinació).
Alba Castejón Company,
Ferran Ferrer Julià
i Adrià Zancajo Silla.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Coordinació de continguts: Anna Jolonch
Cura editorial: Neus Batlle Miró
Maquetació: Jordi Vives
Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó

ISBN: 978-84-85557-99-8
DL: B-23631-2012

Impressió: Service Point F.M.I., S.A.
Imprès a Catalunya – *Printed in Catalonia*

Índex

Presentació 9

Introducció 15

1. Sobre el benestar a l'escola i en el professorat. Estudis i aproximació conceptual 21
Jordi Longás
Línies d'investigació: antecedents i tendències emergents a l'entorn del malestar/ benestar docent 25
Benestar i salut a l'escola i en la docència: delimitació conceptual i identificació dels factors determinants 43
Propostes per a la construcció d'un context docent saludable 68
Institucions, polítiques i recursos per al benestar docent 86
Bibliografia 89

2. El benestar als centres educatius a Catalunya. Una anàlisi del projecte PISA-2009 des de la perspectiva dels estudiants i directors 103
Alba Castejón, Adrià Zancajo i Ferran Ferrer
El projecte PISA 106
La interpretació de les dades d'alumnes i centres 107
Revisió de la literatura 107
El benestar als centres al PISA 108
Conclusions 127
Bibliografia 129

3. Consideracions finals 131
Jordi Longás i Miquel Martínez

Presentació

El benestar a l'escola i en el professorat fa una aportació única a un tema cabdal del món educatiu. Tant és així que ha merescut un volum propi en aquesta nova edició de l'informe *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011,* que publica periòdicament la Fundació Jaume Bofill. Per què aquest interès pel benestar? Quin paper hi juga, en l'estat de l'educació a Catalunya?

La recerca educativa mostra, des de perspectives diverses, que hi ha una molt estreta relació entre el clima que es viu al centre i els resultats educatius de l'alumnat que hi assisteix. Tanmateix, en aquest volum el perquè de la importància del benestar va més enllà dels mers resultats acadèmics. Afirmem que el clima de benestar en l'entorn escolar té un valor en ell mateix. Una de les funcions principals de l'escola és educar en els valors democràtics i cívics, i un entorn escolar positiu no es pot deslligar del benestar del professorat o del procés d'aprenentatge que fan els alumnes, ans al contrari, estan íntimament vinculats. Ho remarquen en la introducció els coordinadors del llibre, Jordi Longás i Miquel Martínez: "Pensem que el benestar a l'escola –com a organització que aprèn– és un factor determinant de l'èxit educatiu, tant en el vessant estrictament acadèmic i escolar com en relació amb el desenvolupament integral dels infants i joves". Del benestar a l'escola en depèn l'educació de la ciutadania i el model de societat i de país que volem promoure.

Aquest llibre és el tercer volum de l'anuari 2011 sobre *L'estat de l'educació a Catalunya*. Es tracta d'un estudi monogràfic que complementa l'anuari en el que es refereix a

comprendre l'eficàcia organitzativa d'una escola i l'èxit educatiu en general. Perquè, per tal de comprendre allò que determina l'èxit educatiu, no podem basar-nos només en estudis estadístics, econòmics, de context i d'estructura. Si ho féssim així, deixaríem de banda la part més dinàmica de l'educació: la vida dels centres. A l'interior d'un sistema, els seus actors són els que fan de l'organització allò que és. És important abordar com es viu i com es percep, des de dins de l'escola, l'atmosfera de treball, i estudiar quins són els factors determinants d'un bon clima. La lectura del llibre ens aportarà elements clau d'aquest bon clima, com ara la cultura docent, el compromís del professorat i el lideratge educatiu.

Amb aquest llibre, el tercer de tres, completem l'informe *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. En l'actual context de crisi no podíem obviar que una dimensió clau de l'èxit educatiu, ara més que mai, és el benestar a l'interior de l'escola i en el seu professorat. L'informe apareix en un inici de curs marcat per les retallades i l'anunci de mobilitzacions. És agosarat, doncs, i tanmateix necessari, impulsar i promoure el debat sobre l'èxit educatiu també des de la perspectiva del benestar. I això és el que fem aquí: aportem reflexió, anàlisi i propostes per millorar el benestar. I ho fem sense negar el malestar creixent que afecta directament l'escola. Des de la Fundació Jaume Bofill abordem novament un tema clau amb la voluntat de promoure, des del nostre àmbit que és el de la recerca i l'estudi rigorós, iniciatives de millora a les escoles i entre el professorat.

Al primer capítol, Jordi Longás construeix un marc conceptual i teòric que ens permet comprendre millor els factors clau del benestar i repassar els aprenentatges principals que es poden extreure de la recerca internacional a l'hora de construir el que ell anomena una *escola positiva*. També analitza les mesures i les polítiques educatives que s'han implementat fins ara a Catalunya i l'estat de la qüestió sobre aquest tema. Al final del capítol l'autor ens fa propostes concretes per construir un context docent i una escola saludables: propostes pel que fa a la gestió de l'aula, l'organització dels centres i les polítiques educatives.

Al segon capítol, Alba Castejón, Adrià Zancajo i Ferran Ferrer aporten dades noves sobre el clima dels centres a Catalunya, a partir de la mirada dels alumnes i els directors que revelen els resultats del PISA-2009.

Al final del llibre un capítol recopilatori recull una sèrie de consideracions i propostes per a la millora de l'èxit educatiu a Catalunya. És aquí on s'apunta la necessitat i la urgència de promoure recerques dins de l'escola i a l'aula, recerques que abordin aspectes sovint intangibles però determinants de l'èxit educatiu com ara el clima i el benestar.

La voluntat de promoure a Catalunya polítiques educatives a partir de l'evidència i els aprenentatges derivats de la recerca ha estat l'eix principal de l'informe *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. La promoció de recerques i, més encara, la implicació dels docents en la producció de nou coneixement són una assignatura pendent. Als països en què han millorat sorprenentment els índexs d'èxit educatiu, la formació i la recerca constitueixen els dos pilars del seu sistema educatiu. Pilars que interactuen i dialoguen permanentment. En aquest diàleg entre política, recerca i formació se situa l'aportació que fa la Fundació Jaume Bofill a l'hora d'impulsar canvis a l'escola, en el professorat i en el sistema que els sustenta. Aquesta aportació no hagués estat possible sense els seus autors. Agraïm la feina feta a Jordi Longás i Miquel Martínez com a coordinadors del llibre, i com a autors també a Jordi Longás i a l'equip del professor Ferran Ferrer que, un cop més, ha fet possible extreure el màxim coneixement de les dades del PISA-2009.

Ara només resta que les propostes que fem generin reflexió i canvis per tal de millorar el benestar a l'escola i en el professorat. Amb la finalitat última que Catalunya avanci cap a un veritable model d'èxit educatiu, en el qual pugui arrelar el model de país que volem.

Anna Jolonch i Anglada
Cap de recerca
Fundació Jaume Bofill

Introducció

Aquest és el tercer llibre elaborat en el marc de l'estudi sobre *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Es tracta d'un monogràfic dedicat al benestar a l'escola i en el professorat.

El primer llibre agafa el títol de la recerca, *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*,[1] i és el núm. 75 de la col·lecció Polítiques. S'hi poden trobar quatre aproximacions a l'estudi de l'estat de l'educació al nostre país. La primera fa referència als indicadors dels sistemes que interactuen i conformen l'educació a Catalunya; la segona presenta tres mirades sobre l'èxit educatiu i recull l'experiència del sistema educatiu d'Ontario com a exemple internacional; la tercera gira entorn de la recerca en educació, i esmenta les recerques sobre el risc de fracàs i sobre com promoure l'èxit escolar. La quarta aproximació analitza l'agenda política, l'estat de les polítiques educatives a Catalunya i l'agenda política a nivell internacional. Per acabar, també s'hi pot trobar un apartat amb les conclusions extretes de l'estudi.

El segon llibre, *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*,[2] és l'anàlisi exhaustiva dels indicadors i condicionants dels sistemes que es presenten, de forma sintètica, en el primer volum.

1. Martínez, M. i Albaigés, B. (directors) (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 75.

2. Albaigés, B. i Ferrer-Esteban, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 76.

El tercer llibre, aquest que llegiu ara, analitza el benestar a l'escola i en el professorat com a condició necessària per assolir els diferents objectius que ens proposem a l'escola. Consta de dos capítols i un apartat de consideracions finals. El primer capítol analitza l'estat de la qüestió amb una aproximació conceptual que identifica els antecedents i les tendències emergents a l'entorn del malestar/benestar docent, els factors del benestar a l'escola i la rellevància que hi té la gestió de l'aula. El capítol segon presenta una anàlisi sobre el tema des de la perspectiva dels alumnes i dels directors i directores de centres, feta a partir de les proves PISA-2009. Aquest capítol clou amb un conjunt de conclusions que sintetitzen l'anàlisi feta.

Tal com s'indica en el primer capítol, l'interès per aquest tema apareix en el món educatiu als anys vuitanta i al voltant de la salut psicosocial i dels treballs de Maslach[3] sobre la salut dels docents. Maslach proposa el constructe «síndrome de *burnout*» o «d'esgotament professional» que ha orientat bona part de la recerca feta fins ara. El professor Jose Manuel Esteve, catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Màlaga, i col·laborador de la Fundació Jaume Bofill, va ser pioner a l'Estat espanyol i va dur a terme les primeres recerques sobre el fenomen del *profesor quemado* proposant el concepte de *malestar docente* (Esteve, 1987)[4]. En treballs publicats en els darrers anys en aquesta mateixa col·lecció Polítiques ens hem referit a la importància d'avançar cap una cultura docent que generi més benestar a l'escola i en el professorat (Martínez, 2008)[5].

Pensem que el benestar a l'escola —com a organització que aprèn— és un factor determinant de l'èxit educatiu, tant en el vessant estrictament acadèmic i escolar, com en relació amb el desenvolupament integral dels infants i joves i fins i tot *en la prevenció de la violència escolar.*[6] En conseqüència, amb l'objectiu d'aportar nous camins a la construcció d'una escola i una professió docent amb benestar, positiva, efectiva i compromesa, dediquem aquest primer capítol a analitzar les aportacions de

3. Maslach, C.; Pines, A. (1979). «Burn-out: The loss of human caring». A: Maslach, C.; Pines, A. (eds.). *Experiencing social psychology: Readings and projects*, p. 246-252. Nova York: A. A. Knopf.

4. Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

5. Martínez, M. (director) (2008). *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 62.

6. Debardieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. París: Editions Odile Jacob.

la recerca que directament o indirectament s'està fent a l'entorn del benestar a l'escola, i a argumentar la rellevància del tema i la necessitat de promoure recerques que permetin conèixer amb detall el benestar a les nostres escoles i en el nostre professorat i orientar les polítiques que calgui per a la seva millora.

El segon capítol considera les dades corresponents a l'any 2009 que ofereix el programa PISA i observa la rellevància de l'anàlisi de l'entorn d'aprenentatge i de la cultura del centre a l'hora d'explicar el paper del centre en el rendiment acadèmic de l'alumnat.

Es tracta d'una mirada molt concreta: la dels estudiants i directors *envers les variables relacionades amb el benestar als centres pel que fa a l'alumnat català i els seus resultats en lectura.*

El volum clou amb un apartat de consideracions que fan referència a l'evolució dels estudis sobre aquest tema, a la necessitat d'abordar-los des d'una perspectiva sistèmica i organitzativa, a la necessitat de més recerca i estudis, i als resultats derivats de l'anàlisi sobre les dades PISA-2009.

1 Sobre el benestar a l'escola i en el professorat. Estudis i aproximació conceptual

Jordi Longás

Arran de la promulgació de la Llei de prevenció del 1995, del treball d'organismes com l'Instituto Nacional de Seguridad en el Trabajo i de les directrius de prevenció i salut laboral impulsades per la Unió Europea, la preocupació per la salut i els riscos laborals entra veritablement en l'agenda pública del nostre país, si bé amb anterioritat a la norma l'objectiu d'evitar accidents i malalties ja era present en el món productiu, especialment en determinats sectors primaris i secundaris. La llei estableix per a totes les organitzacions —públiques o privades— l'exigència de tenir cura de la salut dels treballadors, inclosos els riscos psicosocials. Com a conseqüència d'això, les empreses i institucions del sector dels serveis, històricament desvinculades d'aquestes preocupacions, s'han trobat amb l'obligació de plantejar-se què fan i què poden fer per vetllar per la salut laboral i el benestar dels seus treballadors.

Des d'una perspectiva científica, hem de remuntar-nos als anys cinquanta per descobrir en el corrent humanista de la teoria de l'organització els primers treballs sòlids sobre la motivació en el treball, els efectes psicològics positius i nocius de l'organització sobre les persones i la seva relació amb el rendiment laboral. Les clàssiques teories de Maslow, Herzberg i McGregor, que encara avui continuen sent referents vàlids, marquen el veritable inici de la psicologia de les organitzacions. L'interès, dins del tercer sector, i concretament dins del món educatiu, pel que s'ha anomenat salut psicosocial no apareix fins als anys vuitanta. Concretament, C. Maslach realitza els primers treballs consistents sobre la salut dels docents i proposa el constructe «síndrome de *burnout*»

o «síndrome d'esgotament professional» que ha orientat bona part de la recerca fins als nostres dies. El professor J. M. Esteve va ser pioner a l'Estat espanyol i va dur a terme les primeres recerques sobre el fenomen del *profesor quemado* i va proposar amb èxit el concepte de *malestar docente* (Esteve, 1987) com a aproximació a l'estat d'esgotament i desvinculació que en el seu màxim extrem es manifestava en forma de depressions i baixes laborals.

La psicologia del treball i la medicina del treball són les dues disciplines que de forma preferent s'han preocupat per estudiar com el treball influeix en la salut de les persones i pot ser causa d'accidents o de malalties. Ateses les repercussions socials i econòmiques d'aquest fenomen i l'especificitat d'alguns efectes en funció del sector laboral, la prevenció laboral ha emergit recentment com una «nova» disciplina, molt dinàmica i d'alt valor estratègic. En tots els casos, la influència de l'orientació clàssica de les ciències de la salut, centrada en l'absència de salut o la malaltia, i la pressió exercida pel paradigma positivista sobre les ciències socials ha orientat la recerca i la teoria sobre salut laboral cap a plantejaments excessivament mecanicistes. L'aïllament de variables, amb l'objectiu d'identificar els factors causals que podien explicar determinats efectes mòrbids, ha dut a centrar les directrius i les pràctiques preventives en l'eliminació o reducció dels factors de risc. Aquesta lògica, vàlida per a un bon nombre de riscos laborals, s'ha mostrat insuficient per a la salut psicosocial. El seu caràcter complex i multifactorial podria explicar per què el control d'alguns factors de risc, com per exemple les condicions laborals, no és suficient per assegurar el benestar i la salut.

Darrerament estem assistint a l'emergència de l'anomenada psicologia positiva. Aquest corrent considera que les virtuts humanes, l'optimisme, el compromís amb la professió i el treball són els motors de la satisfacció laboral i de la capacitat per respondre positivament als reptes i les adversitats. Aquesta nova orientació teòrica de la salut psicosocial és molt coincident amb l'actual enfocament positiu de la salut, definida «no només com l'absència de malaltia, sinó com un procés pel qual l'ésser humà desenvolupa les seves capacitats actuals i potencials, i tendeix a la plenitud de la seva autorealització com a persona individual i ésser social» (Rodríguez Marín, 1995:17). Pensem que en matèria de salut laboral s'ha treballat de manera insuficient en l'elaboració d'un constructe alternatiu, més propositiu i no tant centrat en el control dels riscos i la manca

de salut com en la seva promoció. Existeix prou fonamentació teòrica i de recerca per considerar els efectes preventius i saludables que comporta aconseguir l'excel·lència professional i l'excel·lència organitzativa. En relació amb l'escola i la tasca docent, tant el marc desenvolupat a l'entorn de les escoles promotores de salut com la recerca pedagògica elaborada des de paradigmes interpretatius i crítics aporten plantejaments alternatius i molt en sintonia amb les darreres recerques que correlacionen la cultura professional i els valors amb la salut psicosocial.

En conseqüència, amb l'objectiu d'aportar nous camins a la construcció d'una escola i una professió docent saludable, positiva, optimista, esperançada i compromesa amb la seva realitat, dediquem les pàgines següents a analitzar les aportacions de la recerca que directament o indirectament s'estan fent a l'entorn del benestar a l'escola, i a defensar les bases teòriques que sustenten aquest enfocament positiu, saludable o resilient de l'escola i la professió docent. Una opció que, en si mateixa, com argumentarem, pot ser considerada preventiva i saludable i que considerem que haurà d'orientar bona part de les recerques futures centrades en aquest objecte d'estudi.

Línies d'investigació: antecedents i tendències emergents a l'entorn del malestar/benestar docent

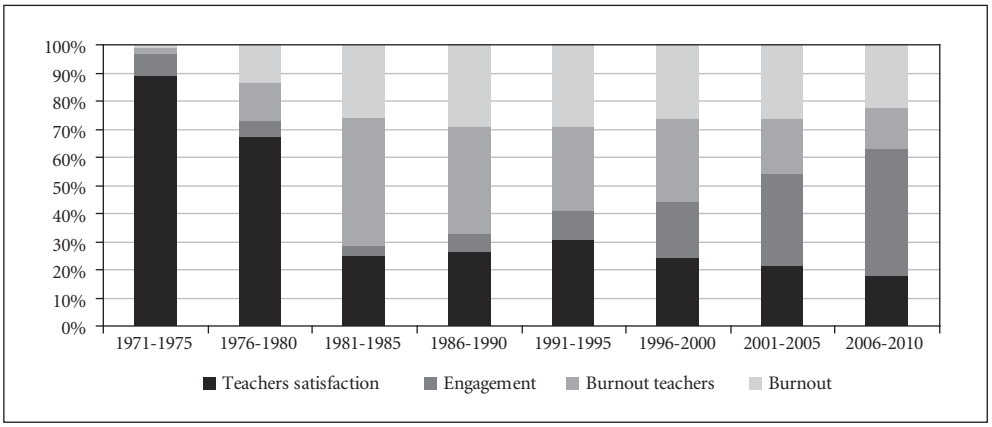
Fins a mitjan segle XX no es comença a considerar que la relació entre les condicions de treball, la salut i la productivitat no són simples i lineals. El treball, a més de ser possible causa d'accidents i malalties, com resulta evident en la indústria química, la mineria o la construcció, per exemple, també pot ser causant de danys psicològics. Si bé també hi ha evidències que el treball pot ser font de beneficis psicològics i satisfacció personal, val a dir que fins a dia d'avui en el binomi benestar/malestar laboral s'han dedicat molts més esforços a estudiar la tipologia i generació del malestar, els factors associats o desencadenants i la forma de prevenir-lo, que a construir els models d'organització i de professionalitat més saludables. Concretament, en les tres darreres dècades s'han generat desenes de revistes i publicacions especialitzades, centenars de congressos i jornades científiques, i desenes de milers d'articles a l'entorn de l'estrès i el *burnout*. Aquest creixement gairebé exponencial de la producció científica es deu

a la preocupació o l'interès que els riscos psicosocials han suscitat en la comunitat científica i en la societat, però també a la complexitat d'estudiar-los i a la dificultat d'arribar a conclusions definitives.

La revisió del nombre de registres en les bases *Psycoinfo* i *Eric*, les més referencials en aquesta matèria, ens permet obtenir aquesta mirada general (gràfic 1). Hem comptabilitzat, en períodes de cinc anys, el nombre d'articles publicats entre els anys 1971 i 2010 que tenen com a descriptors els termes *burnout* (5.750 registres a Psycoinfo i 2.033 registres a Eric), *teachers burnout* (543 registres a Psycoinfo i 232 registres a Eric), *engagement* (el 95% dels 18.200 registres a Psycoinfo i 10.486 registres a Eric) i *teachers satisfaction* (878 registres a Psycoinfo i 920 registres a Eric). Les dades mostren la irrupció del constructe *burnout* a finals dels setanta i la seva extensió, així com l'emergència progressiva de l'*engagement*, constructe d'interès constant per a la teoria de l'organització i que ha esclatat en aquest inici de segle.

La petita cerca sobre la publicació a l'entorn de constructes relacionats entre si —*burnout, engagement*, satisfacció— i que poden formar un corpus científic propi,

Gràfic 1.
Evolució del nombre de publicacions sobre *burnout, engagement* i *satisfaction teachers* a Psycoinfo i Eric



Font: Elaboració pròpia.

ens dóna idea de la densitat i complexitat del debat científic que s'ha generat al seu voltant. Per a molts investigadors, l'*engagement* i la satisfacció actuen com a moduladors o intermediaris del *burnout*, per a altres la satisfacció és l'estat oposat a l'«estar cremat» i, a la vegada, un factor intermediari o precursor de l'*engagement.* Finalment, molts especialistes consideren que l'*engagement* —amb la seva triple dimensió de compromís, vigor i energia en el treball— és l'altra cara de la mateixa moneda, una visió positiva de l'experiència laboral oposada a la d'insatisfacció que, segons la triple dimensió que defineix el *burnout,* s'expressa en distanciament, esgotament i baixa eficàcia. Atès que actualment encara no disposem de models provats i definitius sobre el malestar/benestar docent, i que l'anàlisi de la literatura mostra contradiccions i línies divergents, ens proposem seguir un cert fil cronològic per explicar l'evolució de la recerca, centrada inicialment en el malestar i l'absència de salut i més orientada aquests darrers anys cap a la construcció d'una vivència positiva i saludable del treball. En fer-ho, destacarem els principals assoliments de la recerca, els referents clau i els camps més inèdits que actualment apareixen com a oportunitats per continuar fent avançar aquest coneixement.

Síndrome d'esgotament professional (*burnout*) i docència

Seyle (1952) confirma que l'*estrès*, o síndrome general d'adaptació definit com una reacció involuntària i generalitzada de l'organisme humà enfront de situacions vitals viscudes com a amenaces i causant de múltiples efectes psicofisiològics, pot ser ocasionat pel treball. Per a aquest pioner en l'estudi dels riscos psicosocials, l'estrès laboral actua com a mediador entre les *condicions objectives* del treball i les conseqüències per al treballador. L'autor planteja dues formes d'estrès, una generadora d'una activació positiva capaç de desvetllar el millor potencial de cada persona, que anomena *eutrès,* i una altra de signe contrari, anomenada *distrès*, resultat de sentir-se sobrepassat per les demandes i que es tradueix en sensacions corporals, sentiments i pensaments que generen malviure (Seyle, 1956).

L'impacte sociolaboral dels efectes psicosomàtics generats per l'estrès és innegable. Concretament, a la Unió Europea, segons els estudis consultats, es calcula que entre

el 22% i el 30% dels treballadors està afectat per algun tipus d'estrès laboral i hi ha quaranta milions de treballadors que presenten simptomatologia comprovable clínicament (Mansilla, 2008). S'estima que l'estrès és la causa principal del 55% de les baixes laborals (Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, 2007) i segons Gascón, Olmedo i Ciccotelli (2003) comporta un cost econòmic superior als vint mil milions d'euros anuals per als països membres de la Unió Europea. En relació amb el malestar/benestar professional, també cal considerar que un dels efectes més greus i persistents de l'experiència d'estrès crònic negatiu és l'aparició del *burnout*. Seguint 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 *burnout* i, en alguns casos, deriva en quadres depressius.

La síndrome de *burnout*, *síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)*[1] o síndrome d'esgotament professional (SEP) —el terme normatiu en català segons el Centre de Terminologia Termcat— fa més de tres dècades que s'estudia com a risc i patologia psicosocial d'origen laboral. En la primera etapa de «descoberta» del *burnout*, es van dedicar els esforços a descriure'l i conceptualitzar-lo. Des de la perspectiva clínica, es tendeix a definir la SEP de forma estàtica, com un estat al qual arriba el subjecte com a conseqüència de l'estrès laboral. Freudenberg (1974), el primer investigador que descriu un conjunt de símptomes físics i psíquics que caracteritzen l'enfonsament físic i emocional provocat per les condicions de treball en personal sanitari, i el model d'Edelwich i Brodsky (1980), expliquen la SEP com a fenomen reactiu de tipus subjectiu, centrant l'origen del fracàs en el professional, i focalitzen l'anàlisi en la forma personal de ser, pensar i actuar durant el desenvolupament del procés. En aquesta època es constata que altres professionals dels serveis a les persones també pateixen els efectes i el procés de desil·lusió, desmotivació, fatiga, ansietat, esgotament i incapacitat o baix rendiment per causa del treball; el fenomen interessa a un bon grup de psicòlegs que contribueixen decisivament a la difusió del terme *burnout* (Maslach i Pines, 1977 i 1979; Kyriacou i Sutcliffe, 1978; Farber, 1983). Si bé la diferenciació entre l'estrès i el *burnout* és clara des dels inicis, fora dels àmbits científics i especialitzats encara avui la

1. Gil-Monte (2003) comptabilitza l'ús de fins a dinou termes diferents en castellà per anomenar la síndrome i proposa emprar el terme *síndrome de quemado por el trabajo (SQT)* per referir-se al *burnout*.

SEP es confon o s'utilitza com a sinònim d'estrès, fent un ús inadequat del concepte per referir-se genèricament i inespecíficament al conjunt de riscos psicosocials.

L'enfocament de la recerca inicial sobre la SEP va ser vàlida per a la teràpia individual, però va esdevenir insuficient enfront de les necessitats de prevenció a escala organitzativa i de col·lectiu professional. Progressivament, en la dècada dels vuitanta, la investigació es va orientar des d'una perspectiva psicosocial, de caire més dinàmic, i es va entendre 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 té més adeptes.

Al llarg dels anys vuitanta la recerca sobre la SEP es va centrar en l'explicació del procés de desenvolupament i la construcció de models explicatius, que posaven en relació la síndrome amb les variables principals i n'analitzaven les conseqüències. Els anys noranta van donar pas a la internacionalització i extensió de les recerques, tant orientades a l'anàlisi de la incidència que tenia i a la comparació entre sectors professionals, com a la revisió dels models, per cercar les variables socials i organitzatives associades a la síndrome. En aquest període, al debat sobre quin és el procés de desenvolupament de la síndrome s'hi va afegir la necessitat, encara no resolta, de millorar l'avaluació psicomètrica i l'esforç per definir models causals (Gil-Monte, 2007). En la primera dècada del segle actual els focus d'interès de la recerca de la SEP encara són oberts i s'hi 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 SEP com a risc laboral que cal prevenir. L'estudi de les variables individuals, especialment les de tipus sociodemogràfic i laboral, i de les variables contextuals aïllades, continuen estant presents en la gran majoria dels treballs realitzats fins avui. Això s'explica per l'interès encara vigent d'establir comparacions entre diferents col·lectius i diferents contextos culturals, i també per les dificultats metodològiques de realitzar anàlisis multivariants i construir relacions estructurals consistents.

A Espanya, l'interès pels riscos psicosocials i concretament la SEP en les professions del sector dels serveis apareix al final de la dècada dels vuitanta. Els primers treballs de

rellevància a l'entorn del *malestar docent*, segons l'expressió de l'autor, són del professor J. M. Esteve (1984, 1987) i, posteriorment, destaquen entre les diverses publicacions i línies de recerca les aportacions de J. M. Peiró, P. Gil-Monte, M. A. Manassero, M. Salanova, S. Llorens, E. Calvete, A. Villa, E. Guerrero i F. Vicente, entre altres. En el panorama internacional han estat i són referents els autors i equips següents:

a) C. Maslach, de la Universitat de Berkeley (Estats Units) i M. Leiter, de la Universitat d'Acadia de Nova Escòcia (Canadà), per la seva tasca pionera en l'estudi de la SEP i amb una extensa obra que recull conclusions d'estudis en diferents àmbits del món empresarial, anàlisis de causes i procediments d'avaluació de riscos organitzacionals.
b) W. Schaufeli i A. Bakker, de la Universitat d'Utrecht (Holanda), centrats a promoure el concepte d'*engagement*.
c) D. Kleiber, B. Gusy, S. Guglielmi i D. Enzmann, de la Freie Universität de Berlín (Alemanya), que parteixen d'una perspectiva múltiple centrada en l'estudi de factors modificadors de l'efecte dels estressors.

Com hem apuntat anteriorment, s'han realitzat múltiples recerques arreu del món, i sovint amb resultats contradictoris. A Maslach (2003), Gil-Monte (2007), Parra (2007), Salanova i Llorens (2008), entre altres, podem trobar revisions rigoroses de l'estat de la qüestió, que permeten fer un acostament històric i integrador als avenços en la recerca sobre la SEP.

Actualment la SEP es pot entendre com una resposta continuada a estressors crònics a títol personal i relacional en el treball, determinada a partir de tres dimensions conegudes com a esgotament, despersonalització o cinisme, i ineficàcia professional (Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001). L'esgotament, físic però principalment emocional, es refereix als sentiments de no poder donar més d'un mateix en termes afectius/emocionals i a una disminució dels recursos emocionals i per a la relació personal. La despersonalització és una resposta de distanciament de les persones, amb aparició de sentiments i conductes cíniques orientades al treball en general, als destinataris del servei i a les persones amb qui es treballa. La ineficàcia professional comporta la disminució dels sentiments de competència i la capacitat per assolir bons resultats en el treball (Maslach, 1993).

Els efectes de la SEP es manifesten en la salut personal i organitzacional (Schaufeli i Buunk, 2002; Salanova i Llorens, 2008). Individualment s'han observat conseqüències com fatiga crònica, somatitzacions, ansietat, depressió, increment de l'ús de substàncies tòxiques, desajustos dels hàbits de vida personals, etc. que van acompanyades, des de la perspectiva de l'actitud respecte al treball, d'insatisfacció laboral, manca de compromís organitzacional i intencions d'abandonar l'organització). En el cas de les organitzacions, les conseqüències són l'increment de l'absentisme i de les baixes laborals, la disminució dels resultats i la pèrdua de qualitat del servei.

Les investigacions realitzades determinen dues fonts principals de causalitat, unes de tipus sociolaboral i les altres de tipus psicològic. Hi ha correlacions positives entre la SEP i el conflicte de rol, l'ambigüitat de rol, la manca de suport social, la baixa o nul·la participació en els processos de presa de decisions, la manca d'autonomia i les expectatives excessives en referència a la carrera professional (Schwab, Jackson i Schuler, 1986). Alhora, els factors exclusivament psicològics més reconeguts en la literatura científica (Friedman i Farber, 1992; Konert, 1998; Rittenmyer, 1997) són els referits a la construcció de la identitat professional (sobre connexió, expectatives exagerades i visió d'un mateix com a incompetent i insatisfet professionalment) i l'ús d'estratègies d'afrontament disfuncionals.

A Buunk i Schaufeli (1993) devem la identificació dels factors desencadenants de la síndrome segons la «doble» relació social —amb usuaris i col·legues— que estableixen els professionals. Aquests són, respectivament: incertesa, desequilibri o falta d'equitat en les relacions interpersonals i baix control, per un costat, i por de les crítiques, de ser etiquetat d'incompetent si es cerca suport social enfront de les dificultats i processos d'encomanament social de la simptomatologia de la síndrome, per un altre. Winnubst (1993), entre altres, incorpora explícitament el reconeixement de la importància de l'estructura, la cultura i el clima organitzacional en l'aparició de la síndrome. Tanmateix, les variables dels models desenvolupats des de la teoria de l'organització 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 aplicables en els diferents contextos professionals. Pel que fa al món escolar, potser per la distància existent entre els sabers i les competències

docents i el *corpus* teòric propi de la psicologia de les organitzacions i de la salut laboral que fonamenta la prevenció dels riscos psicosocials, destaquem la dificultat per assimilar i aplicar efectivament aquest coneixement.

Inicialment la SEP es va associar als professionals dels serveis però després s'ha pogut confirmar que afecta tot tipus de professions, malgrat que la seva prevalença continua sent significativament molt superior en les professions vinculades als serveis a les persones (educació, salut i serveis socials). L'emergència del malestar professional i els riscos psicosocials en el treball, principalment del distrès (estrès negatiu) i de la SEP com a evolució negativa del primer, amb l'increment conseqüent de processos mòrbids en els treballadors (INSHT, 2001; Villalobos, 2004) s'explica per diverses raons vinculades a l'evolució del treball i la societat en un món globalitzat (Sánchez-Anguita, 2006; Llorens, Moncada i Sánchez, 2005). Segons aquests autors, els factors socials que incideixen en major o menor grau sobre tots els treballadors són els següents:

- Els canvis socials (canvis tecnològics, econòmics, demogràfics, canvis en els estils de vida i valors, etc.) generen noves tensions i dificultats d'adaptació que són a 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. Fenòmens com la globalització, la deslocalització i l'augment de la precarietat del treball han incorporat tensions i incerteses que sovint es tradueixen en un increment de l'estrès i de la SEP en els treballadors.
- Paral·lelament, l'increment de la cultura preventiva i de la cura per la salut en el treball han 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, i han fet emergir en les darreres dues dècades els riscos psicològics, menys vistents que els físics.
- L'increment de demandes «emocionals» ha afectat gairebé tots els treballs en la mesura que ha augmentat l'orientació cap al client, per la influència dels sistemes de gestió de la qualitat, i també s'han intensificat les necessitats de relació entre les persones de les mateixes organitzacions i aquelles que són col·laboradores o proveïdores, segons el principi del màrqueting que considera aquestes persones com a clients interns.

Avaluació de la SEP, dels riscos psicosocials i de la salut docent

La Llei de Prevenció de Riscos Laborals (Llei 31/1995 de 8 de setembre) estableix la necessitat d'avaluar i prevenir els riscos psicosocials. Actualment, amb aquesta finalitat es poden distingir dues orientacions complementàries: l'avaluació dels riscos laborals —condicions del treball susceptibles de generar efectes negatius sobre la salut— i l'avaluació dels nivells de salut i benestar —que respon als objectius de control i vigilància de la salut establerts en el Reglament dels Serveis de Prevenció (Reial Decret 39/1997 de 17 de gener).

Per diverses raons que comentarem amb brevetat, no s'ha desenvolupat encara una metodologia acceptada per tota la comunitat científica que permeti identificar els riscos psicosocials i/o determinar-ne la prevalença de forma inequívoca. Hem de destacar en primer lloc les diferències en el marc teòric, atès el caràcter complex i dinàmic del concepte de risc psicosocial, el constructe SEP i els models explicatius que vinculen factors de risc amb conseqüències per a la salut. I, en segon lloc, hem de referir-nos a les importants limitacions psicomètriques que té el mesurament d'aquests factors, derivades de la naturalesa de les estratègies i els instruments d'avaluació que s'han desenvolupat. Almenys tres arguments justifiquen aquesta darrera valoració:

a) Malgrat que el benestar/malestar es un procés —de caràcter individual i social—, el seu estudi acostuma a fer servir qüestionaris d'autoresposta que aporten mesures puntuals.
b) Les avaluacions sovint es fan de forma descontextualitzada, sense considerar aspectes culturals, polítics, etc.
c) Les dades recollides es basen en la percepció individual segons els símptomes percebuts i les valoracions pròpies sobre el treball i l'entorn laboral.

Com a conseqüència d'això, actualment l'aproximació a la mesura i l'estudi del benestar o malestar ha de fer-se de forma indirecta, considerant o bé els nivells d'estrès, atès el seu rol precursor, la SEP com a manifestació extrema i contrària al benestar, els factors associats a la SEP ja sigui pel seu valor causal o preventiu i la salut laboral. A continuació destaquem algunes línies de treball i instruments que considerem especialment vàlids per a la recerca i/o l'avaluació dels riscos i la salut docent.

Atès el paper precursor de l'estrès enfront de la SEP, hem d'esmentar l'interès de l'Escala de Autoevaluación de Síntomas de Estrés (Rodríguez Marín, 1992) que inclou les dimensions de símptomes físics (insomni, tensió), símptomes emocionals i símptomes cognitius, i de l'Inventario de Síntomas de Estrés (ISE) (Benavides i altres, 2002) amb les dimensions de símptomes físics, psicològics i socials.

Per a l'avaluació de la SEP el Maslach Burnout Inventory (MBI), publicat per Maslach l'any 1981 (Maslach i Jackson, 1986), és l'instrument emprat de forma majoritària i dominant en la recerca,[2] tot i que hagi sofert adaptacions i ajustaments posteriors (Salanova i Llorens, 2008). Avalua les tres dimensions que defineixen la SEP però sempre de forma relativa, sobre la base de la determinació dels percentils o, com és el cas de l'MBI-GS desenvolupat per l'equip WoNT, en funció d'una mostra normativa heterogènia. Concretament, aquest equip de la Universitat Jaume I de Castelló ha desenvolupat en un format *online* (www.wont.uji.es) un qüestionari ampliat del model acceptat de demandes/recursos de Karasek, que de forma immediata retorna els resultats individuals a qui fa la consulta. L'instrument mesura els recursos, les demandes, les emocions, les respostes positives i les respostes negatives.

Les diverses versions de l'MBI han donat peu a nombrosos estudis arreu del món la revisió dels quals no respon a l'objectiu d'aquest treball. Vercambre i altres (2009) presenten un estudi recent de la incidència de la SEP sobre una mostra de 2.258 docents francesos i una comparativa amb els resultats més rellevants obtinguts en la darrera dècada en onze països del context europeu. Els autors posen en evidència la gran variabilitat en els resultats per a totes les dimensions de la SEP Docent. Les diferències entre països poden ser degudes tant a raons mostrals com a diferències culturals i a altres factors que incideixen directament en el tipus de suport i reconeixement social rebut pels docents, com ara la formació docent o la qualitat de les escoles. Per donar alguna dada referencial de la prevalença de la SEP a escala europea, seguint Salanova i Llorens (2008), destaquem els resultats en mostres holandeses aportats per Schaufeli (2003), perquè són les úniques que disposen de punts de tall validats clínicament. En aquest

2. Versió espanyola a Seisdedos (1986).

estudi, del total de treballadors se'n pot considerar població de risc un 4-7%, mentre que el 7,2 % pateix *burnout* clínic.

Alguns estudis fets a Espanya situen la prevalença de la SEP en la docència pels volts del 30-40% (Ayuso Marente i Guillén Gestoso, 2008; Cordeiro, Guillén i Gala, 2001; Manassero i altres, 1996; Vázquez i altres, 1994; etc.). Recentment, Napione (2008) troba en una mostra de 217 professors de secundària de la província de Barcelona que el 9,2% dels docents estan en situació de risc en les tres dimensions (esgotament emocional, 28,4%; despersonalització, 33,2%; baixa eficàcia, 31,2%). En un estudi anterior realitzat per nosaltres vam observar que d'una mostra de 1.360 docents de centres concertats de Catalunya el 26,6% estava en risc en alguna de les dimensions de la SEP, el 6,4% del total es trobava en situació de risc molt alt i l'1,3% de la mostra es trobava en situació de *burnout* clínic (Longás, 2008). Posteriorment hem obtingut evidències empíriques que confirmen que els docents que treballen en escoles properes al model d'*escola que aprèn* tenen millor salut psicosocial (Longás, 2010). I en el nostre darrer treball (Longás, 2011), realitzat sobre una mostra de 6.972 docents de 197 centres concertats de Catalunya i fet a partir de l'estudi de la percepció de la pròpia salut pels docents, hem constatat que el 96% dels docents de les diferents etapes del sistema educatiu estan satisfets i tenen bona salut en relació amb l'activitat, mentre que el 18% de docents es troba en situació de risc per a la seva salut física (veu, mals d'esquena, esgotament, etc.) i el 17% en situació de risc per a la seva salut psíquica (esgotament emocional, efectes cognitius, etc.).

Per a l'avaluació de riscos psicosocials podem destacar l'ISTAS 21 (accessible en format electrònic a www.istas.net) que promou CCOO i té el reconeixement del Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya. L'instrument diferencia cinc dimensions de risc (exigències psicològiques, treball actiu i desenvolupament d'habilitats, suport social i qualitat del lideratge, compensacions i doble presència) que estan dividides en un total de vint-i-una subcategories o dimensions psicosocials específiques. Es tracta d'un mètode molt acceptat en diversos contextos laborals, atesa la seva relativa simplicitat i la utilitat que té en la negociació amb els agents socials de l'empresa, perquè permet identificar unitats de millora petites i abordables (Llorens i altres, 2005). El darrer estudi de riscos psicosocials als centres docents elaborat per Rosa Sensat (Arellano

i altres, 2007) es basa en aquest mètode, malgrat les dificultats que presenta la seva transferència a l'escola i la cultura docent.

També mereix ser esmentat el projecte d'investigació sobre treball i salut docent anomenat EUROTEACH, amb participació de diversos països europeus, que utilitza el constructe benestar/salut per referir-se a les condicions de salut física, cognitiva i emocional. El projecte ha analitzat les relacions entre la SEP, el model demandes/recursos, les afectacions somàtiques, la satisfacció i el suport social en el treball, i ha obtingut importants evidències que confirmen que el benestar i la satisfacció correlacionen inversament amb l'increment de demandes laborals i la disminució del grau de control sobre el propi treball (Verhoeven i altres, 2003; Rasku i Kinnunen, 2003).

En el nostre context hem de citar, finalment, el Qüestionari de Salut Percebuda pels Docents (CSP-D) desenvolupat des de l'Observatori de Riscos Escolars de l'FPCEE Blanquerna. El qüestionari mesura l'estat de salut docent en relació amb la salut personal (física, emocional i cognitiva) i amb la salut en l'activitat docent (Fernández-Puig, Longás i Virgili, 2011). Es complementa amb el Qüestionari de Context Intern, també desenvolupat per nosaltres, que avalua l'escola com a organització i la gestió d'aula a partir de la seva validació en relació amb la SEP (Longás, 2010). Com a instrument dinàmic, amb l'objectiu de desenvolupar una estratègia específica d'avaluació de riscos en la docència, es continua desenvolupant aquesta recerca per tal de disposar de quatre factors clau en el benestar docent: la persona, l'activitat, l'aula i l'escola.

Compromís, clima i cultura: noves tendències en la recerca sobre benestar i salut laboral

Darrerament, diversos experts en prevenció i salut laboral han destacat la necessitat d'avançar des d'una perspectiva menys mèdica i més integrada, centrada a promoure des de la pròpia avaluació i recerca una comprensió del fenomen que en si mateixa incideixi favorablement en la millora de la salut docent. Com que en el cas dels riscos psicosocials l'enfocament cap als problemes o la seva descripció es mostra insuficient, es planteja com a millor alternativa la consecució d'objectius o reptes positius i, més

que el control de determinats factors, l'assoliment del benestar per a la totalitat de les persones que integren les organitzacions. Seguint aquesta orientació, podem destacar tant algunes aportacions que són de referència per als investigadors de la SEP i els riscos psicosocials, com la confluència d'altres línies de treball que considerem clarament complementàries i que, en el futur, poden ser del tot coincidents.

Una cèlebre obra de Maslach i Leiter (1997) presenta les causes que provoquen la SEP i propostes per evitar-la. Moltes de les seves aportacions ja formen part dels models actuals d'anàlisi, però no sembla que s'hagi incorporat encara de forma suficient als treballs actuals la seva crítica a cercar les solucions al problema des de l'abordatge individual en comptes de fer-ho des d'una aproximació organitzacional. Com que la SEP, en part, s'explica per la dissonància entre els valors personals i els viscuts a l'organització, es defineixen línies d'acció per a les organitzacions molt més ambicioses que la identificació i el control dels factors de risc. Concretament es proposa incidir positivament sobre els factors determinants de la direcció i l'estructura (missió i metes, direcció, supervisió, comunicació, avaluació del treball, polítiques de salut i satisfacció) que afecten la vida dins l'organització (càrrega laboral, control, compensacions, sentit de comunitat, equitat i valors) i poden generar increment en la vinculació o compromís amb el treball. Per als autors, es pot avançar cap a una vida laboral millor i més saludable optimitzant o reforçant les estratègies següents: ajustar les càrregues laborals individuals; millorar la capacitat individual per decidir i controlar el propi treball; reconèixer i incentivar els resultats; potenciar el sentit de pertinença a l'organització o comunitat; potenciar els valors d'equitat, respecte i justícia, i potenciar el sentit i el valor del treball.

En els darrers anys d'estudi de la SEP s'ha incorporat l'*engagement* o compromís amb el treball com a nou concepte (Salanova i altres, 2000) des del qual fer-hi front, guiats pel nou enfocament del que s'anomena psicologia positiva (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000).[3] Schaufeli i Bakker (2004) són els promotors principals

3. El professor M. E. P. Seligman —que pot ser considerat l'inspirador d'aquest corrent de la psicologia— ha creat diversos instruments orientats a valorar les fortaleses humanes, la satisfacció vital, etc., accessibles a la pàgina web *www.authentichappiness.sas.upenn.edu* i que permeten obtenir resultats individuals en línia.

d'aquesta línia de treball, que cerca potenciar les capacitats humanes i el seu funcionament òptim en comptes 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*: vigor, implicació i eficàcia. El vigor es caracteritza per nivells alts d'energia mental, el desig de posar esforç en el propi treball i la persistència per superar les dificultats. La implicació o dedicació es caracteritza per un sentit d'estar completament concentrat en la feina. Finalment, l'eficàcia és l'experiència d'un rendiment alt en relació amb els reptes que planteja el treball i generalment retroalimenta el sentiment d'*absorció* per allò que s'està fent.

Tal com ho confirma la revisió recent de cent cinquanta-quatre articles publicada per Rodríguez-Carvajal i altres (2010), semblen indiscutibles els guanys recíprocs, per als individus i les organitzacions, que aporta la psicologia positiva en el treball, tant en resultats com en benestar, satisfacció i emocions positives. La relació existent de benestar amb la cultura organitzacional, les polítiques organitzatives, els lideratges, les relacions internes i les característiques del treball; les seves correlacions amb la salut laboral i la forma de promoure aquestes organitzacions saludables obren noves vies de recerca que troben en l'escola i la professió docent un camí molt verge.

Un constructe proper a l'*engagement* és el de compromís organitzatiu —*commitment*— que a diferència de l'actitud positiva envers el treball expressada en forma d'energia, implicació i eficàcia, significa la disposició a romandre en una organització i dedicar-li un esforç considerable. Aquest compromís és el resultat del vincle psicològic establert entre el treballador i l'organització, resultant del grau d'acceptació dels valors i objectius de l'organització (Sánchez, Artacho i Fuentes, 2010). Existeix un instrument referencial i de fàcil aplicació creat per Meyer i Allen (1991) per mesurar el compromís en la seva triple dimensió de compromís afectiu (identificació amb valors o força d'identificació amb l'organització), compromís de continuïtat (intenció de continuar estant dins l'organització) i compromís normatiu (sentiment d'obligació moral de continuar sent membre de l'organització). Malgrat que les conclusions de recerca no són definitives, diversos estudis atorguen a la satisfacció laboral una funció mediadora entre el treballador i el compromís organitzatiu. Si bé la inexistència d'estudis longitudinals impedeix

inferir relacions de causalitat entre satisfacció i compromís, les evidències empíriques confirmen que la satisfacció laboral i el benestar en el treball són objectius crítics en l'organització perquè, de forma natural, condueixen a incrementar el compromís i l'orientació envers la qualitat del servei (Sánchez i altres, 2010). Aquest enfocament, pràcticament inexplorat a l'escola com a organització, i en la seva relació amb la professió docent, ens interroga sobre com els models d'escola —organització, projecte educatiu, etc.— podrien afavorir el compromís i sobre quins valors vincularien una escola de qualitat amb una professionalitat saludable.

El paradigma de la resiliència o *paradigma del desafiament* que explica la capacitat de les persones per fer front a les adversitats de la vida, superar-les i sortir-ne enfortides i fins i tot transformades, en comptes de centrar-se en els circuits que mantenen les situacions adverses es preocupa per identificar i potenciar que les persones i els grups s'obrin a un desenvolupament més sa i positiu (Marro, 2008). Aquesta capacitat per reaccionar positivament, aprofitant les oportunitats pròpies i de l'entorn per convertir les amenaces en oportunitats, aporta un camí alternatiu al paradigma dels factors de risc molt proper als constructes de vinculació laboral i compromís amb l'organització. Tant els factors que expliquen la resiliència personal (suport i recursos socials, habilitats interpersonals i fortalesa intrapsíquica) com la resiliència comunitària (autoestima col·lectiva, identitat cultural, humor social, honestedat i lideratge positiu i participatiu) han obert camins interessants per orientar l'experiència docent i l'organització escolar, segons presenta la investigació de Marro (2008) a partir d'un estudi de cas. La importància de partir de les pròpies fortaleses, potenciant-les, per donar sentit a la superació de les dificultats o els reptes professionals/personals i de disposar d'un context que estimuli aquest procés és el que defensa aquest autor. Aquesta orientació ens sembla complementària a l'enfocament ampli de la psicologia[4] i pedagogia positives[5] aplicades a l'escola, per a nosaltres ben sintetitzada en el concepte de *context escolar optimista* (Boman i altres, 2009).

4. Es troba una revisió interessant de l'estat de l'art i la seva aplicació a l'escola a Furlong, Gilman i Huebner (2009).

5. Autors de la pedagogia crítica com Giroux (2003) ja han escrit profusament sobre la violència exercida des del currículum, l'escola com a espai de conflicte i la necessitat d'orientar l'ensenyament, l'educació i l'escola cap a nous models centrats en valors, la participació i la construcció conjunta del coneixement.

Ens sembla interessant, com a factor de resiliència professional, destacar el treball a l'entorn de l'educació emocional i la salut del professorat desenvolupat per Cases (2007), amb diverses propostes aplicades perquè els i les docents puguin elaborar les pròpies dificultats o els propis conflictes professionals, aprendre a partir d'ells i desenvolupar els propis recursos, en el que no deixa de ser una estratègia de salut per reconvertir les «demandes laborals excessives».[6] No hi ha dubte que actualment l'educació emocional ocupa un espai significatiu en la formació docent, que ens introdueix de forma atractiva a la necessitat d'aconseguir que l'escola sigui un context social saludable emocionalment. Un lloc en el qual les relacions que es construeixen entre els membres (docent-docent, docent-alumne, alumne-alumne, grups, etc.) puguin ser satisfactòries des de la perspectiva afectiva (Extremera, Durán i Rey, 2010).

Aquesta orientació, que posa el centre d'interès en la millora de la salut relacional, és propera a l'interès de molts experts en organització pel que s'ha denominat clima organitzacional. Malgrat l'existència de múltiples definicions en funció dels investigadors, hi ha força coincidència en la consideració del clima com el conjunt de les diferents percepcions que tenen els empleats sobre l'organització en la qual treballen, amb la virtualitat d'integrar les expectatives i demandes dels individus i el grup amb el funcionament de l'organització (Fernández, 2004; Ramírez, 2009). Per a alguns autors el clima es considera un factor modulador entre les pràctiques de recursos humans, l'estructura organitzativa, el lideratge i la comunicació, entre altres, i els efectes o les conseqüències sobre la satisfacció laboral, el compromís organitzatiu, la productivitat, etc. (Muñoz i altres, 2006). Algunes investigacions han demostrat empíricament l'existència de correlacions entre la SEP, el clima i la satisfacció vital, fent esment al treball de Ramírez (2009) dedicat específicament a investigar aquesta relació en la docència a partir d'un instrument per mesurar el clima validat amb anterioritat pel mateix autor. No obstant això, focalitzar la intervenció sobre el clima suposa una opció discutible, en tant que n'és alhora causa i conseqüència. El clima és el resultat de decisions estructurals, estratègiques i polítiques de l'organització i li atorguem la capacitat d'influir en la construcció social que els individus fan de la seva organització. Una visió positiva i

6. A *Bienestar Docente y Pensamiento Emocional,* de Hué (2010) podem aprofundir en la necessitat de considerar les competències per a la gestió de les emocions com a competències centrals del perfil professional docent.

favorable de l'organització s'encomana, com apunten Otero, Santiago i Castro (2008) quan confirmen la vinculació entre l'optimisme com a variable individual i col·lectiva, el suport social i les manifestacions de la SEP. De la mateixa manera s'encomana la devaluació de l'autoestima col·lectiva i el pessimisme, cosa que explica per què la SEP i el malestar són fenòmens individuals però també responen a una construcció social (Seidman i Zager, 1991; Smith, Bybee i Raish, 1988; Olabarría, 1997), a processos de toxicitat organitzativa (Piñuel y Zabala, 2004). En conseqüència, podem considerar que el clima és més un indicador del benestar en l'organització que un factor sobre el qual incidir directament, però de significativitat inqüestionable per a la salut dels membres de l'organització (Aron i Milicic, 2000).[7]

Un constructe relacionat amb el clima, però més estable i profund, és el de la cultura de l'organització.[8] Si el clima l'associàvem al conjunt d'expectatives i demandes dels membres de l'organització, la cultura s'associa amb *el sistema de valors, els símbols i les pautes de conductes que conformen les representacions d'una realitat compartida i que es tradueix en regles, normes i procediments de treball.*[9] Diversos autors s'han referit al benestar/malestar i a la SEP com l'expressió del desajust entre la persona i l'organització provocat pel conflicte o la dissonància entre els valors de l'organització i els personals (Bronfenbrenner, 1977; McDonald, Poertner i Pierpont, 1999; Salazar i Beaton, 2000; Villanueva i altres, 2008; Longás, 2010). Més concretament, i relacionat amb l'afebliment o la ruptura del contracte psicològic de l'empleat amb l'organització, a la discrepància entre els valors teòrics o declarats per l'organització i que hom acceptava o assumia en el moment d'ingressar en l'organització i aquells que realment es viuen en el dia a dia (Leiter, 1999). Fernández (2004) defineix aquest desajust com la distància entre la cultura de l'organització i la percepció personal de cadascun dels membres de com haurien de ser aquests valors de l'organització. Per avaluar la cultura organitzacional del centre educatiu, Armengol (2001) proposa un instrument amb el valor de la seva actualitat i l'adaptació al nostre context. Aplicar-

7. Pel que fa a ampliar aquest plantejament a l'alumnat i a la suggerent idea de convertir l'escola en el medi social on aprendre a ser feliç, ens remetem a la investigació de Cherobim (2004).

8. Pensem que l'anàlisi de les organitzacions sempre ha de tenir 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* i que pot esdevenir crítica en la funció docent.

9. Proposem aquesta definició com a síntesi de la revisió del constructe proposada per Fernández (2004).

lo permet confrontar els seus resultats amb les explicitacions formals i l'estimació de possibles incongruències.

La influència dels valors a l'empresa, com a expressió constitutiva de la cultura organitzativa i indicador de la qualitat empresarial, ha donat peu a l'establiment del projecte *Great Place to Work*[10] que avalua el nivell de confiança com a eix central de les relacions empleats-empresa i la qualitat de les relacions a l'entorn del treball. La confiança es compon de tres dimensions:

a) Credibilitat (comunicació oberta, competència en la coordinació de recursos humans i integritat i consistència en el compliment de la visió).
b) Respecte (suport al desenvolupament professional i reconeixement de l'esforç, col·laboració amb els empleats i atenció individualitzada a les necessitats derivades de la vida personal).
c) Tracte just (igualtat, imparcialitat i justícia).

Les altres dues dimensions avaluades que volen mesurar el sentiment de satisfacció per allò que es fa i per fer-ho amb les persones amb qui es treballa són:

d) Orgull (en relació amb el treball personal, el realitzat per l'equip i en la contribució de l'empresa a la societat).
e) Companyonia (possibilitats de ser un mateix, entorn social obert i agradable, i sentit d'equip).

Sobre la base d'aquests paràmetres, la metodologia permet valorar els entorns de treball excel·lents, definits des d'un paradigma positiu que considera els beneficis de ser saludables socialment i afectivament, sobre la base de valors sòlids reconeguts pels seus membres. L'acreditació com a empresa «greatplacetowork» i l'establiment de rànquings està afegint valor i aportant millores competitives a empreses dels sectors productius i amb ànim de lucre. Com abordarem en el proper apartat, ens interroguem sobre l'interès i la possibilitat d'adoptar aquests enfocaments en les organitzacions

10. Consulteu-lo al web *www.greatplacetowork.es.*

de titularitat pública o privada que presten serveis sense ànim de lucre, com és el cas dels centres educatius.

Per tancar el recull d'instruments i metodologies útils per a l'avaluació i la recerca esmentem el Qüestionari de Context Docent (Longás, 2010) elaborat per nosaltres. Mitjançant la comparació amb l'MBI valora el centre educatiu (organització i projecte educatiu) i l'aula (control, aprenentatge, relacions), confirma la correlació positiva entre els nivells de salut i el model pedagògic i d'organització escolar conegut com l'«escola que aprèn» (Gairín, 2000). Els resultats obtinguts en una mostra de 1.360 docents confirma la influència significativa de l'escola i l'aula per explicar la SEP, en detriment de les clàssiques variables sociodemogràfiques presents habitualment a la literatura.

En definitiva, l'estudi dels riscos laborals i els problemes de salut psicosocial ocasionats pel treball ens ha dut a formular plantejaments més integrals, no restringits a l'activitat preventiva, i orientats a la promoció del benestar i la satisfacció laboral. L'activitat investigadora haurà d'abordar en el futur les relacions complexes entre salut, cultura, clima, desenvolupament organitzacional, lideratges, compromís amb el treball, etc. La naturalesa social i moral del treball docent i les singularitats de l'escola com a organització reforcen l'interès d'aquestes noves tendències i, a la vegada, conviden a desenvolupar línies específiques en la teorització del que entenem per escola saludable i/o escola positiva. No obstant això, tenim prou evidències per orientar efectivament les estratègies i polítiques que haurien de guiar l'organització i el desenvolupament dels nostres centres educatius i de la mateixa professió docent. Dedicarem les pròximes pàgines a desenvolupar amb més precisió aquesta aproximació conceptual.

Benestar i salut a l'escola i en la docència: delimitació conceptual i identificació dels factors determinants

L'èxit en la docència i l'aprenentatge dels alumnes demana dels seus professionals que s'impliquin «del tot», aportin creativitat i gestionin una gran càrrega de relacions interpersonals, la majoria d'elles asimètriques i amb persones sobre les quals

el/la docent té una responsabilitat. Com a conseqüència d'aquesta interacció que es produeix en el decurs de la jornada laboral, el/la professional docent està sotmès a una demanda emocional contínua, que s'afegeix a les demandes derivades específicament de la responsabilitat de guiar l'aprenentatge. A més, es produeixen dins d'un context social —alumnes, pares i mares, societat— que sovint no col·labora amb la tasca educativa o que contínuament qüestiona l'escola i la docència. En molts casos, dins d'aquest context poc favorable cal incloure-hi el poc suport organitzacional que es rep, conseqüència de cultures organitzatives fràgils i d'una cultura professional que tendeix més a l'individualisme que al treball cooperatiu.

Ateses aquestes característiques s'explica que la docència pugui esdevenir una activitat professional amb nombrosos factors de risc i fins i tot molt insatisfactòria. De fet, les investigacions recents han confirmat com a fonts de malestar docent l'ambigüitat i els conflictes de rol, el manteniment de la disciplina, la desmotivació dels alumnes, la manca de materials de suport, les pressions de temps, l'excés de treball administratiu, el descens en la valoració social de la professió docent, la pèrdua de control i autonomia sobre el treball, les escasses possibilitats de promoció i la falta de suport dels col·legues (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Cornejo i Quiñónez, 2007).

Tanmateix, ens oposem a adobar la visió alarmista —tan habitual en els mitjans de comunicació— que considera la docència com una professió de risc i que oportunament vam denunciar Botella, Longás i Gómez (2007). Més aviat pensem que la docència és per a la gran majoria de professionals una tasca engrescadora que pot esdevenir font de satisfacció personal. Alguns estudis indiquen que més de tres quartes parts dels professionals no canviarien de feina encara que ho poguessin fer (Marchesi, 2007). Resultats en part corroborats pel nostre estudi, dut a terme els anys 2008 i 2009 amb quasi set mil docents de centres concertats. Ens hem referit anteriorment a aquest estudi que mostrava la valoració de la pròpia activitat docent com la dimensió més satisfactòria o saludable (Longás, 2011).

Podem cercar explicacions en una doble línia argumental. En primer lloc, especialment si comparem la professió docent amb altres ocupacions i sense menystenir els factors de risc identificats, cal valorar que les característiques de la professió docent

també ofereixen condicions protectores o saludables. Concretament, l'organització de la jornada docent permet certa flexibilitat d'horaris i fa possible la conciliació amb la vida familiar; les fórmules de contractació asseguren l'estabilitat laboral i salarial, i la naturalesa del treball i l'organització permeten desenvolupar un treball creatiu i autònom, que ofereix possibilitats de treballar en equip i, generalment, amb estructures de relació amb els caps força horitzontals.

En segon lloc, podem emfasitzar el valor social i moral del treball docent, que pot omplir de sentit professional i vital els professionals. És innegable que ser important per als alumnes i/o ajudar a viure els altres, tot i que comporta risc d'esgotament, és una experiència vital satisfactòria. Això s'explica tant per la connexió que té amb les necessitats d'altruisme i transcendència de la teoria motivacional de Maslow (1970), com pel concepte de *benestar social,* que és definit per Keyes i Waterman (2003) com: la valoració personal sobre si el context social i cultural en què s'insereix una persona és percebut com un entorn de creixement i satisfacció.

En la professió docent ens resistim a no considerar la potencialitat de l'escola com a projecte educatiu —col·lectiu i personal— per alimentar una *vida compromesa* —en referència a la praxis quotidiana de les fortaleses 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 atès que generen les emocions positives que actuen com a barrera enfront de 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 què troben correlacions positives entre determinades fortaleses o virtuts humanes —saviesa, coneixement, justícia, transcendència, optimisme, bon humor i entusiasme— i la realització personal, així com correlacions negatives amb l'esgotament emocional.

Aquesta mirada globalment positiva respon a recerques i models teòrics, alguns emergents, que fins ara han tingut menys ressò que les línies centrades en la manca de salut i la reducció dels factors de risc. Ens sembla del tot necessari difondre'ls per construir una alternativa fundada per a la docència i l'escola que, sense menystenir les

dificultats, treballi per una professió satisfactòria i saludable. Per això, a continuació ens proposem aproximar-nos de forma una mica ordenada als constructes *benestar* i *satisfacció*, tan complexos i polièdrics com el de la SEP, acceptant que si bé no són sinònims de *salut* sí que hi estan relacionats o en formen part. A partir d'aquest acostament conceptual, presentarem els principals factors o moduladors «positius» de la docència identificats pels experts i algunes prescripcions per aconseguir un context docent —aula i escola— més saludables.

Benestar a l'escola

De la mateixa manera que el concepte de *malestar* es va associar inicialment als estats d'esgotament, distanciament i baixa realització característics de la SEP, podríem proposar l'estat de *benestar* com l'altre pol oposat. L'afirmació no és acceptable en sentit estricte, però sí que és cert que sofrir la SEP és incompatible amb el benestar laboral. El benestar, que podria ser compatible amb situacions de malaltia, és un constructe més ampli que el contrari de la SEP i pot obrir un camí ambiciós per repensar l'escola en *temps de crisi*.

Hernández-Guanir (2002, 2006) proposa diferenciar entre *benestar subjectiu* i *objectiu*. El benestar subjectiu suposa una avaluació global, feta per un mateix i sobre un mateix, dins d'un període ampli de temps, pel que fa a la satisfacció amb la vida, en el sentit que les vivències afectives positives predominen sobre les negatives. L'autor destaca el caràcter subjectiu, atès que aquesta valoració depèn d'allò que interpreta i valora cadascú i té el caire d'avaluació global de la vida d'una persona. El benestar objectiu, en canvi, es mesura per indicadors externs o criteris observables i pot identificar-se amb la quantitat i qualitat dels recursos o béns disponibles: béns bàsics com la salut, els anys de formació, la professió, el nivell econòmic; béns físics com l'edat, la bellesa, la força, etc.; béns psíquics com la intel·ligència i les qualitats personals; béns socioambientals, com l'habitatge, el medi ambient, la cultura, el clima social, etc. Tots els béns o recursos (benestar objectiu) poden facilitar el benestar subjectiu, però no el garanteixen.

El mateix autor defineix el concepte de *benestar subjectiu comunitari* —mitjana aritmètica del benestar subjectiu individual percebut pels membres d'una comunitat— per

referir-se al nivell mitjà de felicitat d'una classe, un poble, un país, etc. Aquest concepte ens acosta al que podríem definir com a benestar escolar, amb el benentès, com diu el mateix autor, que aquest benestar no depèn exclusivament de variables individuals, sinó que és el producte de variables socials. I es reforça amb el concepte *d'aportació al benestar comunitari*, definit com el conjunt i el grau de valors posats en pràctica amb els quals una persona ajuda o contribueix que els altres es puguin sentir millor (Hernández-Guanir, 2002). Una definició que vol reconèixer que a més de procurar-se el benestar individual, la consecució del benestar subjectiu comunitari depèn en gran mesura de la contribució que hi facin els membres del grup o la comunitat.

En una línia complementària, la publicació recent de Cartwright i Cooper titulada *Oxford Handbook of Organizational Well-Being* aborda directament la necessitat de treballar des de les organitzacions pel benestar dels seus membres. Dins d'aquesta obra suggerent, Warr (2009) analitza les «vitamines» que ha de proporcionar el context organitzatiu en relació amb les valoracions personals, els valors del treball i la felicitat. Fonamentat en recerques empíriques i consultes, l'autor exposa com els empleats expliquen el benestar en les organitzacions a partir del grau de satisfacció en relació amb cadascuna de les variables següents:

- Autonomia en el treball i capacitat d'influència en l'organització.
- Possibilitat per fer servir i desenvolupar les habilitats personals.
- Capacitat de l'organització per proposar objectius i desafiaments.
- Varietat en les tasques i funcions.
- Claredat en relació amb allò que s'ha de fer.
- Relacions socials.
- Retribució econòmica.
- Confort (comoditat física i seguretat).
- Suport dels supervisors o caps.
- Perspectives de carrera o promoció.
- Preocupació per l'equitat.

Pensem que de totes elles, una bona part es pot satisfer a les escoles actuals sense modificar les condicions i el marc normatiu actuals.

Construcció de la satisfacció/insatisfacció docent

D'acord amb Gibson, Ivancevich i Donelly (1999: 138), entenem per satisfacció laboral *l'actitud que mantenen els individus en relació amb les seves funcions laborals*. Aquesta satisfacció, 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. Herzberg, Mausner i Snyderman (1959) i la seva teoria motivació-higiene continuen sent vàlids per a l'estudi de la satisfacció laboral. En concret, segons aquests autors, determinats factors vinculats a les necessitats vitals, biològiques o de subsistència són determinants de la insatisfacció i poden ser definits com a higiènics (seguretat, estabilitat, salari, condicions de salubritat, etc.). Aquests factors són extrínsecs 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 comporten motivació afegida. A la vegada, un grup de cinc factors motivacionals (resultats positius, reconeixement, atractiu de la feina en si mateixa, responsabilitat i desenvolupament) són els causants de la satisfacció, perquè desenvolupen el potencial de perfecció humana. Aquests darrers són considerats factors intrínsecs a la psicologia humana i es suggereix a les organitzacions enriquir-los mitjançant accions concretes com la delegació d'autoritat, l'assumpció de nous reptes, la incorporació d'innovacions, etc.

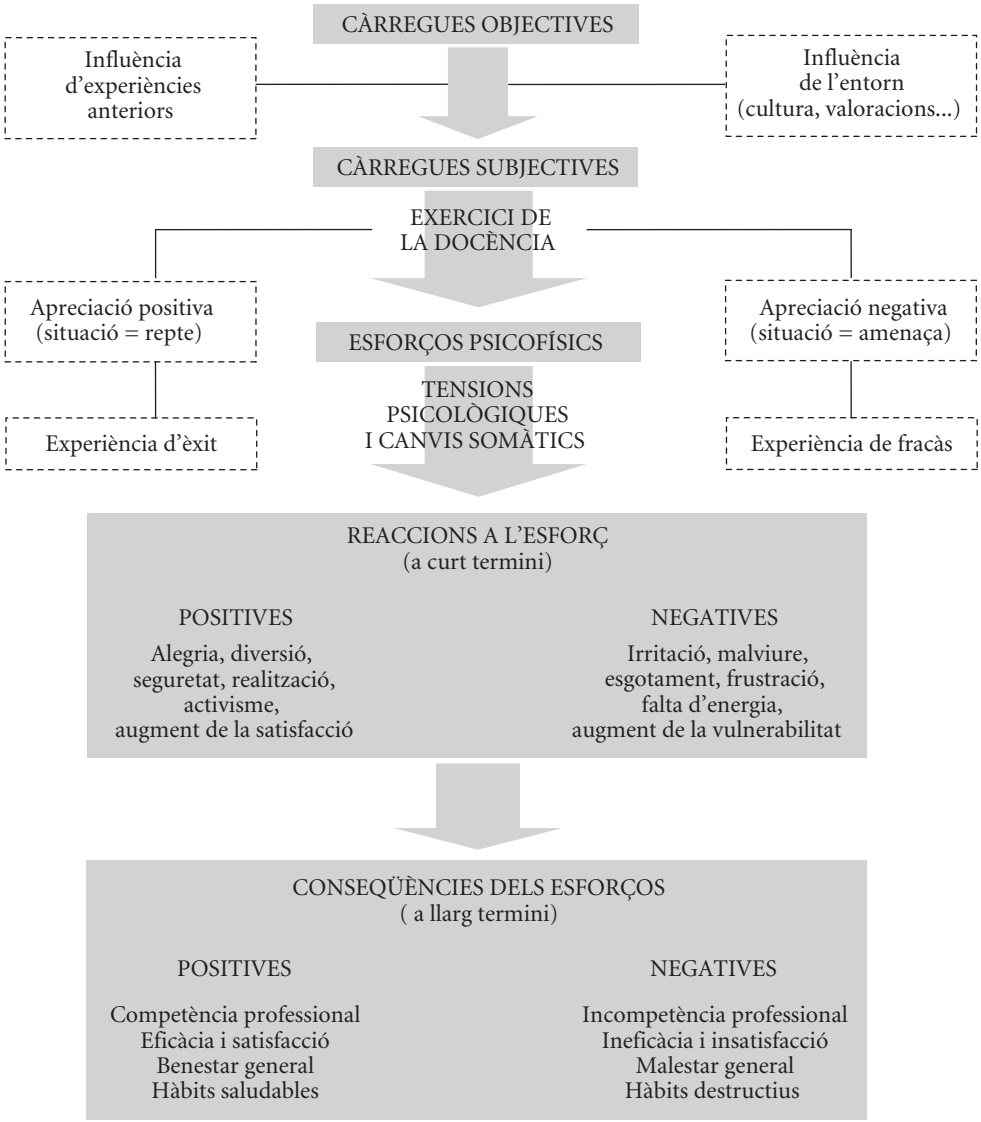
Pel que fa a la docència, el model més recent de Rudow (1995) permet comprendre tant el procés d'aparició de la SEP com el procés de construcció de la satisfacció docent, integrant des de la perspectiva psicosocial les teories sobre l'estrès de Lazarus i Folkman (1986). El model (quadre 1) parteix de considerar que les càrregues objectives —aquelles inherents a la docència i comunes a tot professional— són apreciades de forma diferent, sota la influència de l'experiència pròpia —resultat de la biografia personal— i la influència de l'entorn —principalment organitzatiu però també social— que valora i legitima determinades accions en detriment d'altres. El resultat d'aquesta interacció genera el que s'anomena càrregues subjectives, aquelles que en definitiva afecten la persona directament i que poden ser de tipus cognitiu i emocional. Aquestes són les càrregues que requereixen del docent determinades competències —incloses les actituds— que de bon principi condicionen les estratègies que té per enfrontar-se

o donar resposta a les situacions que ha de resoldre. L'eficàcia en l'afrontament de les càrregues determinarà en gran mesura 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, i aquesta disminució també actua obstaculitzant el desenvolupament de la personalitat. S'entra així en un cicle en què la competència pedagògica deficitària i l'alteració de la salut psíquica van condicionant les reaccions negatives davant l'esforç. Aquestes primeres reaccions tant poden servir d'alarma enfront de la *sobreexigència* —i a la vegada d'avís per iniciar processos de suport i aprenentatge— com poden conduir a una desestabilització psicològica progressiva i la seva cronificació. El que genera un cicle d'experiència virtuosa o negativa, més que una reacció automàtica al sentiment de frustració personal i professional, és la percepció d'incapacitat o competència del professional davant d'aquelles situacions problemàtiques que inevitablement i de forma quotidiana ha de resoldre (Kahill, 1988; Maslach, 1999). És, doncs, l'acumulació de petites experiències de fracàs i la incapacitat de resoldre-les el que converteix les situacions invalidants o *disfuncionals* en cròniques, redueix l'autoestima personal i causa la insatisfacció amb el desenvolupament de la professió.

Contràriament al que inicialment podria semblar, l'estat d'insatisfacció i la SEP no són la conseqüència d'una professió viscuda sense il·lusió ni compromís (Pines, 1993). En la docència, sovint l'esforç i la il·lusió per connectar amb els alumnes i entendre'ls no té correspondència en forma de resposta positiva 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 negativitat sovint apareixen sentiments reals d'*autoculpabilització* que poden impedir-ne la superació (Price i Murphy, 1984). El model esquematitzat en el quadre 1 mostra clarament que no són les demandes o les càrregues laborals les que en si mateixes generen la satisfacció o la insatisfacció del docent, sinó que allò que desencadena el cicle és l'experiència positiva o de frustració que s'experimenta davant els resultats obtinguts.

Quadre 1.
Model de construcció de la SEP i la satisfacció docent de Rudow (1995)



Font: Elaboració pròpia.

Des de la perspectiva de promoció d'una escola i una professió docent saludables, hem de destacar que el model presentat no es focalitza únicament en els aspectes negatius o de risc de la docència, sinó que apunta també cap a les vies que permeten potenciar els efectes positius d'afrontar amb èxit les situacions d'exigència i estrès que comporta l'acció docent. Es tracta de:

a) la hipotètica influència positiva que pot tenir l'escola (i de forma més difusa la societat) per modular la percepció de les càrregues objectives,
b) la importància del suport institucional per donar resposta directa a les demandes,
c) el paper cabdal de les competències docents per respondre a les càrregues amb satisfacció i èxit.

Així doncs, malgrat la inexistència de recerques empíriques que confirmin de forma global aquestes interaccions complexes, podem afirmar que la combinatòria de les variables de personalitat —*com sóc com a persona*?—, professionalitat —*quines competències professionals tinc*?— i organització —*com és l'escola*?— conformen l'equació que explica els nivells de benestar/malestar professional. Atesa aquesta interacció complexa, s'explica que hi hagi acord entre els investigadors a considerar els estats de malestar com la resposta individual al desajust entre les expectatives personals i les característiques del lloc de treball o de l'organització en què el professional porta a terme la seva activitat laboral. Certament, aquest desajust suposa una interpel·lació tant a títol individual —com ajusta cada docent les seves expectatives i competències a la funció que se li demana— com especialment a escala d'organització —com l'escola i l'administració defineixen les tasques i proveeixen recursos per desenvolupar-les.

Factors moduladors de la satisfacció i el benestar

La literatura reconeix la influència de diferents factors que actuen com a moduladors del malestar docent, entenent per modulador aquell factor que té la capacitat de reduir els efectes de l'estrès en el treballador, atès que li aporta recursos emocionals i cognitius que influeixen en la valoració de les situacions i les estratègies d'afrontament desenvolupades (Gusy, 1995). Clàssicament, la investigació sobre la SEP ha assenyalat

com a moduladors principals la satisfacció laboral, el suport social i l'autoeficàcia percebuda. Està acceptat que 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, 1995; Guglielmi i Tatrow, 1998). Nosaltres, com ja hem indicat, ens decantem més per considerar la satisfacció com un precursor del benestar, en tot cas incompatible amb estats personals de malestar o SEP segons confirma la recerca, i més que considerar-la un modulador la presentem com un concepte central i constituent del benestar. En conseqüència, com a factors moduladors de l'esgotament professional o constructors de la satisfacció i el benestar professional ens centrarem en el suport social, l'autoeficàcia i, d'acord amb els enfocaments més recents, l'*engagement*, el significat o sentit de la docència i el tipus de professionalitat i/o cultura professional.

Suport social

El suport social és un factor altament 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'una altra, 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 de les altres persones envers ella, una forma d'estar inclòs en una xarxa laboral en què hom es fa coresponsable 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 Marín (1995: 110) té un paper definitiu en *el manteniment de la integritat psicològica i física* de la persona al llarg del temps i afavoreix 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 el suport social, en sentit estricte, i el suport i el reconeixement d'alumnes, pares i mares i societat, en el que, en certa forma, és una ampliació del concepte de suport social apli-

cat a la docència (Schwab, Jackson i Schuler, 1986; Manthei i Gilmore, 1993). En clau preventiva i de promoció del benestar, es considera que aquest factor té repercussions organitzatives importants. En concret, Schaufeli (2001) destaca que pel fet que la SEP es desenvolupa en contextos socials, esdevé d'importància fonamental la manera com els professionals perceben, interpreten i *resignifiquen* els comportaments dels altres. Els professionals, quan se senten insegurs, tendeixen a augmentar la seva comparació amb altres professionals, però sovint eviten 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 autoeficàcia. Ens acollim a les propostes de Rodríguez Marín (1995) quan, sobre la base de la seva revisió, reconeix les funcions específiques del suport social següents: permetre i facilitar que es comparteixin els problemes comuns, proporcionar intimitat, prevenir l'aïllament, definir les competències mútues, proporcionar referents i oferir assistència en les crisis.

Autoeficàcia

L'autoeficàcia és 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 que ha d'afrontar. Seguint Schmitz (2000), l'autoeficàcia es refereix a la percepció que té el subjecte dels resultats obtinguts en relació amb els seus recursos professionals i personals. En la tasca docent i malgrat l'existència de pocs estudis sobre aquesta qüestió, es considera que la competència professional docent i la seva satisfacció correlacionen positivament (Suryanarayana i Himabindu, 2010).

Des dels inicis de la recerca a l'entorn de la SEP, s'ha confirmat que el sentiment de ser eficaç o la consciència de sentir-se competent esdevé un factor de satisfacció i actua com a protector del risc. De fet, per a Cherniss (1993) el factor determinant de la satisfacció o el malestar és el que anomena sentit d'eficàcia —*sense of efficacy*—, considerant que és el primer que actua com a catalitzador de la SEP i que pot derivar en la crisi de sentit. Aquest sentiment és el motor de l'establiment de nous reptes, de la millora i de l'aprenentatge professional, i té relació directa amb l'eficàcia professional. Influït 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 les persones de les seves capacitats i generar sentiments de pèrdua d'autoeficàcia, mentre que entorns afavoridors del treball poden ajudar a recuperar-la.

Altres autors, com és el cas de Farber i Friedman, incorporen matisos a aquest plantejament. Per a Farber (1991), el sentiment d'indefensió apresa apareix com a factor principal —vindria a representar-se en l'expressió «no hi tinc res a fer»— i genera vulnerabilitat. En canvi, Friedman (1999) postula com a sentiment central la inadequació o sensació de no ser adient per a una determinada feina. Tots dos sentiments, propers o potenciadors del baix sentiment d'eficàcia personal, comporten un augment de la vulnerabilitat enfront de la SEP i n'afavoreixen el desenvolupament.

Argyris (1979) 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 s'explica com una agrupació estable de persones per assolir un objectiu complex —objectiu o objectius que les persones per separat no 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, Moncada i Sánchez (2005: 12) l'autoeficàcia i l'autoestima són conceptes vinculats i precursors de salut i benestar. Aspectes com l'experiència professional, les habilitats per gestionar el treball o la capacitat per adaptar-se a noves situacions influeixen en aquesta percepció. Segons Schmitz (2000), 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 investigació d'aquest autor —un estudi longitudinal que mesura l'autoeficàcia personal, individual com a docents i en relació amb la percepció col·lectiva— comprova l'efecte modulador de la percepció de l'autoeficàcia en relació amb els nivells de la SEP.

Engagement

En la revisió de la recerca sobre SEP i benestar ja hem assenyalat l'emergència del constructe *engagement* o compromís amb el treball i com les seves tres dimensions

de vigor, implicació i eficàcia es postulen com a alternativa a l'esgotament, la despersonalització i la ineficàcia. L'*engagement* es defineix com 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 i altres, 2000).

Duran i altres (2005) han avaluat els nivells d'e*ngagement* 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 a modulador o preventiu de la SEP. En conseqüència, fomentar els sentiments de compromís en els professionals de l'ensenyament pot ser un recurs eficaç per afavorir-ne la salut laboral i el benestar psicològic. Des de l'organització, incloure estratègies centrades en la millora del rol dels recursos laborals i dels recursos personals —orientades, per exemple, a millorar l'autoeficàcia o la intel·ligència emocional— podrien ajudar els 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 i altres, 2005). Així sembla demostrar-ho l'aplicació d'alguns programes de prevenció que a títol experimental inclouen components específics per incrementar l'autoeficàcia dels docents i el seu sentiment de control a la feina (Farber, 2000; Friedman, 2000).

Significació i sentit de la docència

Un darrer factor modulador de tipus individual sobre el qual existeix poca recerca però que caldria no oblidar és el significat o sentit personal que per a cada docent té la seva activitat professional. En part, a això fan referència molts autors de la pedagogia crítica quan reivindiquen la dimensió intel·lectual, reflexiva i transformadora de la docència, o els corrents filosòfics tradicionals que destaquen el valor de l'educació com a relació personal.

En les professions d'ajuda a les persones, que tradicionalment s'han definit com a «vocacionals» com és el cas de la docència, es dóna una associació directa entre allò

que es fa i allò que hom és. La identitat —el *self*— es construeix en l'aiguabarreig del «com sóc com a persona» i «com sóc com a professional». Es comprèn que la satisfacció professional o, per contra, la percepció d'incompetència o inadequació i la frustració que genera, tinguin efectes en la identitat professional i, en definitiva, també en la identitat personal. L'alta significació personal que per a molts docents té la seva professió pot atorgar sentit del ser i el viure, però quan cognitivament i afectivament les discrepàncies entre professió i significat són grans poden aparèixer importants crisis vitals. Pines, Aronson i Kaffry (1981) parlen del *sense of significacity*, la percepció que la feina té sentit, com el factor clau en el benestar o en l'esgotament i la desafecció professional. L'assoliment d'una meta prevista, més encara quan respon a una motivació social, genera la sensació d'èxit psicològic, aporta autoestima i augmenta la satisfacció professional (Pines, 1993), però el camí també es pot recórrer en sentit invers.

De fet, les investigacions amb docents de Barth (1997) confirmen que les correlacions més consistents amb la SEP es donen amb els factors motivadors, intrínsecs a la mateixa docència, com ara: servei a les persones, treball intel·lectual i utopia de transformació social. L'autor troba en la relació amb els alumnes i el centre les principals fonts de satisfacció docent. Concretament situa en un extrem positiu poder compartir amb els alumnes i constatar la influència positiva en ells i, en l'altre extrem, els problemes de disciplina i els conflictes en el centre escolar.

Hi ha força coincidència amb altres autors (Doménech, 1995; Kramiss, 1995; Martínez i Ulizarna, 1998) que assenyalen com a elements de satisfacció docent sentir-se orgullós del treball de servei, de fer una feina activa i en contacte amb els joves i, molt especialment, de valorar com a 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 que els alumnes aprenguin i madurin esdevé un factor determinant de la satisfacció i el benestar docent.

Cultura i model professional docent

La pertinència de considerar la funció moduladora de la cultura o el model docent queda confirmada per la revisió exhaustiva de la literatura sobre el desenvolupament

professional docent i el professionalisme en la docència feta per Sarramona, Noguera i Vera (1998). Els autors afirmen que malgrat que 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 aquests 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 teòrica d'investigació orientada a conèixer la influència del context institucional sobre el benestar/malestar i les accions orientades a promocionar la satisfacció professional docent.

Pertànyer a una professió és incorporar-se a un grup social que desenvolupa una funció social reconeguda. Comporta, a més de satisfer les exigències formals —obtenir un títol, superar l'accés al treball, etc.—, adquirir les actituds i els comportaments establerts per la tradició ocupacional i la seva cultura (Fernández Enguita, 1993). Aquests tipus de saber, el que Giddens (1993) 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 hi 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 el treball amb els alumnes i que agafa certesa quan es comparteix i compara amb la dels 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 altres docents i de donar una resposta vàlida als problemes que s'han d'afrontar (Tardif, 2004: 39-40).

Alhora, hem de considerar que el docent *es lliura a la seva vida professional com a actor, de forma que les seves accions i els seus projectes contribuiran a definir i construir la*

seva carrera (Tardif, 2004: 60). Es comprèn 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 docent acostuma a ser-ne protagonista. Aquesta singularitat de la tasca docent condiciona de forma diversa la seva actuació, exigeix 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. 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 (Tardif, 2004: 38-40). Podem afirmar que el treball modifica la identitat del treballador, ja que treballar no és tan 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 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 aquest procés complex de construcció de la identitat professional, la característica principal és la seva orientació pràctica i col·lectiva. Tant és així que Tardif (2004: 37) anomena els 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— *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.

En referir-nos al benestar docent i a la prevenció de la SEP hem de considerar la influència hipotètica del tipus de professionalitat docent. Pensem que la solidesa que té, el bagatge de recursos, els *habitus* adquirits i fins i tot l'orientació ontològica podrien determinar teòricament diferents graus de vulnerabilitat. Està comprovat que les es-

tratègies d'afrontament de cada docent davant els reptes professionals i l'actitud amb la qual 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 manera 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 l'obligació de confrontar la pràctica i reflexionar-hi, amb aquells que ho han fet de forma informal, no professional o al marge de la professió. És pertinent preguntar-se quins models —i quines pràctiques— docents i institucionals permeten o fins i tot estimulen una professionalitat sòlida i quins 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. Les orientacions paradigmàtiques bàsiques —acadèmica o tradicional, tècnica i reflexiva— no són neutres en relació amb el risc de generar la SEP o el benestar docent per la diferent capacitat dels models en qüestió per adaptar-se al canvi i la incertesa, característiques definitòries del context social i cultural actual. Defensem la virtut d'una professionalitat reflexiva, capaç d'interpretar la realitat i situar-se davant els reptes de la funció docent de forma estratègica. Cordeiro i altres (2001) afirmen que els docents amb un concepte de la professió estàtic i burocràtic tenen potencialment més risc de patir la SEP que aquells docents d'orientació més crítica, que entenen l'ensenyament com un procés reflexiu, d'aprenentatge continu i centrat en la innovació. Un principi bàsic del model docent que demanen els nostres temps és la capacitat 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 per a l'acció educativa i l'exercici intel·lectual. El coneixement que tenim sobre la SEP i el benestar ens permet hipotetitzar que el pensament creatiu, la 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 a 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 massa extens i en creixement continu i l'alumnat altament heterogeni. Cap d'aquestes dues perspectives no concep el ser professional des de la capacitat per adaptar-se o, fins i tot, per anticipar els canvis, sinó que descansa sobre formes diverses d'autoritat docent.

En canvi, el model denominat pràctic-reflexiu (Schön, 1992), que podem inscriure dins el paradigma *sociocrític* de la pedagogia (Villar Angulo, 1993; Zeichner, 1994) és el que millor assumeix el caràcter dinàmic del fenomen educatiu i de la mateixa funció professional. Per al pràctic-reflexiu, la professió docent és concebuda com un itinerari de creixement, subjecte al canvi, a la interpel·lació contínua i oberta sempre a l'aprenentatge. Ser docent es converteix en un procés reflexiu, obert a la construcció contínua, dialèctic, col·laboratiu i fet des de la pròpia intervenció. En l'actitud i la funció reflexiva trobem la capacitat per redimensionar l'experiència que caracteritzaria el model *sociocrític*, per comprendre millor la realitat i investigar 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 dels riscos de malestar i 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 comprèn 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, que 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 demanda principal del sistema educatiu —i

objectiu prioritari de quasi la totalitat de la formació continuada: 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 aplicacionista, orientat potencialment cap a una pràctica docent despersonalitzada i amb pobre sentit educatiu. Aquest professional, potser ara eficaç però acrític, tindria el risc consegüent d'incapacitat per respondre davant dels canvis futurs atesa 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 ara 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 els centres escolars, atesa 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.

El centre educatiu com a organització

Seria incorrecte definir l'organització com un únic factor modulador del benestar, ja que són molts els factors que la caracteritzen i que són susceptibles de generar risc o facilitar condicions de benestar. No obstant això, ens interessa també pensar l'organització com un tot si ens referim a la cultura professional i organitzativa que es comparteix en cada centre i que pot determinar els nivells de satisfacció, compromís i sentit. Malauradament, de forma massa habitual s'ha menystingut l'organització escolar, que ha quedat relegada a una funció secundària o accessòria a la tasca principal d'ensenyar. No ha succeït el mateix en altres sectors professionals que, justament, han confiat bona part del seu progrés al progrés en l'organització. Per això, abans de presentar els factors organitzatius de risc/benestar identificats, així com algunes recerques que aborden específicament l'organització escolar i el benestar, ens sembla necessari

recuperar en primer lloc alguns autors clàssics de la teoria de recursos humans que aporten referències inexcusables per fer avançar la gestió escolar cap a models més saludables i facilitadors de benestar.

Organitzacions

Barnard (1959) defineix l'organització com un sistema d'activitats conscients, en què les persones que la integren tenen una predisposició a contribuir al propòsit comú. Per a aquest autor, l'equilibri entre el sistema creat —intern— i l'entorn, així com l'efectivitat de l'organització per assolir unes finalitats adients —proporcionals als recursos— esdevenen les dues claus per a l'èxit i el benestar a les organitzacions. Els bons resultats s'obtenen quan els membres de l'organització estan 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, de tal manera que, seguint Fernández Aguado (2006: 51), promoure la cooperació entre els membres de l'organització esdevé l'axioma principal de la funció directiva.

Les organitzacions, segons la teoria motivació-higiene de Herzberg (1966) que anteriorment hem comentat, poden generar malestar i no són en si mateixes factor de motivació, ja que la motivació veritable és intrínseca i està més vinculada a la naturalesa del treball que al model d'organització. Però sí que poden promoure aquelles condicions que faciliten el benestar i permeten el desenvolupament d'una professionalitat satisfactòria i positiva. A tal efecte és oportú recordar els ensenyaments de Likert (1961, 1967). L'autor va estudiar la importància del lideratge en les organitzacions i la seva influència sobre la cultura organitzativa i la implicació i el compromís dels empleats. De les quatre grans tipologies de lideratge —autoritari, paternalista, consultiu i participatiu— es mostrà categòric en afirmar que l'anàlisi de les organitzacions de més èxit indicava que els millors resultats s'obtenen amb el model participatiu, aquell que involucra les persones de l'organització en la presa de decisions, que està centrat en els aspectes humans dels problemes dels subordinats, que ajuda a realitzar el treball amb eficàcia, que es fixa més en els objectius que en els mètodes i que procura la participació en la presa de decisions.

Amb tot, Likert i molt especialment McGregor (1967, 1970) destaquen el caràcter *situacional* o podríem dir relatiu de la funció directiva. L'assoliment d'objectius depèn de les competències, els valors i les 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— són les que han de ser veritablement gestionades. McGregor denomina «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, com ara el compromís espontani amb la «feina ben feta», i es fonamenta en els principis d'integració en l'empresa i de motivació personal. Els enunciats d'aquesta «teoria Y» són els següents:

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

No ens cal endinsar-nos en les teories de *management* més actuals —com la gestió estratègica, la direcció per valors o les organitzacions que aprenen— per descobrir revisant els clàssics de la teoria dels recursos humans l'ampli recorregut de millora en l'organització i direcció que té l'escola. A aquesta finalitat es dedica la publicació de Gairín (1999) quan proposa, en sintonia amb els principals experts de la teoria de l'organització i la direcció escolar, que l'escola deixi de ser considerada el context o «substracte» en què es fan les classes per passar a ser el «text» que escriuen professionals i alumnes. Sens dubte, en el model de l'*escola que aprèn* (Bolívar, 2000;

Gairín, 2000; Santos Guerra, 2000) identifiquem les tendències i propostes de gestió dinàmica —estratègia i relació amb l'entorn, innovació i avaluació, gestió del coneixement, etc.— que han fet excel·lir les millors empreses de l'actualitat. Empreses que, com les escoles, es caracteritzen per disposar de personal qualificat —persones amb formació universitària— i dedicar-se al coneixement. Els pioners de la psicologia de les organitzacions —que a partir dels anys cinquanta van influir decisivament en la teoria de direcció, en demostrar que la salut dels empleats s'associa a la productivitat i ha de ser una finalitat per a l'empresa— anticipen clarament els factors de risc dins l'organització i què cal fer per promoure el benestar de tothom.

Factors de risc

Per a l'Agència Europea per a la Seguretat i la 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, Griffith i Rial-González, 2000). Aquest organisme europeu diferencia deu categories de factors de risc agrupades segons si estan relacionades amb el context del treball o amb el seu contingut (taula 1).

No hi ha dubte que la descripció dels factors de risc psicosocial referits està més lligada a l'objectiu d'assolir *el benestar personal i social dels treballadors i la qualitat en el treball i l'ocupació* (Velázquez, 2003: 66) que a la perspectiva clàssica de la seguretat i la salut en el treball, enfocada a evitar els accidents i les malalties. No obstant això, encara estem mancats d'evidències empíriques suficients que, més enllà d'assegurar la necessitat d'evitar les condicions del malestar, certifiquin la capacitat de les organitzacions per generar benestar.

En aquest sentit, les investigacions de Kets de Vries i Miller (1993) han permès establir un cicle vital *tipus* de la satisfacció laboral en relació amb l'edat de les persones, que augmenta una vegada superat el període d'iniciació, disminueix vertiginosament a partir dels quaranta anys i es recupera al final de l'etapa laboral. Els autors van comprovar que el nivell de satisfacció dels mateixos treballadors amb l'organització precedeix el nivell de satisfacció personal. Aquesta satisfacció, com sembla confirmar

Taula 1.
Factors de risc psicosocial de l'Agència Europea per a la Seguretat i la Salut en el Treball

Factors relacionats amb el context		Factors relacionats amb el contingut	
Cultura d'organització i gestió	Comunicació pobra, nivell de suport baix, objectius poc definits, etc.	**Equips i ambient laboral**	Condicions ambientals dolentes i equipaments de treball insuficients, inadequats o perillosos.
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, promoció lenta o nul·la, remuneració baixa, precarietat laboral, etc.		
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, etc.	**Càrrega i ritme de treball**	Càrrega excessiva o molt reduïda, control excessiu o nul sobre el ritme, alta pressió en relació amb el temps de treball o temps inadequat per completar el treball de forma satisfactòria.
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.	**Programació del treball**	Treball per torns, programació del treball inflexible, hores extraordinàries no desitjades, interrupcions al llarg de la jornada, etc.
Interrelació amb factors familiars i/o socials	Dificultats per conciliació de vida familiar i laboral, poc suport de la família, doble carrera professional.		

Font: Cox i altres (2000).

la recerca a l'entorn del compromís amb l'organització i la importància de la cultura organitzativa, es relaciona amb condicions o factors saludables i amb valors com l'equitat, la confiança, la comunicació, el sentit i, en definitiva, les possibilitats de desenvolupar-se com a persona.

En el cas específic de la professió docent hem de reconèixer que els factors de risc vinculats al context laboral estan força regulats, perquè es tracta d'un servei públic molt dependent de l'Administració. L'estabilitat que comporta el tipus de contractació, els salaris, l'estabilitat del lloc de treball i la definició de les tasques docents ens duu a reconèixer que objectivament hi ha menys factors negatius en relació amb la satisfacció que els que podrien donar-se en moltes altres organitzacions laborals que depenen 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 si mateixos no són font de satisfacció—: la seguretat, l'horari i calendari laboral i la independència. I com a factors negatius només s'identifiquen els 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 a organització que, en bona part, serien la conseqüència del model directiu —*amateur* i sense poder per dirigir els recursos humans (Martínez, 2008).

Cultura organitzacional

A l'Estat espanyol, Zubieta i Susinos (1992) van realitzar una investigació centrada específicament en la satisfacció docent. La seva revisió exhaustiva de la literatura els va permetre identificar les variables *ambientals* o del context laboral següents com les que estaven més vinculades a la satisfacció:

- 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.
- Salaris: 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 pel grup de treball, grau de companyonia i suport entre iguals.

La seva recerca, centrada en el treball docent, confirma que l'aprenentatge dels alumnes és tant o més important per a la satisfacció professional docent. També destaca que a major nivell educatiu la satisfacció disminueix, així com la inexistència de correlacions amb la variable de gènere. La revisió de les investigacions i les pròpies conclusions de l'estudi tendeixen a considerar la variable de centre educatiu en relació amb la satisfacció de forma neutra. Sembla existir coincidència a considerar els factors del centre, en tot cas, com a «tensionants» o estressors i no pas com a generadors de satisfacció o insatisfacció. En contrast, sí que 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 que 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 expliquin per què els docents atorguen tan poca significació al centre educatiu.

A aquesta dimensió «cultural» es refereix Ahghar (2008) a partir del seu estudi del clima de diferents escoles i el seu valor predictiu enfront del risc psicosocial. L'autor troba quatre grans 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, la reflexió crítica, els alts nivells de comunicació, etc., un altre element molt característic del model més òptim és:

a) que centra 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);
b) que l'èxit és un objectiu compartit pel qual tothom treballa.

També Barnett, McCormick i Conners (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 la 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 *reculturització* com l'única forma sostenible de millora escolar.

Propostes per a la construcció d'un context docent saludable

El/la 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, interactua amb un context social, laboral, organitzatiu, etc. força complex, tant per la multiplicitat de relacions que s'hi estableixen com per la mateixa naturalesa complexa de l'educació. En conseqüència, des d'una perspectiva sistèmica podem establir almenys quatre nivells d'anàlisi per organitzar les estratègies orientades a promoure el benestar docent: el/la docent, l'aula, el centre educatiu i l'entorn social. D'aquests quatre nivells, com a continuació argumentarem, volem centrar-nos principalment en els dos en què pensem que es pot incidir directament des de la professió docent i el sistema educatiu: l'aula i el centre.

Pel que fa al nivell individual o personal i el benestar, no negarem pas la gran importància que té, ja que de fet és l'eix central a l'hora de proposar estratègies que permetin millorar el benestar i la salut en la professió. La recerca ha confirmat que determinades variables de personalitat (persones amb patró de conducta tipus A, baixa estabilitat emocional i *locus* de control extern) i la baixa eficàcia professional augmenten la vulnerabilitat dels docents enfront de la SEP (Salanova i Llorens, 2008) i poden actuar com a precursors del malestar professional. Tardif (2004) destaca de les entrevistes realitzades a docents en el curs de les seves investigacions, que els professors insisteixen amb freqüència en el valor i la importància de la seva personalitat a l'hora de justificar la seva competència i explicar el seu èxit amb els alumnes. La personalitat és un element essencial del control que el docent té sobre l'objecte de la seva feina, i és capaç d'imposar-se com a persona i aconsegueix així el respecte i l'estima dels seus alumnes. Abans d'abordar les característiques del context docent saludable, i responent a l'objectiu que ens hem proposat amb aquest text, cal subratllar la influència de les decisions que pren cada persona per vetllar per la pròpia salut. Sabem que les persones amb bons hàbits de salut, relacions socials saludables, formació actualitzada i actituds positives tenen moltes més possibi-

litats de viure la docència amb benestar, però totes les accions orientades a enfortir la dimensió personal del/la docent passen en primer lloc per la pròpia responsabilitat.

El context social —des del barri o municipi en què treballa l'escola fins al conjunt del país on es construeixen estats d'opinió a l'entorn de l'educació, on s'acorda la normativa educativa, etc.— és el «quart» nivell, el més extern al docent, que influeix en la construcció del benestar. Variables com el reconeixement social de la tasca docent, el suport que dóna la societat a l'educació o el grau de coherència entre els valors propis de la formació —esforç, reflexió, concentració, etc.— i la vivència social d'aquests valors condicionen el treball a l'aula i les relacions amb alumnes i famílies. Però com a professionals docents, el control d'aquest nivell sembla impossible i al màxim que podem aspirar és que la institució escolar hi exerceixi una funció moduladora saludable. Tot i que l'Administració sí que pot articular polítiques per prestigiar l'escola i afavorir la coresponsabilitat educativa, tenint en compte els riscos de demagògia o dispersió que suposa debatre la relació societat-escola en l'extensió d'aquest treball, hem renunciat a proposar estratègies de benestar docent que incideixin en aquest nivell.

En canvi, tenim evidències empíriques que confirmen la necessitat de potenciar la prevenció primària de la SEP i la promoció del benestar des del context social docent que podem definir com a propi o intern, sobre el qual sí que es té la màxima responsabilitat i competència. A més d'algunes de les recerques que hem comentat en pàgines anteriors, una investigació realitzada per nosaltres en què comparàvem resultats de SEP en quaranta centres concertats catalans ens va permetre comprovar (Longás, 2010):

a) la forta correlació entre el model d'organització escolar i l'esgotament, de forma que les escoles més properes al model d'escola que aprèn eren més saludables;
b) la forta correlació entre bona gestió d'aula i baixa despersonalització i satisfacció professional;
c) que el context no és necessàriament una variable determinant ja que està mediatitzada pel model d'escola o projecte educatiu.

Entre altres resultats, les anàlisis de regressió efectuades ens van confirmar que fins al 30% de la SEP podia explicar-se per les característiques de la gestió d'aula

i l'organització escolar, amb quasi nul·la influència de les variables sociodemogràfiques en l'explicació del fenomen. Així doncs, presentem a continuació les propostes que ens aproximen a un concepte d'aula i escola saludable i que són promotores de benestar docent.

La gestió d'aula

L'aula és el lloc on, a l'entorn dels processos d'ensenyament/aprenentatge, es construeixen les relacions personals docent-alumne, s'originen bona part de les demandes directes —didàctiques i emocionals— que ha d'atendre el/la docent, i on es generen les dinàmiques dels grups d'infants i joves (Medina, 1990). Es tracta, doncs, d'una realitat que traspassa les parets físiques de l'aula per abastar els espais de l'escola i els altres espais en què coincideixen alumnes i docents (Teixidó i altres, 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 hi incideixen les capacitats docents per exercir el lideratge formal del grup d'alumnes, gestionar les persones, establir normes, reforçar determinades conductes i modelar comportaments i rols, etc. D'aquest conjunt de funcions —i competències requerides— 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). Que 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). I, en conseqüència, ens hem de preguntar sobre quina és la *gestió d'aula*[11] teòricament millor, atès que serà també la que generarà més benestar docent.

11. Teixidó (2001) la defineix com una competència global docent, suma de tècniques, recursos i habilitats que permeten influir sobre els alumnes perquè participin activament en el procés d'ensenyament/aprenentatge.

La recent revisió de Suryanarayana i Himabindu (2010) confirma la gairebé inexistència d'investigacions que abordin directament la relació entre benestar i competència docent. De forma més indirecta sí que tenim evidències de la seva relació hipotètica. Friedman i Farber (1992), autors de referència en aquesta qüestió, van 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. Altres autors han identificat com a principals fonts d'estrès per als docents la falta de motivació i interès dels alumnes o les *dificultats dels alumnes* per referir-se al soroll, comportaments disruptius, manca d'esforç, etc. (Kyriacou, 2001; Burke i Greenglass, 1993; Pillay, Goddard i Wilss, 2005). 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). Suryanarayana i Himabindu (2010) investiguen la relació entre la satisfacció docent i quatre factors —laboral, capacitat per ensenyar, innovació i relacions interpersonals—, i troben relacions significatives entre la *capacitat d'ensenyar* i la satisfacció. Interessa destacar les semblances entre aquest factor i el concepte d'aula proposat 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 els alumnes i pla de treball sistemàtic.

Per a Teixidó i altres (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 se centren clarament en les funcions d'instrucció de la docència, com ara 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 asseguren el correcte desenvolupament de les funcions socials i/o relacionals amb els alumnes, a escala 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 associen al benestar/malestar, es caracteritza per mantenir les relacions de suport docent-alumne, liderar eficaçment el grup i encertar la programació de l'aprenentatge, per obtenir 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 feta sobre la base d'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, amb la definició dels patrons de relació que segurament condicionaran tot el curs.
- Establiment de normes de convivència i funcionament, principalment en relació amb el moviment dels alumnes, la conservació de l'aula i el material, la comunicació, l'organització del treball, la higiene i vestimenta i el respecte als altres.
- Establiment de relacions interpersonals.
- Ús i gestió del temps.
- Ús de l'espai.
- Control i vigilància.
- Afrontament dels comportaments de l'alumnat que distorsionen la classe (i podríem afegir-hi resolució de conflictes).

La seva combinació 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 Tardif (2004: 78) només es pot fer present des del domini i l'assimilació de la tècnica i els sabers base de la professió docent.

D'acord amb aquests enfocaments, la nostra recerca va confirmar l'existència de correlacions molt significatives entre la gestió d'aula i els nivells de risc de SEP; va

esdevenir el factor de major incidència sobre la satisfacció professional i la despersonalització, molt per sobre de les clàssiques variables sociodemogràfiques o les de tipus ambiental i organitzatiu (Longás, 2010). Concretament, el grup de docents amb millor salut i benestar coincidia amb el grup de docents amb millor percepció de les seves capacitats per:

- 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, sobre la base de la confiança i el respecte, per tal de fer possible la relació de guia o tutoria de l'adult.
- 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.

Creiem que tot això exposat apunta un programa de competències professionals a desenvolupar en la formació —inicial i continuada— i des de la pràctica diària amb incidència directa sobre la qualitat educativa i el benestar docent. És indubtable, com ho confirma la narrativa de molts docents, que la bona experiència d'aula és un factor protector enfront de contextos institucionals i socials estressants. No obstant això, aquesta funció protectora o de paraigua professional hauria d'assumir-la preferentment l'escola —organització—, segons les línies que presentem a continuació.

L'organització escolar

El centre escolar és el nivell del context docent més complex per les múltiples funcions explícites i implícites que desenvolupa: defineix una missió i un projecte educatiu, organitza el treball de docents i alumnes, conforma una comunitat professional i ocupa una posició mediadora entre la societat i la funció docent. La recerca ha confirmat que

en la seva triple dimensió institucional, estructural i organitzativa el centre escolar és decisiu en la generació o la prevenció de la SEP. Si, a més, tenim present que és a l'escola on es comparteix i legitima la pràctica professional —amb la seva influència directa sobre el nivell de l'aula i sobre la resignificació contínua del sentit de la professió— hem d'afirmar també el potencial del centre per generar condicions de benestar docent.

Salanova (2008b, 2009a i 2009b) defineix l'organització saludable com el resultat de la interacció de tres dimensions: el desenvolupament sistemàtic de *pràctiques organitzatives saludables* (1) per estructurar i gestionar els processos de treball (recursos organitzacionals, socials i de tasca), que influeix en el desenvolupament d'*empleats saludables* (2) amb un capital psicològic positiu (autoeficàcia, *engagement*, optimisme, resiliència i esperança), i que permet aconseguir resultats organitzatius saludables (3) (en forma de productes o serveis d'excel·lència i relacions positives amb l'entorn i la comunitat).

D'acord amb els autors revisats i la nostra pròpia recerca, la síntesi de les característiques comunes a les organitzacions saludables i la seva aplicació a les singularitats de l'escola com a organització i a la professió/cultura docent, proposem definir l'organització escolar saludable i promotora del benestar docent com aquella que s'orienta pels principis següents:

1. La salut i el benestar de tots els seus membres és una opció estratègica preferent que es concreta en el desenvolupament i la gestió de polítiques de prevenció i promoció de la salut de forma constant, adreçades als docents, personal d'administració i servei (PAS) i alumnes.
2. La gestió estratègica i la bona organització dels recursos permet construir una escola efectiva (s'assoleixen els objectius proposats en un projecte educatiu de qualitat per a tothom).
3. El clima social és positiu perquè es promou el suport social, el respecte i la cultura de la col·laboració entre els seus membres.
4. Es comparteix el valor i el sentit de l'educació i l'aprenentatge, i es desenvolupa de forma continuada el valor cultural de la institució/organització i la seva capacitat per esdevenir comunitat d'aprenentatge, on tothom té oportunitats per créixer personalment.

A continuació aprofundim en les raons i el significat que justifica treballar en el sentit que apunten aquests quatre eixos.

Opció per a la salut i el benestar

La prevenció de riscos laborals s'entén com *el procés d'identificació, control i millora de les condicions de treball nocives* (Llorens i altres, 2005: 11) i està subjecte a un cicle de gestió segons el marc legal que la regula. La prevenció de riscos psicosocial més efectiva i que correspon a l'organització és la primària, destinada a fer front a les causes que originen la situació d'estrès, eliminant-lo o —si no és possible— reduint els estressors de l'organització i de l'entorn de treball. Velázquez (2003) proposa quatre tipus d'accions o grans estratègies de prevenció primària que poden orientar algunes millores escolars:

- 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.

A més de la prevenció primària, des de l'escola i l'Administració es pot contribuir també a la prevenció secundària i terciària, orientades 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).

Atès però que el nostre interès no es redueix a l'eliminació o reducció dels riscos psicosocials i la malaltia, sinó que s'orienta decididament a la cerca del benestar en l'organització, hem de considerar també el concepte de *promoció de la salut*. Aquest 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 comporta la instauració i el manteniment de comportaments saludables i, a la vegada, potenciadors de les capacitats físiques, psicològiques i socials de la persona. Les fórmules clàssiques de fer promoció de la salut són l'educació sanitària (OMS, 1969) i, reconegut més recentment, el màrqueting social (Rodríguez Marín, 1995). Des d'aquesta perspectiva, el concepte d'escola saludable fa referència a l'adopció per l'escola de maneres de viure sanes i la promoció d'un ambient favorable a la salut, a l'adquisició de la responsabilitat i el compromís d'instaurar un entorn —físic i psicosocial— que esdevingui promotor de salut (Padilla, 2002). Tal com afirmen Gavidia i Rodés (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 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'Organització Mundial de la Salut (OMS).

Escola efectiva

Hoyle (1981: 12) va afirmar que les escoles no són organitzacions gaire consistents, articulades en parts ben coordinades i amb objectius clars i prèviament ben identificats, sinó que es caracteritzen pel conflicte, la desintegració i la persecució d'interessos individuals i de grup. Creiem que la seva descripció continua tenint validesa en l'actualitat, malgrat que això no signifiqui que un grau d'integració i organització més elevat no sigui desitjable i positiu. Sabem que a les millors organitzacions, independentment del sector, s'identifiquen alguns fenòmens comuns que marquen les tendències de millora i qüestionen la validesa de l'organització de molts centres escolars, encara reticents a assumir determinats principis de la gestió professional.[12] Són els següents:

12. Hem de destacar que per motius ideològics sovint s'ha argumentat en contra de considerar l'escola com una «empresa», donant l'esquena al bagatge de coneixements sobre gestió i direcció generat al seu entorn. Tot i que compartim molts dels plantejaments subjacents (Laval, 2004), pensem que és necessari

- La cultura corporativa és present i significativa.
- Hi ha rotació en els llocs de treball i els processos de selecció, formació i promoció són rellevants.
- Els professionals s'adapten contínuament a noves necessitats i han de desenvolupar noves funcions.
- S'assumeixen i es resolen, anticipadament quan és possible, els conflictes.
- Els mecanismes de presa de decisions i la distribució de poder tenen tendència a l'horitzontalitat, amb poca diferenciació entre *staff* i *línia*, i hi és més important la participació que l'estructuració jerarquitzada.

Les característiques apuntades podrien servir d'indicadors per a una autoavaluació de l'escola com a organització. A ningú no se li escapa que les organitzacions de treball han de ser efectives, o sigui, combinar eficàcia i efectivitat. És una exigència social, implícita també en la lògica de l'economia i en el que podríem anomenar enfocament ecològic de les organitzacions, però també és una exigència dels mateixos membres de l'organització, que volen i necessiten obtenir resultats del seu treball per sentir-se bé, satisfets i il·lusionats amb la seva feina. Els nostres treballs de revisió de les teories de direcció escolar, que adopten una perspectiva integradora, ens ha dut a distingir divuit característiques que defineixen de forma general un model d'escola efectiva i que presentem en el quadre següent (Longás, 2010).

Quadre 2.
Característiques de l'escola com a organització efectiva

ESTRUCTURA I PLANTEJAMENTS INSTITUCIONALS

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

entendre l'escola com a organització de persones i recursos que cerca una finalitat i uns objectius per poder avançar en la seva gestió segons criteris d'efectivitat i sostenibilitat. Sense alinear-se amb tesis neoliberals, defensem la validesa d'aplicar la teoria de direcció a l'organització dels grups humans, independentment dels sectors de treball i les seves finalitats socials o lucratives.

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 ha de basar-se en l'aprenentatge continu dels seus docents, procurant un efectiu desenvolupament professional (professionalitat ampliada).
5. És necessari fonamentar el treball de l'escola en la cooperació entre els seus membres, cooperació que ha de trobar suport en una sòlida cultura col·laborativa i una estructura eficaç de treball en equip.
6. L'escola com a institució professional és creadora de cultura docent i ha d'esdevenir un context de treball en què la reflexió i el debat sobre la professió sigui un estímul constant per als seus docents, tant en la seva fase novella 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 delegació real, que permet la corresponsabilitat alhora 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 la presa de decisions— condiciona la capacitat de l'escola per implicar els 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 clau de cohesió de l'equip i qualitat educativa.

PROCESSOS DE TREBALL I COMUNICACIÓ

11. Cal bona coordinació i organització de les tasques i els 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, ferms 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 l'equip directiu i els subordinats— és un altre factor determinant d'una bona escola.

AVALUACIÓ I INNOVACIÓ

14. És necessari disposar d'una cultura i un sistema d'avaluació interna que permeti orientar l'escola envers la millora de forma racional i rigorosa.
15. Totes les organitzacions, per avançar, necessiten la innovació, una orientació que en l'escola es considera imprescindible i consubstancial al fet d'ensenyar, i que per tant necessita ser organitzada i ha de disposar de suports sòlids i estables.
16. L'escola ha d'estar oberta al seu entorn, tant per fer una lectura convenient 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 a organització ha d'assumir el paradigma de l'organització que aprèn, impulsant les estratègies facilitadores de l'aprenentatge organitzatiu i donant suport a la revisió contínua dels sistemes de pensament que, quan no se sotmeten a revisió, actuen com a fre de l'aprenentatge i la innovació.

Font: Longás (2010).

Clima social positiu

Hem explicat la importància del suport social com a factor protector davant la SEP i com a promotor del benestar professional. Aquest concepte fa referència a tot tipus de relacions satisfactòries i positives, principalment les del cercle personal i íntim, per la seva capacitat per donar equilibri i confiança a la persona. També podem parlar del suport social en l'organització per la seva relació amb els nivells d'esgotament emocional (Otero i altres, 2008) i que comporta comptar amb suport emocional i professional de forma continuada i amb possibilitats d'activació quan apareixen dificultats (Zellars i Perrewé, 2001).

De forma restrictiva, el suport social a les organitzacions s'ha interpretat sovint com facilitar l'accés dels docents a professionals i/o departaments de supervisió o consultoria, o també l'organització de grups d'ajuda mútua. Seria interessant disposar de forma organitzada i sistemàtica d'aquests recursos professionals. Però creiem que no és suficient i un estadi al qual hom ha d'aspirar és poder treballar en entorns professionals amb un clima confortable (Ahghar, 2008) en què es dóna suport entre iguals, hi ha reconeixement mutu i es reflexiona i s'aprèn conjuntament. El primer suport social, el que espera un docent quan s'incorpora a una escola i que esdevé el més preventiu, emana de les relacions de confiança, solidaritat i suport professional entre iguals i amb els caps. La seva importància és tal 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 treball, el canvi educatiu i, postulem nosaltres, per a la salut.

Segons el model de les escoles promotores de salut, vetllar per la dimensió social de l'escola —el clima— demana també vetllar pel desenvolupament d'activitats que afavoreixin les relacions personals entre docents i alumnes, potenciar una visió crítica i solidària amb el medi, reconèixer el paper exemplar del professorat i del personal no docent i promoure els hàbits de vida procurant fer fàcils els comportaments saludables (Gavidia i Rodés, 1998). Aquest enfocament vol atendre alhora el benestar de tots els seus membres, amb especial atenció al clima que es crea a l'aula. Un centre educatiu no pot construir el benestar docent sense ser sensible als senyals emesos pels alumnes,

amb l'exigència consegüent de fer servir una metodologia didàctica que en potenciï l'autoestima i la capacitat de prendre decisions, que eviti les situacions d'amenaça i no empri el càstig com a instrument d'aprenentatge.

Cultura organitzativa sòlida i «ampliada»

Les organitzacions humanes són productores de microcultures caracteritzades per determinats valors, principis, hàbits, regles i normes, mites, tradicions i litúrgies pròpies. Si bé és cert que de forma genèrica podem parlar de la *cultura professional docent* com un conjunt de trets comuns a la docència, en realitat cada centre escolar s'orienta segons una manera singular d'entendre l'escola i l'educació, fruit de la història del centre i de la recreació que els seus membres fan de les finalitats, formes d'organització, sistemes de presa de decisions, etc. de l'escola. La influència d'aquesta cultura de centre condiciona en gran manera la concepció que cada docent construeix sobre la seva professió, molt especialment en els primers anys de vida professional o etapa d'iniciació. Identifiquem diverses qüestions relacionades amb aquest concepte ampli de «cultura» que tenen relació crítica amb els riscos psicosocials i el benestar a l'escola.

En primer lloc sabem la importància que té la identificació amb l'escola en relació amb la fortalesa del contracte psicològic i el compromís amb l'organització. Aquest és un precursor de la satisfacció i el benestar, i per això hem de destacar el valor dels projectes educatius sòlids i compartits que atorguen sentit i identitat al treball docent. Complementàriament, també és important reconèixer el valor de poder participar críticament en la construcció del projecte, cosa que afecta els estils de participació i els models de lideratge, i que afavoreix la creació d'un projecte comú i dinàmic.

També la lletra no escrita en un centre educatiu fa que el model de gestió de treball se situï en algun lloc dins del continu que té en un extrem el model burocràtic i en l'altre el de gerència. Sabem també els costos que tenen les burocràcies institucionalitzades per a la salut i aquestes no són exclusivament el resultat de les normatives i els reglaments, sinó que són també la conseqüència de les pràctiques i fins i tot les concepcions

dels seus professionals. Com a segona qüestió, hem d'insistir en el valor de treballar dins una cultura professional centrada en la bona gestió, l'avaluació i la innovació, estratègies que trenquen els cercles de rutina i enforteixen la professionalitat. No ens cansarem de reivindicar el centre educatiu com l'espai principal de desenvolupament de la professionalitat docent, el lloc on és possible l'acció i la reflexió des de la pràctica com a formes de construcció contínua del sentit i del valor de l'educació. Compartir un espai professional on enraonar, experimentar, debatre i col·laborar en la solució dels desafiaments de la professió és el que permet alimentar una cultura docent sòlida i ampliada (Marcelo, 2002).[13]

Un tercer aspecte vinculat a la cultura organitzativa del centre és la seva força o solidesa —podríem definir-la com la convicció, coherència i fermesa del projecte educatiu—, que permetrà resoldre amb major o menor encert la tensió —quan no el xoc— que es produeix entre els valors del projecte educatiu i els que són presents a les famílies i la societat, o fins i tot les tensions entre els interessos dels destinataris —mal dits *clients*— i els interessos docents. Aquesta és també una forma subtil de suport social a la docència que és precís enfortir en la mesura que actua a favor de la reducció dels estressors docents i beneficia la convivència.

Finalment, un darrer aspecte de la dimensió de la cultura de centre és la seva orientació positiva, segons el nou paradigma de la psicologia positiva que hem explicat en pàgines anteriors i que podríem resumir en el grau en què l'escola es catapulta a partir de les fortaleses i virtuts humanes, tot orientant-se cap a l'èxit educatiu per a tothom. La tradició meritocràtica i l'ús habitual de l'avaluació educativa no afavoreixen aquest enfocament que, si s'assoleix, redueix bona part dels elements conflictius i més estressants del treball docent. Una cultura escolar i docent més positiva i més orientada a l'èxit, basada en relacions de col·laboració i amb major sentit inclusiu i comunitari s'alinearia amb les tendències més actuals i vàlides que proposa la investigació en direcció i organització. L'evidència empírica ens diu que aquest model d'escola és més saludable.

13. El concepte de professionalitat àmplia és d'ús comú entre els estudiosos de la funció docent per referir-se a una manera de ser professional oberta al món i als reptes de l'educació, no restringida exclusivament al desenvolupament didàctic de la petita parcel·la del currículum que hom té la responsabilitat de treballar.

Característiques de l'escola-organització saludable

Malgrat que el concepte d'organització saludable és recent i té poca tradició i presència en la literatura, el fet 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 la salut dels seus membres* confirma l'interès i emergència que té. Els criteris principals avaluats per l'APA per atorgar el premi són les àrees i els 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.

L'assoliment d'aquest nivell de bona salut organitzacional en els centres educatius demana implementar mesures organitzatives concretes a partir del treball dels equips directius i els claustres i, en algunes ocasions, que l'Administració desenvolupi noves accions respecte al sistema educatiu. Recollint els principis i les condicions que hem presentat teòricament com els fonamentadors d'escoles saludables i orientades al benestar dels seus membres, descrivim a continuació les característiques que al nivell més operatiu els farien possibles, agrupats en cinc àrees d'acció: el model de gestió quant a la definició de l'orientació paradigmàtica o estil; les característiques de l'organització i el lideratge; les condicions d'estructura i/o els procediments bàsics de sistema educatiu que caldria assegurar o afegir a les ja existents; les implicacions del projecte educatiu de cada centre, i les accions i els compromisos dels equips educatius de cada escola.

Model de gestió

- Planificació estratègica, capaç de situar l'escola en relació amb el seu entorn i en funció de les característiques pròpies. Permet la visualització dels nous projectes i el desenvolupament de la institució a mitjà/llarg termini, com a projecte institucional i col·lectiu els membres del qual generen compromisos.
- La innovació també ha de ser característica definitòria del centre; és possible reconèixer-hi processos de reflexió/acció, flexibilitat organitzativa i institucionalització de les propostes d'adaptació i canvi.

- L'autoavaluació, com a pràctica individual però sobretot institucionalitzada, ha de ser visible mitjançant la sistematització i com a part integrant de les estratègies de canvi i millora.

Organització i lideratge

- Direcció i lideratge del centre orientat a la millora, amb un alt grau de competència, d'estil assertiu, proactiu, generador d'un clima cooperatiu entre els professionals.
- 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 distribuïdes convenientment.
- Gestió del temps adequada, amb repartiment just de les càrregues laborals, per evitar els abusos o les càrregues excessives i assegurar l'aprofitament del temps de treball que, entre altres estratègies, exigeix l'organització de reunions eficaces.
- 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 en sentit horitzontal i informal.

Estructura

- Promoció i incentius a la tasca professional, que van des del reconeixement públic a l'existència de diverses formes d'incentivació.
- Estabilitat de l'equip docent, que es concreta en estructures de plantilla prou estables 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'estructures de suport personal i professional docent, tant novell com sènior, que tant passa per l'organització de serveis específics com pel suport professional entre col·legues mitjançant el desenvolupament d'un veritable treball col·laboratiu entre els docents.
- Formació del professorat, compartida i des de la pràctica, congruent amb les necessitats experimentades en i des del centre.
- 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.
- Recursos i suport a les polítiques de prevenció laboral en els centres.

Projecte educatiu

- Existència d'un projecte educatiu entès com aquell document viu, actualitzat i divulgat, elaborat de forma participada i generador d'identitat i sentit social.
- La disciplina i el clima de convivència han d'afavorir el treball docent, i es manifesten 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 amb els alumnes i la seva atenció passa també per una acció tutorial eficaç i orientadora, tant gràcies al suport psicopedagògic a l'alumne, com a un pla d'acció tutorial ben definit i un seguiment eficaç i personalitzat dels alumnes.
- La integració dels alumnes al centre, com passa amb els docents, és un altre factor d'estabilitat i bon clima, i passa perquè s'identifiquin amb el centre, disposin de canals de participació definits, tinguin ofertes d'activitats d'èxit, etc.
- Un centre d'aquestes característiques també 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 que té l'entorn.
- El currículum ha de permetre l'adaptació a la diversitat i a les necessitats d'aprenentatge dels alumnes, ha d'existir una programació curricular rigorosa, que no exclou la possibilitat de concebre un currículum obert als canvis en funció dels resultats i els conflictes.

Equip docent

- 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, la coresponsabilitat i el suport social.

- Elevat nivell de participació, entesa com la capacitat d'incidir en la presa de decisions, amb els efectes positius en el compromís personal i la millora de les relacions en la comunitat educativa.
- Assoliment de quotes importants d'autonomia de treball, amb el benentès que la llibertat d'acció suposa un estímul a la iniciativa professional.
- Relacions interpersonals positives, amb alts nivells de respecte i convivència, recolzament mutu i marcades per la valoració professional i personal.

Institucions, polítiques i recursos per al benestar docent

Quan encara no s'han desplegat totes les accions preventives en matèria de riscos psicosocials que correspondria segons l'aplicació del marc normatiu,[14] es comprèn que gairebé no existeixin institucions, polítiques ni recursos orientats a millorar la salut dels treballadors des d'aquest enfocament positiu i del benestar que hem defensat, emergent però encara en un estat primerenc.

El Departament d'Ensenyament ha iniciat els darrers anys algunes accions formatives adreçades a promoure el benestar docent (Montferrer, 2010). Concretament cal destacar dos programes adreçats específicament a la promoció del benestar i de la salut docent: el Programa de Salut del Personal Docent i el Programa de Formació en Prevenció de riscos Laborals.

El Programa de Salut del Personal Docent el formen sis accions formatives diferenciades que tenen la finalitat de *proporcionar estratègies, recursos i pautes per conservar la salut i el benestar del personal docent*. Van adreçades indistintament al professorat d'educació infantil, primària i secundària i són les següents:

14. Entre altres cal destacar la Directiva europea 89/391/CEE relativa a l'aplicació de les mesures a fi de promoure la millora de la seguretat i de la salut en el treball, la ratificació del Conveni 155 per l'Estat espanyol amb l'Organització Internacional del Treball sobre seguretat i salut dels treballadors i ambient de treball, i la Llei 31/1995, de 8 novembre, de prevenció de riscos laborals, que estableix la norma bàsica d'aplicació a totes les empreses i administracions públiques i que constitueix, en els seus aspectes fonamentals, norma bàsica del règim estatutari dels funcionaris públics.

a) prevenció i afrontament de l'estrès,
b) prevenció de les patologies musculoesquelètiques del professorat,
c) prevenció dels trastorns de la veu,
d) benestar i salut del professorat,
e) gestió del temps i millora organitzativa,
f) emocions i desenvolupament personal del professorat.

S'estructuren en cursos presencials de 20 hores de duració, exceptuant el de *benestar i salut del professorat* que té una durada de 30 hores. Poden ser realitzats pel professorat adscrit a un centre, com a part del Pla de Formació del mateix centre (PFC), o bé en una zona (PFZ), amb l'assistència de professorat de diversos centres. La planificació de l'activitat correspon als centres de recursos pedagògics (CRP).

El Programa de Formació en Prevenció de Riscos Laborals presenta tres nivells d'actuació diferenciats:

1. Formació inicial de 5 hores, adreçada a tot el professorat novell (funcionaris en pràctiques, d'incorporació recent, interins…).
2. Formació inicial de 5 hores, adreçada als equips directius i als directors i directores de centres públics, tant en la modalitat presencial com telemàtica.
3. Formació en "Seguretat i salut laboral: prevenció de riscos laborals. Nivell Bàsic" de 30 hores, adreçada als coordinadors i coordinadores de la prevenció de riscos laborals de cada centre docent.

La Subdirecció General d'Innovació, Formació i Orientació s'encarrega de la coordinació dels programes i de proporcionar les persones formadores, assumint l'actualització formativa i la cohesió metodològica dels diferents equips de formadors i formadores, apostant fermament per uns valors i criteris compartits que incideixen transversalment en la formació, com ara incentivar i valorar el treball en equip, la reflexió sobre la pròpia pràctica, l'aprenentatge entre iguals i el respecte i el suport a les persones en el seu entorn emocional.

Les agrupacions sindicals tradicionalment han treballat de forma seriosa i sistemàtica per millorar la salut i les condicions de treball a la docència. Molt especialment hem

de destacar com a referencials els treballs de FETE-UGT (2004) i Sevilla i Villanueva (2000) realitzat a instàncies de CCOO, a més de la nombrosa documentació accessible des de les pàgines web respectives. Fins ara no han desenvolupat línies de treball en la direacció que ens ocupa.

També s'ha interessat pels temes de salut i benestar docent el moviment de mestres Rosa Sensat (2007), així com el Col·legi de Psicòlegs de Catalunya i el Col·legi de Doctors i Llicenciats. Totes aquestes institucions ofereixen suport de forma més o menys contínua en forma de cursos de formació, jornades, grups de treball, etc. dins dels plans anuals respectius. Les accions, com passa amb gairebé tota la resta d'iniciatives presentades, s'adrecen principalment a atendre els i les docents de forma individual i no es plantegen intervencions a escala organitzativa i/o de direccions escolars.

Dins l'àmbit dels centres concertats, la Fundació Blanquerna (Universitat Ramon Llull) està desenvolupant l'Observatori de Riscos Escolars amb el suport de Gassiot Assegurances S.L., Catalana Occident i Asepeyo.[15] L'Observatori realitza l'avaluació de riscos docents i dels danys no intencionats en alumnes per als centres concertats adscrits, elabora informes comparatius, edita materials de prevenció i salut, organitza formació en centres sobre les matèries afins i assessora els centres que ho requereixen en l'elaboració de plans de millora i desenvolupament organitzatiu. Per més que fa deu anys que des de les diferents institucions implicades es treballa, conjuntament amb l'Agrupació Escolar Catalana i la Fundació d'Escoles Cristianes de Catalunya, per millorar la seguretat i la salut a l'escola, no és fins a aquests darrers anys que s'han iniciat les línies que s'emmarquen en el paradigma del benestar i l'«escola positiva».

15. Es pot consultar gran part de les iniciatives i el material elaborat a *www.prevencio.cat* i a la publicació editada per Longás (2011) amb motiu de la I Jornada de Prevenció i Salut a l'Escola organitzada per l'FPCEE Blanquerna i Gassiot Assegurances S.L.

Bibliografia

Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2007). *Riesgos emergentes.* Observatorio Europeo de Riesgos. En línia: <http://www.osha.europa.eu> [consulta: 10/7/2007].

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,* núm. 21(4), p. 319-329.

APA (2008). «The Awards. The State-Level Psychologically Healthy Workplace Award». En línia: <http://www.phwa.org/awards> [consulta: 28/6/2009].

Arellano, B.; Gimeno, X.; Noguera, M.; Rabadà, I. (2007). *La prevenció dels riscos psicosocials als centres docents* [CD-ROM]. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Argyris, C. (1979). *El individuo dentro de la organización.* Barcelona: Herder.

Armengol, C. (2001). «Cuestionario para el estudio de la cultura organizacional del centro educativo». *Organización y Gestión Escolar,* núm. 9(6), p. 21-27.

Aron, A.; Milicic, N. (2000). «Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar». *Revista Latinoamericana de Psicología,* núm. 32(3), p. 447-466.

Ayuso Marente, J. A.; Guillén Gestoso, C. L. (2008). «Burnout y mobbing en enseñanza secundaria». *Revista complutense de educación,* vol. 19(1), p. 157-173.

Barnard, C. I. (1959). *Las funciones de los elementos dirigentes.* Madrid: CEC.

Barnett, K.; McCormick, J.; Conners, R. (2000). «Leadership behavior of secondary school principals, teacher outcomes and school culture». A: Australian Association for Research in Education, *Annual Conference.* Sydney. En línia: <http://www.aare.edu.au/00pap/bar00141.htm> [consulta: 12/7/2010].

Barth, A. R. (1997). *Burnout bei Lehrern: theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung.* Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Benavides, A. M.; Moreno-Jiménez, B.; Garrosa, E.; González, J. L. (2002). «La evaluación específica del síndrome de burnout en psicólogos: el "inventario de burnout en psicólogos"». *Clínica y salud*, núm. 13, p. 257-283.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden.* Madrid: La Muralla.

Boman, P.; Furlong, M. J.; Schochet, I.; Lilles, E.; Jones, C. (2009). «Optimism and the school context». A: R. Gilman, E. Scott Huebner; M. J. Furlong, (eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools*, p. 51-64. Nova York: Routledge.

Botella, L.; Longás, J.; Gómez, A. (2007). «La construcción social del burnout en la profesión docente». *Aloma*, núm. 21, p. 271-296.

Bronfenbrenner, U. (1977). «Toward and experimental ecology in human development». *American Psychologist,* núm. 32(4), p. 513-531.

Burke, R. J.; Greenglass, E.R. (1993). «Work stress, role conflict, social suport and psychological burnout among teachers». *Psychological Reports,* núm. 73, p. 371-380.

Buunk, B. P.; Schaufeli, W. B. (1993). «Burnout: a perspective from social comparison theory». A: W. B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek (eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research,* p. 53-69. Londres: Taylor & Francis.

Carlotto, M. S.; dos Santos Palazzo, L. (2006). «Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com preofessores». *Cad. Sáude Pública,* Rio de Janeiro, núm. 22(5), p. 1017-1026.

Cartwright, S.; Cooper, C. (2009). *The Oxford Handbook of Organizational Well-Being.* Oxford: Oxford University Press.

Cases, I. (2007*). La educación emocional del profesorado. Un paraguas contra la lluvia del estrés.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in human service organizations.* Nova York: Praeger.

Cherniss, C. (1993). «The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout». A: W. B. Schauffeli, T. Moret i C. Maslach (eds.). *Professional burnout: Recent developements in theory and research,* p. 135-149. Washington DC: Hemisphere.

Cherobim, M. (2004). «Escuela, un espacio para aprender a ser feliz. La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar». Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.

Cordeiro, J. A.; Guillén C. L.; Gala, F. J. (2001). «Educación primaria y síndrome de burnout. Situación de riesgo en docentes de la Bahía de Cádiz». A: Stes-intersindical. *Riesgos Laborales*. En línia: <http://www.intersindical.org/salutlaboral/stepv/vall_burnout.pdf> [consulta: 3/12/2007].

Cornejo, R.; Quiñónez, M. (2007). «Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 5(5), p. 75-80.

Cox, T.; Griffith, A.; Rial-González, E. (2000). *Research on Work-related Stress.* Madrid: Agencia Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo.

De las Cuevas, C. (2003). «Burnout en los profesionales de atención a las drogodependencias». *Trastornos Adictivos,* núm. 5(2), p. 107-113.

Doménech, B. (1995). «Introducción al síndrome de burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico». *Psicología Educativa,* núm. 1(1), p. 63-78.

Duran, M. A.; Extremera, N.; Montalbán, M.; 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,* núm. 21, p. 145-158.

Edelwich, J.; Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionament in the helping pofessions.* Nova York: Human Services Press.

Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

Esteve, J. M. (1987). *El Malestar Docente*. Barcelona: Laia.

Extremera, N.; Durán, A.; Rey, L. (2010). «Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria». *Ansiedad y Estrés,* núm. 16(1), p. 47-60.

Farber, B.A. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. Nova York: Pergamon Press.

Farber, B.A. (2000). «Treatment strategies for different types of teacher Burnout». *Journal of Clinical Psychology,* núm. 56, p. 675-689.

Farber, B.A. (1991). *Crisis in education: stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

FETE-UGT (2004). *Catálogo de enfermedades profesionales de los docentes.* (CD-ROM).

Fernández Aguado, J. (2006). *Fundamentos de la organización de empresas.* Madrid: Narcea.

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro.* Madrid: Morata.

Fernández, J. M. (2004). *Cultura de la organización y centro educativo*. Tesi doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Fernández, P.; Melero, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos.* Madrid: Siglo XXI.

Fernández-Puig, V.; Longás, J.; Virgili, C. (2011). «Estructura factorial y fiabilidad de un Cuestionario de Salud Percibida por los Docentes». Pendent de publicació.

Ferrer, R. (2002). «Burnout o síndrome de desgaste profesional». *MedClin (Barc),* núm. 52, p. 418-423.

Freudenberg, H. J. (1974). «Staff-Burnout». *Journal of Social Issues,* núm. 30, p. 159-165.

Friedman, I. A. (1999). «Turning our Schools into a Healthier Workplace: Briding Between Professional Self-Efficacy and Professional Demands». A: R. Vandenbergher i A. M. Huberman (eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, p. 166-175. Nova York: Cambridge University Press.

Friedman, I. A. (2000). «Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance». *Journal of Clinical Psychology,* núm. 56, p. 595-606.

Friedman, I. A.; Farber, B. A. (1992). «Professional self-concept as a predictor of teacher burnout». *Journal of Educational Research*, núm. 86(1), p. 28-35.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Furlong, M.J.; Gilman, R.; Huebner, S. (2009). *The Handbook of Positive Psychology in the Schools.* Nova York: Routledge Press.

Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (2a ed.). Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (2000). «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden». *Educar,* núm. 27, Universitat Autònoma de Barcelona.

Gascón, S.; Olmedo, M.; Ciccotelli, H. (2003). «La prevención del burnout en las organizaciones: el chequeo preventivo de Leiter y Maslach». *Revista de Psicopatología Clínica,* núm. 8, p. 55-66.

Gavidia, V.; Rodés, M. J. (1998). «La escuela saludable, la transversalidad y los centros escolares promotores de la salud». *Bordón,* núm. 50(4), p. 361-367.

Gibson, J. L.; Ivancevich, J. M.; Donelly, J. H. (1999). *Las organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos* (8a ed.). Santiago de Xile: McGraw-Hill.

Giddens, A. (1993). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu.

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,* núm. 19(2), p. 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». A: P. Gil-Monte i B. Moreno. *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo*, p. 21-41. Madrid: Pirámide.

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,* núm. 165, p. 76-107.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Guglielmi, S.; Tatrow, K. (1998). «Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis». *Review of Educational Research*, núm. 68(1), p. 61-99.

Gusy, B. (1995). *Stressoren in der Arbeit, Soziale Understützung und Burnout. Eine Kausalanalyse.* Berlín: Profil.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5a ed.). Madrid: Morata.

Hernández-Guanir, P. (2002). *Moldes Mentales: Más allá de la inteligencia emocional.* Tenerife – Madrid: Tafor – Narcea.

Hernández-Guanir, P. (2006). «Inteligencia Emocional y Moldes Mentales en la Explicación del Bienestar Subjetivo». *Ansiedad y Estrés,* núm. 12(2-3), p. 151-166.

Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man.* Nova York: World Publishing.

Herzberg, F., Mausner, B.; Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work.* Nova York: Wiley.

Hoyle, E. (1981). «The process of Management». A: *Management and the School*, bloc 3, part 1. Milton Keynes Open University.

Hué, C. (2010). *Bienestar Docente y Pensamiento Emocional.* Madrid: Wolters Kluwer.

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

INSHT (2001). *Estrés Laboral. Documentos Divulgativos.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Jennings, P. A.; Greenberg, M. P. (2008). «The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes». *Review of Educational Research,* núm. 79(1), p. 491-525.

Kahill, S. (1988). «Symptoms of professional burnout. A rewiew of the empirical evidence». *Canadian Psychology,* núm. 29, p. 284-297.

Kets de Vries, M.; Miller, D. (1993). *La organizaciónn neurótica.* Barcelona: Apóstrofe.

Keyes, C. L. M.; Waterman, M. B. (2003). «Dimensions of Well-Being and Mental Health In Adulthood». A: M. Bornstein i altres. *Well-Being: Positiva Development Throughout the Life Course,* p. 477-497. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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), p. 4143.

Kramiss, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf.* Stuttgart: Verlag Paul Haupt Bern.

Kyriacou, C. (2001). «Teachers stress: Directions for future research». *Educational Review,* núm. 53(1), p. 27-35.

Kyriacou, C.; Sutcliffe, J. (1978). «Teacher stress: prevalence, sources and symptoms». *British Journal of Educational Psychology*, núm. 48, p. 159-167.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa.* Barcelona: Paidós.

Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Barcelona: Martínez Roca.

Leiter, M. (1999). «Burnout Among Teachers as a Crisis in Psychological Contracts». A: R. Vandenbergher i A. M. Huberman. *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, p. 202-210. Nova York: Cambridge University Press.

Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. Londres: McGraw-Hill.

Likert, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Value.* Nova York: McGraw-Hill.

Llorens, C.; Moncada, S.; 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.

Longás, J. (2008). «La síndrome d'esgotament professional i el professorat a Catalunya». A: F. Ferrer i B. Albaigés (dirs.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006 (II)*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill «Polítiques», 61.

Longás, J. (2010). *Una aproximació a l'escola com a organització saludable. Anàlisi de la relació entre el context intern del docent i la síndrome d'esgotament professional.* Tesi doctoral. Universitat Ramon Llull de Barcelona.

Longás, J. (2011). «Introducció». A: J. Longás (ed.). *Cap a la Prevenció de Riscos Escolars.* Valls: Cossetània.

Lozano, L. M.; Cañadas, G.; Martín, M. (2007). «Descripción de los niveles de burnout en diferentes colectivos profesionales». *Aula Abierta,* núm. 36(1-2), p. 79-88.

Maes, S. (1991). «Health Promotion and disease prevention: A social psychological approach». *Revista de Psicología Social Aplicada,* núm. 1(2/3), p. 5-28.

Manassero, M. A.; Fornés, J.; Fernández, M. C.; Vázquez, A.; Ferrer, M. V. (1996). «Burnout en la enseñanza: Análisis de su incidencia y factores determinantes». *Revista de Educación,* núm. 306 (6), p. 45-67.

Mansilla, F. (2008). «Manual de Riesgos Psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica». En línia: <http://www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/index.shtml> [consulta: 15/7/2010].

Manthei, R.; Gilmore, A. (1993). «Teachers stress in intermediate schools». *Educational Research,* núm. 38, p. 1.

Marcelo, C. (2002). «La formación inicial y permanente de los educadores». A: Consejo Escolar del Estado. *Los educadores en la sociedad del siglo xxi,* p. 161-194. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores.* Madrid: Alianza.

Marro, F. J. (2008). «Resiliència i voluntat de sentit en la promoció de la salut psicosocial en els docents. Capacitat de reconstrucció positiva a partir d'un context inicial d'adversitat. Estudi de cas en un institut d'educació secundària». Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Ramon Llull.

Martínez, A.; Ulizarna, J. L. (1998). «El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores». *Revista de Ciencias de la Educación,* núm. 176, p. 419-436.

Martínez, M. (dir.) (2008). *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill «Polítiques», 62.

Maslach, C. (1993). «Burnout: A multidimensional perspective». A: W. B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek (eds.). *Professional burnout,* p. 19-32. Washington, DC: Taylor and Francis.

Maslach, C. (1999). «Progress in understanding teacher burnout». A: R. Vandenberghe i A. M. Huberman (eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice,* p. 221-222. Nova York: Cambridge University Press.

Maslach, C. (2003). «Job Burnout: New Directions in Research and Intervention». *Current Directions in Psychological Science,* vol. 12, núm. 5.

Maslach, C.; Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual Research Edition*. Palo Alto: University of California.

Maslach, C.; Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout*. San Francisco: Jossey Bass.

Maslach, C.; Pines, A. (1977). «The burn-out syndrome in day care setting». *Child Care Quartely,* núm. 6(2), p. 00-113.

Maslach, C.; Pines, A. (1979). «Burn-out: The loss of human caring». A A. Pines i C. Maslach (eds.). *Experiencing social psychology: Readings and projects,* p. 246-252. Nova York: A. A. Knopf.

Maslach, C.; Schaufeli, W. B.; Leiter, M. O. (2001). «Burnout». *Anual Review of Psychology,* núm. 52, p. 397-422.

Maslow, A. H. (1970). *Motivación y personalidad.* Madrid: Alianza.

McDonald, T. P.; Poertner, J.; Pierpont, J. (1999). «Predicting caregiver stress: An ecological perspective». *American Journal of Orthopsychiatry,* núm. 69(7), p. 100-109.

McGregor, D. (1967). *Leadership and Motivation.* Cambridge, Mass: MIT Press.

McGregor, D. (1970). *El aspecto humano de la empresa.* México: Diana.

Medina, A. (1990). *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Madrid: Cincel.

Méndez, F. J.; León, B. (2009). «Fortalezas Humanas y Síndrome de Burnout en una Muestra de Profesores de Secundaria». *Campo Abierto,* núm. 28(2), p. 15-30.

Meyer, J. P.; Allen, N. J. (1991). «A three component conceptualitzation or organizational commitment». *Human Resources Management Review*, núm. 11, p. 299-326.

Monferrer, X. (2010). «La formació per a la salut laboral del personal docent és prevenció i promoció». *II Congrés sobre l'Estrès en els Professionals Docents*, 19 i 20 de març de 2010. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats.

Moriana, J. A.; Herruzo, J. (2004). «Estrés y burnout en profesores». *International Journal of Clinical and Health Psychology,* núm. 4(3), p. 597-621.

Muñoz, H.; Guerra de los Santos, J.; Barón, M.; Munduate, L. (2006). «El acoso psicológico desde una perspectiva organizacional. Papel del clima organizacional y los procesos de cambio». *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones,* núm. 22(3), p. 347-361.

Napione, M.E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid: Díaz de Santos.

Olabarría, B. (1997). «El síndrome de burnout. Un riesgo de los profesionales de la salud mental en las organizaciones». Confènrencia presentada al I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología. Madrid.

OMS (1969). *Planificación y evaluación de los Servicios de Educación Sanitaria.* Ginebra: OMS. «Informes técnicos», 409.

Otero, J. M.; Santiago, M. J.; Castro, C. (2008). «An integrating approach to the study of burnout in University Professors», *Psicothema,* núm. 2(4), p. 766-772.

Padilla, A. J. (2002). «Algunos indicadores de calidad en la educación para la salud en la escuela». *Escuela Abierta,* núm. 5, p. 345-355.

Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención.* Santiago: UNESCO/OREALC.

Pedró, F. (dir.) (2008). *El professorat de Catalunya.* Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill «Polítiques», 60.

Peiró, J.M. (1999). «Valoración de riesgos psicosociales y estrategias de prevención: el modelo AMIGO como base de la metodología Prevenlab/Psicosocial». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* núm. 15(2), p. 267-314.

Peiró, J.M. (2003). «Metodología Prevenlab para el análisis y la prevención de riesgos psicosociales». *Capital Humano. Revista para la integración y el desarrollo de los Recursos Humanos,* núm. 167, p. 82-90.

Peterson, K. D. (2002). «Reculturing Schools». *Journal of Staff Development,* núm. 23(3), p. 10-15.

Pillay, H. K.; Goddard, R.; Wilss, L. A. (2005). «Well-being, burnout and competence: Implications for teachers». *Australian Journal of Teacher Education,* núm. 30(2), p. 22-33.

Pines, A. M. (1993). «Burnout: An existencial perspective». A: P. Gil-Monte i J. M. Peiró. *Desgaste Psíquico en el Trabajo.* Madrid: Síntesis Psicología.

Pines, A. M.; Aronson, E.; Kaffry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth.* Nova York: Free Press.

Piñuel y Zabala, I. (2004). *Neomanagement. Jefes tóxicos y sus víctimas.* Madrid: El País Aguilar.

Price, D. M.; Murphy, P. A. (1984). «Staff burnout in the perspective of grief theory». *Death Education,* núm. 8(1), p. 47-58.

Ramírez, M. (2009). «Influencia del Clima Organizacional y la Satisfacción Vital en el surgimiento del Síndrome de Burnout en Trabajadores de la Educación». VII Congreso Internacional de Prevención de Riesgos Laborales, 24-26 de novembre de 2009, Santiago de Xile.

Rasku, A.; Kinnunen, U. (2003). «Job conditions and wellness among finnish upper secondary school teachers». *Psychology and Healts,* núm. 18(4), p. 473-487.

Riera, J.; 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*, núm. 58(5-A), p. 1529.

Rodríguez Marín, J. (1992). «Estrategias de afrontamiento y salud mental». A: Álvaro i altres. *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental,* p. 103-120. Madrid: Siglo XXI.

Rodríguez Marín, J. (1995). *Psicología Social de la Salud.* Madrid: Síntesis.

Rodríguez-Carvajal, R.; Moreno-Jiménez, B.; Rivas-Hermosilla, S.; Álvarez-Bejarano, A.; Sanz, A. I. (2010). «Psicología positiva en el trabajo: ganancias mutuas para individuos y organizaciones». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* núm. 26(3), p. 235-253.

Ros, M. (1989). *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria.* Madrid: MEC.

Rosa Sensat (2007). *Prevenció dels riscos pisocosocials als centres d'ensenyament.* Barcelona: Rosa Sensat.

Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers: zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit.* Berna: Verlag Hans Huber.

Salanova, M. (2008b). «Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos». *Estudios financieros,* núm. 303, p. 179-214.

Salanova, M. (2009a). «Organizaciones saludables, organizaciones resilientes». *Gestión práctica de riesgos laborales*, núm. 58, p. 18-22.

Salanova, M. (2009b). *Psicología de la salud ocupacional*. Madrid: Síntesis.

Salanova, M.; Llorens, S. (2008). «Estado actual y retos futuros en el estudio del *burnout». Papeles del Psicólogo,* núm. 29(1), p. 59-67.

Salanova, M.; Schaufeli, W.; Llorens, S.; Peiró, J. M.; Grau, R. (2000). «Desde el "Burnout" al "Engagement": ¿una nueva perspectiva?». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* núm. 16, p. 117-134.

Salazar, M. K.; Beaton, R. (2000). «Ecological models of occupational stress. Aplication to urban firefighters». *AAOHN,* núm. 48, p. 470-479.

Sánchez, S. M.; Artacho, C.; Fuentes, F. J. (2010). «Satisfacción laboral i compromiso organizativo». *Trabajo y seguridad social*, núm. 333, p. 207-230.

Sánchez-Anguita, A. (2006). *Salud laboral. Autoeficacia, ansiedad y satisfacción*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.

Sarramona, J.; Noguera, J.; Vera, J. (1998). «¿Qué es ser profesional docente?». *Revista de Teoría de la Educación,* núm. 10, p. 95-144.

Schaufeli, W. (2001). «Burnout en profesores, una perspectiva social del intercambio». *Revista de Psicología Social Aplicada,* núm. 21(1-2), p. 15-35.

Schaufeli, W.; Bakker, B. (2004). «Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study». *Journal of Organizational Behavior,* núm. 25, p. 293-315.

Schaufeli, W. B. (2003). «Past performance and future perspective of burnout research». *Journal of Industrial Psychology,* núm. 29, p. 1-15.

Schaufeli, W. B.; Buunk, B. P. (2002). «Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing». A: M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst i C. L. Cooper (eds.). *The Haandbook of Work and Health Psychology,* 2a ed., p. 383-425. Chichester: Jonh Wiley & Sons.

Schmitz, G. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der Selbst-wirksamheitserwatung 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. Berlín: Freie Universität.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Madrid: Paidós-MEC.

Schwab, R. L.; Jackson, S. E.; Schuler, R. S. (1986). «Educator burnout: Sources and consequences». *Educational-Research-Quarterly*, núm. 10(3), p. 14-30.

Seidman, S. A.; Zager, J. (1991). «A study of coping behaviours and teacher burnout». *Work and Stress,* núm. 5(3), p. 205-216.

Seisdedos, N. (1986). *Inventario de Burnout de Maslach. Síndrome del quemado por el estrés laboral asistencial*. Madrid: TEA.

Seligman, M.; Csikszentmihalyi, M. (2000). «Positive Psychology: An Introduction». *American Psychologist,* núm. 55, p. 5-14.

Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad.* Barcelona: Vergara.

Sevilla, U.; Villanueva, R. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Federación de Enseñanza de CCOO.

Seyle, H. (1952). *The Story of the Adaptation Syndrome*. Montreal: University Press.

Seyle, H. (1956). *The stress of life*. Nova York: McGraw Hill.

Smith, N. M.; Bybee, H. C.; Raish, M. H. (1988). «Burnout and the library administrator: Carrier or cure». *Journal of Library Administration,* núm. 9(2), p. 13-21.

Suryanarayana, N. V. S.; Himabindu, G. (2010). «Teachyng competency and job satisfaction, among primary and secondary school teachers». En línia: <http://www.articlesbase.com/tutoring-articles/teaching-competency-and-teacher-job-satisfaction-among-secondary-school-teachers-3108434.html> [Consulta: 15/07/2010].

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». En línia: <http://www.joanteixido.org/doc/gestioaula/ser_profesor_secundaria.pdf> [Consulta: 9/09/2009].

Teixidó, J.; Capell, D.; Haro, C.; Saguer, X.; 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 las V Jornadas sobre Dirección Escolar*, FEAEC, Barcelona, p. 41-55.

UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay.* Santiago de Xile: UNESCO-OREALC.

Vázquez, A.; Ferrer, V.; Fornés, J.; Fernández, M. C.; Queimadelos, M. (1994). *Estrés y Burnout en la Enseñanza 1992-1994.* Madrid: CIDE.

Veenman, S. (1984). «Perceived problems of beginning teachers». *Review of Educational Research,* núm. 54(2), p. 143-178.

Velázquez, M. (2003). «La respuesta jurídico legal ante los riesgos psicosociales en el trabajo (I)». *Capital Humano,* núm. 167, p. 66-81.

Vercambre, M.; Brosselin, P.; Gilbert, F.; Nerrière, E.; Kovess-Masféty, V. (2009). «Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers». *BMC Public Health, núm.* 9, p. 333.

Verhoeven, C.; Kraaij, V.; Joekes, K.; Maes, S. (2003). «Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers». *Psychology and Health,* núm. 18(4), p. 473-487.

Villalobos, G. H. (2004). «Vigilancia Epidemiológica de los Factores Psicosociales. Aproximación Conceptual y Valorativa». *Ciencia & Trabajo,* núm. 6(14), p. 197-201.

Villanueva, R.; Albadalejo, R.; Ortega, P. i altres (2008). «Epidemiología del Síndrome de Burnout». *Revista Rol Enfermería,* núm. 31(7-8), p. 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.

Warr, P. (2009). «Environmental "vitamins", personal judgments, work values, and hapiness». A: S. Cartwright i C. Cooper. *The Oxford Handbook of Organizational Well-Being,* p. 57-85. Oxford: Oxford University Press.

Winnubst, J. A. (1993). «Organizational structure, social support and burnout». A: W. B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek (eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research,* p. 151-162. Londres: Taylor & Francis.

Zeichner, K. (1994). «El Maestro como profesional reflexivo». *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 220, p. 44-49.

Zellars, K. L.; Perrewé, P.L. (2001). «Affective personality and the content of emotional social support: Coping in organizations». *Journal of Applied Psychology,* núm. 86(3), p. 459-467.

Zubieta, J. C.; Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.

Zurriaga, R.; González, P.; Martínez, A. (2007). «Prevención psicosocial del burnout en organizaciones laborales». A: P. Gil-Monte i B. Moreno. *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo,* p. 71-82. Madrid: Pirámide.

2 El benestar als centres educatius a Catalunya. Una anàlisi del projecte PISA-2009 des de la perspectiva dels estudiants i directors

Alba Castejón, Adrià Zancajo i Ferran Ferrer[1]

1. Grup d'Anàlisi de Polítiques Educatives i de Formació (GAPEF) i Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives (GIPE) a la Universitat Autònoma de Barcelona.

L'estudi de les escoles efectives s'ha centrat en l'anàlisi dels factors de centre que permeten compensar les característiques individuals i familiars dels alumnes, així com l'entorn social en què està situat el centre. És en aquest sentit que l'anàlisi de l'entorn d'aprenentatge i de la cultura del centre ha pres una rellevància especial a l'hora d'explicar el paper del centre escolar en el rendiment acadèmic dels seus alumnes.

Des d'aquest punt de vista el Programme for International Student Assessment (PISA) aporta una visió interessant sobre els factors que influeixen en el benestar dels centres, perquè proporciona la mirada concreta dels estudiants i directors. L'objectiu d'aquest capítol és analitzar les variables relacionades amb el benestar als centres educatius —la relació estudiants-professors, el clima de disciplina a l'aula, les actituds cap al centre escolar, els factors dels estudiants que afecten el clima, els factors dels docents que afecten el clima, així com el lideratge del director o la directora— pel que fa a l'alumnat català i els seus resultats en lectura.

L'estructura del capítol respon a la voluntat d'explorar, per una banda, la mirada dels estudiants respecte a elements del benestar al centre i, per una altra, quina és la percepció dels directors/es sobre aquest mateix concepte. En primer lloc, es presenten les principals característiques del projecte PISA, ja que ha estat la font de dades —concretament la darrera edició del 2009— que s'ha utilitzat per realitzar l'anàlisi sobre els factors que afecten el benestar al centre. A continuació s'exposa un breu

resum sobre alguns dels estudis que han aprofundit en els factors escolars i de clima de centre. Els dos apartats següents estan dedicats a l'anàlisi dels principals resultats obtinguts a Catalunya a partir de les respostes dels alumnes i directors a un conjunt de qüestions referents als factors que condicionen el benestar al centre. Per últim, es recull una síntesi dels resultats més rellevants del capítol.

El projecte PISA

L'anàlisi que es presenta en aquest capítol s'ha realitzat a partir de dades provinents de l'edició 2009 del PISA. El projecte PISA és dissenyat i dut a terme per l'OCDE des de l'any 2000 i en els últims anys aquesta avaluació de caràcter internacional ha pres una rellevància especial en la recerca educativa internacional. A continuació presentem, de manera breu, algunes de les característiques principals d'aquest projecte:

- La població objectiu del PISA és l'alumnat de 15 anys, independentment del curs on estigui matriculat.
- S'avaluen tres competències: lectora, matemàtica i en ciències. En cadascuna de les edicions, cada tres anys, s'estableix una de les àrees com a principal, i s'amplia l'anàlisi dels resultats d'aquesta competència. En l'edició del 2009 la competència principal va ser la comprensió lectora. Els continguts avaluats no tenen cap mena de relació amb els currículums nacionals.
- Durant l'avaluació s'administren qüestionaris de context als alumnes i a les direccions dels centres. Aquests qüestionaris permeten obtenir dades relatives al nivell socioeconòmic de cada alumne, les estratègies d'aprenentatge i les característiques dels centres.
- En l'última edició hi han participat setanta-quatre països, dels quals trenta-quatre són membres de l'OCDE. En el cas d'Espanya, la mostra s'ha ampliat a catorze comunitats autònomes i dues ciutats autònomes. Aquesta ampliació de la mostra permet l'anàlisi de dades representatives per Catalunya.
- En els últims anys el PISA s'ha convertit en un referent per a la recerca educativa, tant per la qualitat de la metodologia utilitzada com pel rigor i la complexitat dels instruments estadístics utilitzats.

La interpretació de les dades d'alumnes i centres

La mateixa OCDE adverteix que cal tenir en compte algunes qüestions a l'hora d'interpretar les dades provinents del qüestionari d'alumnes i centres. En aquest sentit, s'afirma que la informació aportada pels estudiants i directors/es pot estar influenciada per les diferències culturals, les percepcions o les experiències pròpies. Concretament, i en el cas de la informació relativa a l'entorn d'aprenentatge, en el mateix informe PISA-2009 s'afirma el següent:

> «Les dades presentades en aquest capítol han de ser interpretades amb cautela. Els estudiants i directors en diferents països, o fins i tot en diferents escoles d'un mateix país, poden no aplicar el mateix criteri quan avaluen el clima escolar. Per exemple, els directors en països amb un baix nivell d'absentisme en general poden considerar un modest nivell d'absentisme a la seva escola com un problema disciplinari important. Mentre que els estudiants acostumen a considerar el clima disciplinari des de la perspectiva de les seves experiències en altres classes o escoles, en lloc de mesurar-lo respecte a un estàndard objectiu o una mitjana nacional. A més, els enquestats poden ajustar les seves respostes en la creença que les seves percepcions genuïnes poden ser considerades inacceptables dins de la seva societat.»
> (OCDE, 2010: 80)

És per això que l'anàlisi que segueix a continuació se centra en les dades obtingudes a Catalunya, ja que és la nostra àrea d'estudi. Ens abstenim, així, de fer una comparació a escala internacional, autonòmica, etc.

Revisió de la literatura

El benestar als centres, entès com un element principal de l'entorn d'aprenentatge de l'alumnat, ha estat àmpliament estudiat els últims anys. Múltiples recerques han explorat factors relacionats amb el benestar a les escoles, tant provinents dels mateixos alumnes com dels centres en general. Per intentar contextualitzar el tema,

assenyalem a continuació aquells elements de benestar que tendeixen a associar-se amb el rendiment acadèmic dels estudiants, així com amb el seu desenvolupament socioafectiu.

Seguint Marks (2010) podem diferenciar dues categories de factors relacionats amb el benestar als centres: els factors de centre i els factors d'alumne. S'entenen per factors de centre aquells que els i les estudiants escolaritzats en una mateixa escola comparteixen pel fet d'assistir-hi; en canvi, els factors de l'alumne són aquells que un/a estudiant posseeix de manera individual. Diversos estudis apunten, per exemple, que l'organització escolar pot ser un element de promoció del rendiment acadèmic de l'alumnat, entenent que un clima basat en el consens, els valors i les activitats compartides, un lideratge democràtic, l'empoderament dels docents, entre altres, formen part d'un entorn d'aprenentatge que pot fomentar la millora dels resultats dels estudiants (Jennings i Greenberg, 2009; Marks, 2010).

D'altra banda, Marks (2010) assenyala també els factors d'alumne que formen part de l'entorn d'aprenentatge; aquests serien les relacions de l'estudiant amb els seus professors així com les actituds dels alumnes envers les seves escoles. Aquests factors es relacionen amb el rendiment acadèmic, ja que els estudiants amb actituds positives vers els seus centres i professors tendeixen a assolir nivells més bons de rendiment (Gamoran, 1993; Crosnoe, Johnson i Elder, 2004). Així mateix, un clima de disciplina *pobre* s'associa amb nivells de rendiment inferiors (Gamoran i Nystrand, 1992; Marks, 2010).

Tot i això, Marks (2010) conclou que els factors de centre no tenen un rol decisiu en el rendiment dels estudiants, mentre que aspectes de l'escolarització com la percepció dels estudiants, sí que tenen un impacte en els seus nivells d'èxit.

El benestar als centres al PISA

Per aproximar-nos al benestar als centres catalans utilitzem alguns dels índexs que el PISA construeix per analitzar l'entorn d'aprenentatge dels estudiants. Una part dels

índexs estan construïts mitjançant les percepcions dels alumnes, a partir de les respostes a les preguntes del *qüestionari de context dels estudiants*. Altres índexs s'elaboren a partir de les respostes que els directors i les directores dels centres escolars donen en el *qüestionari de centres*.

Els índexs que il·lustren les percepcions de l'alumnat, i a partir dels quals treballarem en aquest capítol, són el *clima de disciplina a l'aula,* la *relació alumnes-professors* i les *actituds cap a l'escola*. D'altra banda, els índexs elaborats a partir de la percepció de la direcció dels centres que treballarem en aquest capítol són el *lideratge del director o la directora del centre*, el *comportament dels alumnes* i el *comportament del professorat*.

Índexs elaborats a partir del qüestionari d'alumnes

L'índex de *clima de disciplina a l'aula* fa referència a la percepció dels alumnes en relació amb el que passa dins l'aula i es construeix a partir de la freqüència amb què es produeixen algunes de les accions següents durant les classes de llengua: si *els estudiants no escolten el professor o la professora,* si *hi ha soroll i desordre* o si *els alumnes no poden treballar bé*, entre altres. Cal recordar que les respostes dels estudiants es basen en les seves experiències i les seves percepcions.

L'índex de *relació alumnes-professors* està elaborat a partir del grau d'acord o de desacord que els estudiants mostren amb algunes afirmacions en referència a les relacions que tenen amb el seu professorat: si consideren que *s'entenen amb els seus professors*, si creuen que *els docents estan interessats en el seu benestar*, o si pensen que *els docents els tracten bé*, entre altres.

Per últim, l'índex d'*actitud cap a l'escola* es deriva del nivell d'acord o desacord que l'alumnat mostra amb algunes afirmacions sobre les seves percepcions al voltant del seu centre escolar. Algunes d'aquestes afirmacions són si *l'escola ha estat una pèrdua de temps*; si *l'escola m'ha ajudat a tenir més confiança per prendre decisions*, o si *l'escola m'ha ensenyat coses que podran ser-me útils en el món laboral*.

Índexs elaborats a partir del qüestionari de directors

L'índex de *comportament dels estudiants* fa referència a aquells factors relacionats amb l'alumnat que el director/a del centre considera que dificulten l'aprenentatge dels estudiants. Alguns d'aquests factors són: *absentisme de l'alumnat*, *comportaments disruptius de l'alumnat a l'aula*, *ús de drogues o alcohol pels alumnes*, *presència de fenòmens com l'assetjament escolar*.

L'índex de *comportament dels docents* fa referència a aquells factors relacionats amb el professorat que afecten el clima escolar, i es deriva de la mesura amb què els directors dels centres consideren que l'aprenentatge del seu alumnat es veu obstaculitzat, per exemple, per algun dels factors següents: *els docents tenen baixes expectatives dels estudiants*, *el professorat no atén les necessitats individuals dels alumnes*, *el personal té resistències al canvi*, *hi ha absentisme del professorat*, entre altres.

L'índex de *lideratge del director del centre* està format a partir de les respostes que el mateix director o directora del centre dóna sobre la freqüència amb què ha realitzat certes actuacions al voltant de la gestió del centre durant el curs escolar anterior. Algunes d'aquestes accions són, per exemple, *assegurar-se que el professorat treballa en funció dels objectius educatius del centre*, *prendre la iniciativa per parlar amb un/a professor/a quan té problemes a classe*, *informar el professorat de les alternatives de posar-se al dia i reciclar-se professionalment*, o bé *parar atenció als comportaments perjudicials a les classes*, entre altres.

El benestar als centres des de la perspectiva de l'alumnat

En aquest apartat del capítol presentem els resultats principals provinents de l'anàlisi de les respostes dels alumnes a les qüestions relatives al clima de disciplina a l'aula, la relació estudiant-professor o l'actitud cap a l'escola, així com dels índexs construïts a partir de les respostes dels estudiants.

El clima de disciplina a l'aula

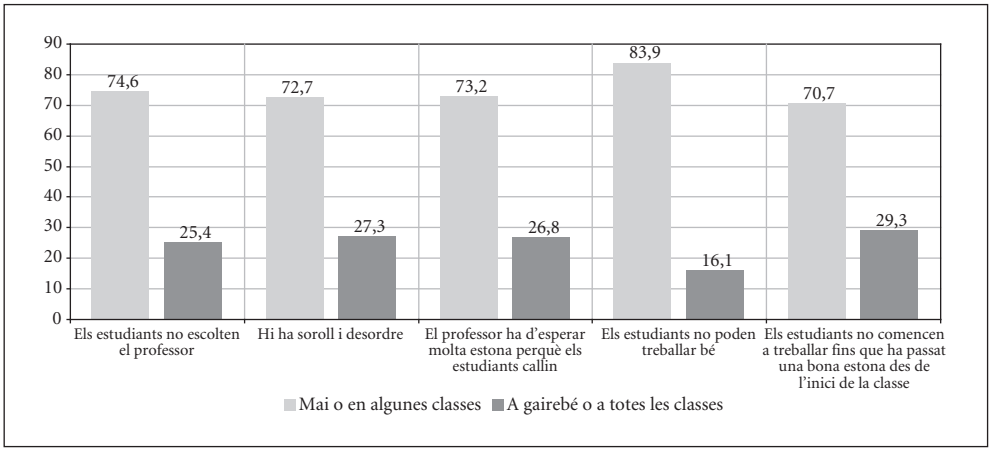
El clima de disciplina a l'aula ha estat avaluat a l'estudi PISA-2009 a partir de la percepció que els mateixos alumnes tenen respecte a algunes situacions que es donen durant les seves classes de català. La valoració que els estudiants fan d'aquestes situacions permeten l'elaboració d'un índex numèric, mitjançant el qual es poden realitzar diversos càlculs i aproximacions. De totes maneres, no deixa de ser interessant analitzar, en primer lloc, el clima de disciplina a l'aula a partir de les respostes a les preguntes que responen els estudiants, per tal d'adquirir una mirada més concreta sobre les percepcions de l'alumnat català vers el clima que es viu a les seves classes de llengua.

La valoració que fan els estudiants del seu clima d'aula es basa en la resposta a la pregunta següent: «Amb quina freqüència es produeixen aquestes situacions en les classes de català?». Es plantegen cinc situacions referents a possibles circumstàncies disruptives en una aula, i els alumnes poden escollir entre quatre respostes possibles: «mai o gairebé mai», «en algunes classes», «a gairebé totes les classes», o «a totes les classes».

El gràfic 1 mostra quines són les respostes dels alumnes a la pregunta formulada amb anterioritat. Per facilitar l'anàlisi, s'han agregat les respostes en dos grups, segons la freqüència amb què es produeixen les situacions: «mai o en algunes classes» i «a gairebé totes o a totes les classes». Tal i com s'observa, molt majoritàriament l'alumnat català constata que a les seves classes de llengua es produeixen situacions disruptives de manera poc freqüent. De totes maneres, és interessant destacar que hi ha un percentatge prou elevat d'estudiants —pels volts del 20%— que assenyalen que s'hi produeixen situacions de tipus disruptiu de manera freqüent.

Així, un de cada quatre alumnes catalans afirma que durant les seves classes de llengua els estudiants no escolten el professor, que hi ha soroll i desordre, que el professor ha d'esperar molta estona perquè els estudiants callin i que no comencen a treballar fins passada una bona estona de l'inici de la sessió. Tot i que en menor mesura, hi ha una part de l'alumnat que considera que a les seves classes no es pot treballar bé.

Gràfic 1.
Amb quina freqüència es produeixen aquestes situacions en les classes de català?

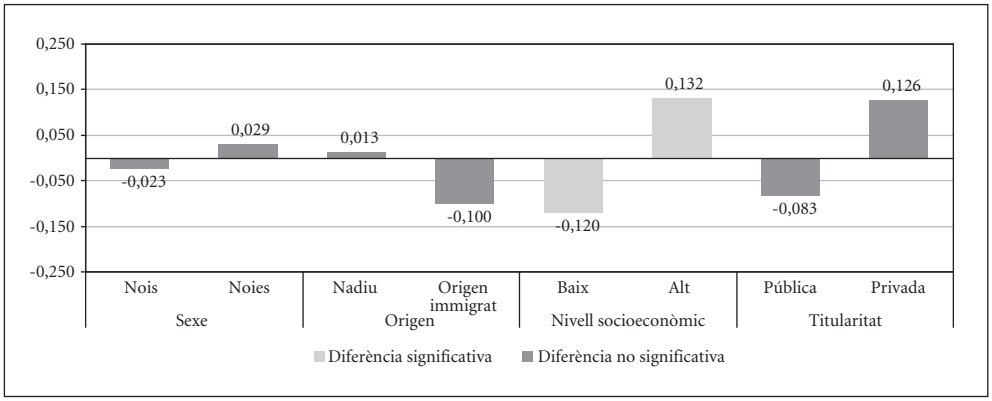


Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

Tot i que les freqüències de resposta ens aporten una informació general, cal considerar també si existeixen diferències en la valoració del clima de disciplina a l'aula en funció de les característiques de l'alumnat de Catalunya. El gràfic 2 mostra si aquestes diferències existeixen, o no, en funció del sexe, de l'origen, del nivell socioeconòmic i de la titularitat del centre on està escolaritzat l'alumnat. Aquesta anàlisi es realitza mitjançant el valor mitjà de l'índex de *clima de disciplina a l'aula*, en què els valors més alts representen una millor valoració del clima de disciplina a les sessions de català. S'observa com les diferències en funció del sexe, de l'origen i de la titularitat del centre són inexistents (estadísticament no significatives), mentre que sí que s'observen diferències en funció del nivell socioeconòmic.

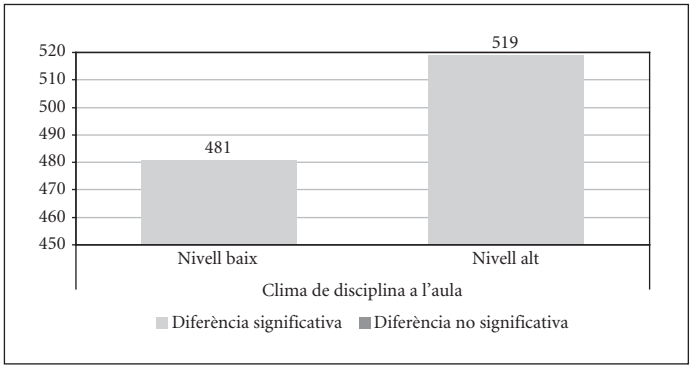
A banda de descriure la valoració del clima de disciplina a l'aula, considerem oportú analitzar com el clima d'aula —a partir de la percepció que en tenen els estudiants— es tradueix en diferències de rendiment en la lectura segons els nivells de l'índex. El gràfic 3, mostra la puntuació en lectura que han obtingut a la prova PISA-2009 els estudiants

Gràfic 2.
Diferències en l'índex de clima de disciplina a l'aula segons les característiques de l'alumnat



Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

Gràfic 3.
Puntuació en lectura segons el clima de disciplina a l'aula



Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

que tenen un nivell baix de l'índex de disciplina a l'aula (quartil inferior de l'índex) i els que tenen un nivell alt d'aquest índex (quartil superior).

Com es desprèn del gràfic, l'alumnat que fa una valoració més positiva del clima a les seves classes de català obté 519 punts en lectura, mentre que l'alumnat que té una percepció més negativa obté 481 punts; per tant, els que diuen que tenen un clima més bo presenten més bons resultats en lectura; la diferència entre aquests dos grups d'estudiants és de 38 punts. Tot i així, s'ha de considerar la possible existència d'una doble causalitat. Per una banda, el bon clima a l'aula pot afavorir un bon nivell de rendiment però alhora els alumnes amb millor rendiment afavoreixen un bon clima a l'aula.

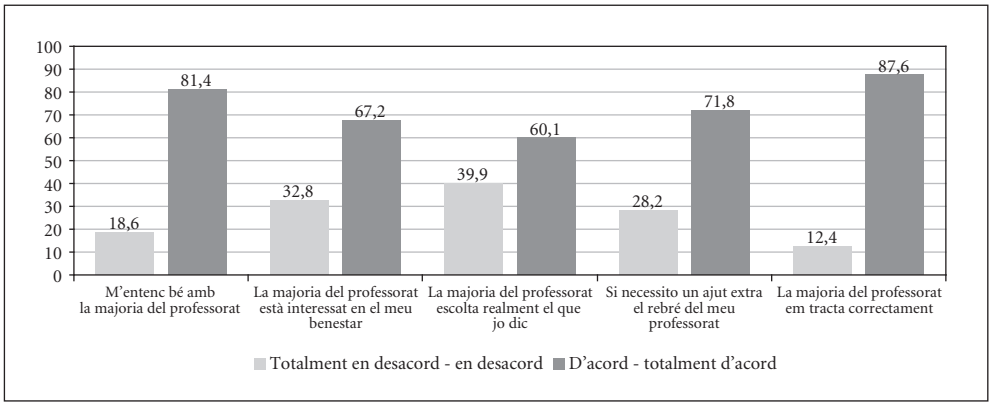
La relació estudiants-professors

Un factor àmpliament estudiat en el món educatiu és la relació entre l'alumnat i els seus docents i com aquesta està relacionada amb el rendiment acadèmic dels primers. Tal i com passava amb el clima de disciplina a l'aula, el PISA estudia les relacions entre els estudiants i els seus professors a partir de les respostes que els estudiants donen al qüestionari de context. Mitjançant aquestes respostes s'elabora un índex numèric. En primer lloc, com hem fet amb el clima d'aula, analitzarem les respostes que l'alumnat ha donat sobre la seva relació amb els docents, i a continuació explorarem més concretament alguns elements de la relació estudiants-professors.

La pregunta que han de respondre els alumnes és la següent: «en quina mesura estàs d'acord o en desacord amb les afirmacions següents al voltant dels professors de la teva escola?». Els estudiants poden escollir entre quatre respostes possibles: «totalment en desacord», «en desacord», «d'acord» o «totalment d'acord». El gràfic 4 mostra com es distribueixen les respostes de l'alumnat, agregades en dos grups: «totalment en desacord - en desacord» o «d'acord - totalment d'acord».

Són molt majoritàries les opinions de l'alumnat que considera que les relacions amb els seus docents són satisfactòries. Així, gairebé nou de cada deu alumnes consideren que el seu professorat els tracta de manera correcta i vuit de cada deu consideren que s'hi entenen bé. Tot i això, pels volts del 30% dels alumnes no creuen que el seu professorat estigui interessat en el seu benestar o que els oferiria ajut extra en cas que ho necessitessin. Per últim, cal subratllar que aproximadament quatre de cada deu alumnes pensen que els seus docents no escolten realment el que ells diuen.

Gràfic 4.
En quina mesura estàs d'acord o en desacord amb les afirmacions següents al voltant dels professors de la teva escola?

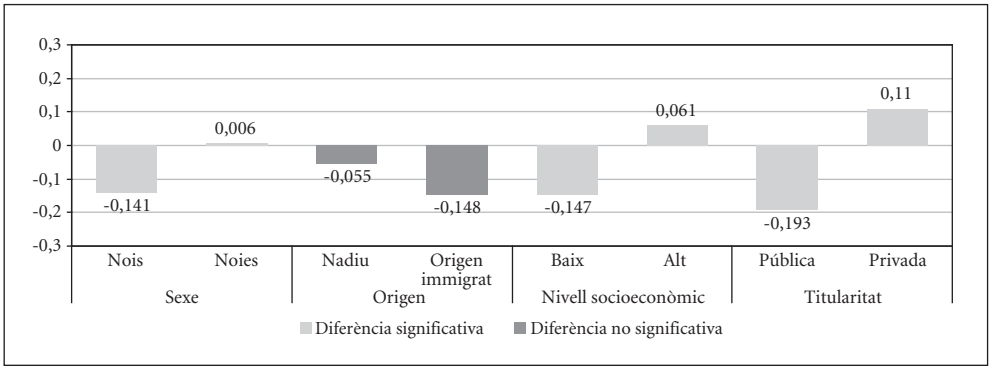


Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

La valoració que fan els alumnes de les relacions que tenen amb els seus professors poden variar en funció de certes característiques de l'alumnat, com ara el sexe, l'origen, el nivell socioeconòmic o la titularitat del centre on estudien. És per això que presentem a continuació el gràfic 5, que mostra els valors de l'índex de relació estudiants-professors segons les característiques dels estudiants; valors més alts de l'índex signifiquen valoracions més positives de la relació que els alumnes tenen amb els seus docents.

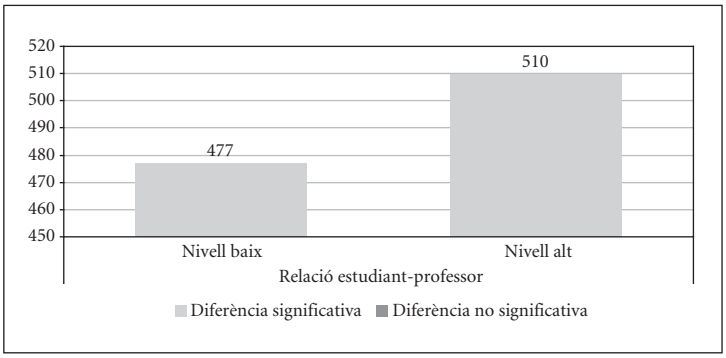
Si ens fixem en les diferències segons el sexe, observem que aquestes són significatives a favor de les noies; és a dir, que elles valoren més positivament les relacions amb els seus docents que els nois. D'altra banda, no s'observen diferències segons l'origen de l'alumnat. En canvi, els estudiants de nivell socioeconòmic baix consideren que les seves relacions amb el professorat són pitjors que l'alumnat de nivell socioeconòmic alt; pel que fa la titularitat, s'observen diferències entre els estudiants de centres públics i els de centres privats. Aquests últims perceben les relacions amb els seus docents de manera més satisfactòria que l'alumnat de centres públics.

Gràfic 5.
Diferències en l'índex de relació estudiant-professor segons les característiques de l'alumnat



Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

Gràfic 6.
Puntuació en lectura segons la relació estudiant-professor



Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

Per últim, el gràfic 6 mostra el rendiment en lectura en funció de l'índex de relació estudiants-professors, per l'alumnat que presenta un nivell més baix de l'índex (quartil inferior) i l'alumnat que presenta un nivell més alt (quartil superior). Tal i

com s'observa, els estudiants que valoren més positivament les relacions amb el seu professorat obtenen millors puntuacions que els seus companys que les valoren menys; la diferència és de trenta-tres punts.

L'actitud cap a l'escola

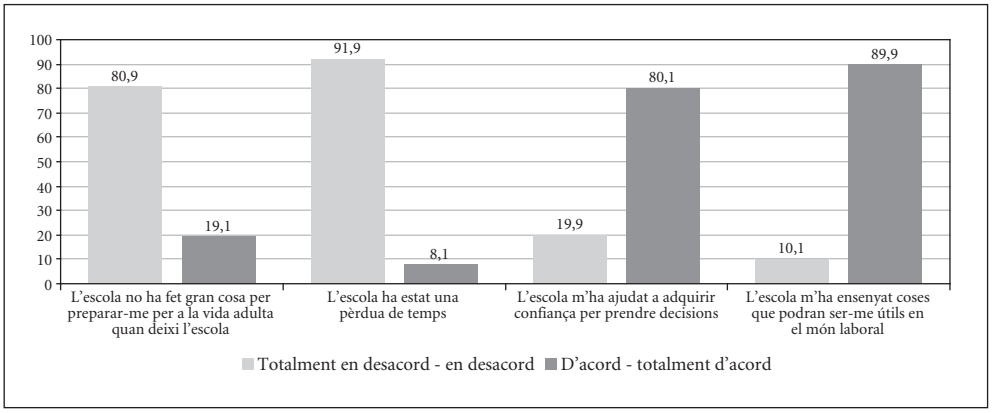
L'actitud envers l'escola és entesa pel PISA com les expectatives i valoracions dels estudiants sobre el seu centre escolar i els aprenentatges que hi desenvolupen. Així mateix, seguint el fil dels factors estudiats amb anterioritat —clima de disciplina a l'aula i relació estudiants-professors— fem una aproximació a les percepcions de l'alumnat català sobre aquest aspecte, amb una descripció inicial mitjançant les preguntes que responen els estudiants i les diferències que es donen entre grups i a continuació observant quina relació té l'actitud envers l'escola amb la puntuació en lectura.

Per tal d'obtenir informació sobre aquesta variable, els estudiants han de respondre la pregunta següent: «Pensa sobre el que has après al centre escolar: En quina mesura estàs d'acord o en desacord amb les afirmacions següents?». Davant de quatre afirmacions, els estudiants poden escollir entre quatre respostes possibles: «totalment en desacord», «en desacord», «d'acord» o «totalment d'acord». El gràfic 7 presenta la distribució de les respostes dels estudiants, agregant les quatre categories anteriors en dos grups, segons si estan "totalment en desacord - en desacord" o "d'acord - totalment d'acord".

Tal i com es desprèn del gràfic, els estudiants catalans fan una valoració molt positiva dels seus centres escolars i dels beneficis que els aporta l'escolarització. Molt majoritàriament consideren que han après a l'escola i que aquests aprenentatges els seran útils durant la vida adulta i quan s'incorporin al món laboral.

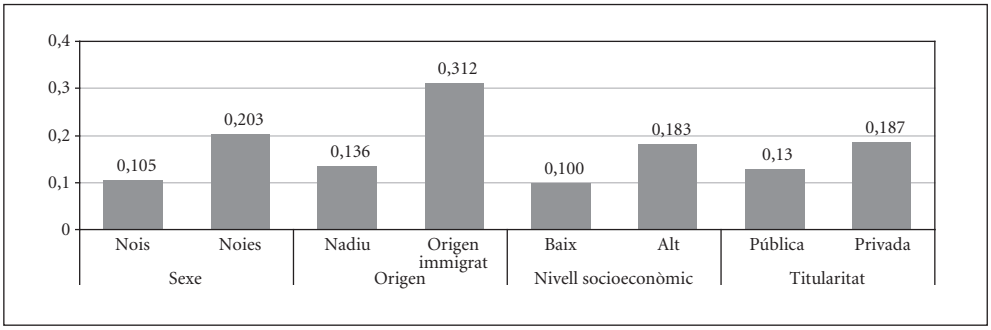
D'altra banda, podem observar en el gràfic 8 que en funció de certes característiques de l'alumnat —sexe, origen, nivell socioeconòmic i titularitat del centre— no s'observen diferències pel que fa a les actituds dels estudiants envers l'escola. Així, podem dir que tant els nois com les noies fan una valoració similar de l'escola i dels seus aprenentatges,

Gràfic 7.
Pensa sobre el que has après al centre escolar: en quina mesura estàs d'acord o en desacord amb les afirmacions següents?



Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

Gràfic 8.
Diferències en l'índex de l'actitud envers l'escola segons les característiques de l'alumnat

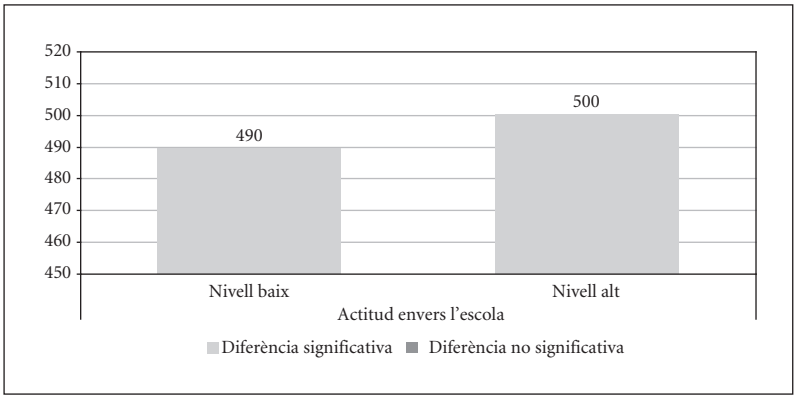


Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

igual que els alumnes nadius i els de famílies immigrades, els alumnes de nivell socioeconòmic alt i baix, i tant els que estan escolaritzats en centres públics com privats.

Ja per acabar la mirada al benestar als centres des de la perspectiva dels estudiants, mostrem a continuació el gràfic 9, que presenta la puntuació en lectura segons l'actitud dels alumnes envers l'escola. Cal dir que la diferència entre els que tenen un índex d'actitud envers l'escola baix i alt és de deu punts, que tot i que no és gaire elevada és estadísticament significativa.

Gràfic 9.
Puntuació en lectura segons l'actitud envers l'escola



Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

El benestar als centres des de la perspectiva de les direccions dels centres

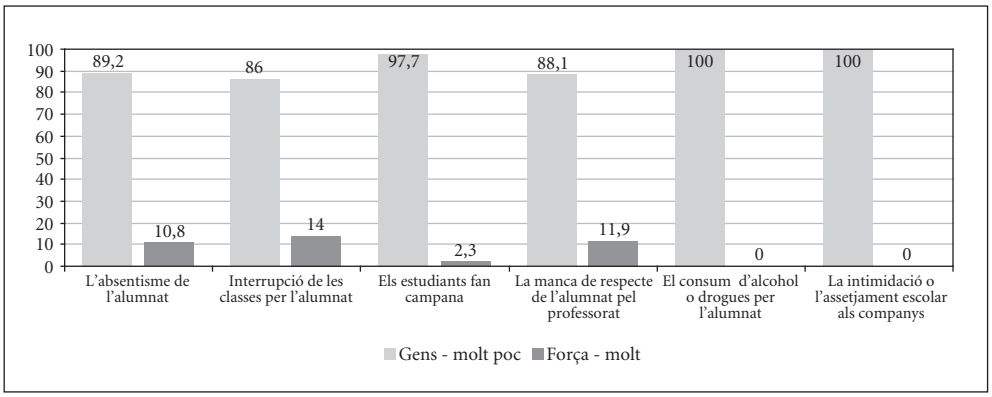
Els factors de benestar al centre, a banda de ser estudiats pel PISA a partir de les percepcions de l'alumnat, s'exploren també a partir de les aportacions de les direccions dels centres escolars mitjançant les respostes que es recullen en el qüestionari de centre. Cal recordar que el qüestionari de centre és respost per un membre de l'equip directiu, preferentment el director o la directora. En aquest cas, a diferència del que

s'explorava en el qüestionari d'alumnes, s'analitzen els elements següents que incideixen en el benestar als centres: els factors relacionats amb els estudiants que afecten el clima escolar, els factors relacionats amb els docents que afecten el clima escolar i el lideratge dels directors o directores.

Factors relacionats amb els estudiants

A continuació presentem les respostes dels directors i les directores a un seguit de preguntes relacionades amb els comportaments o actituds dels alumnes que afecten el clima escolar (gràfic 10). Per qüestions de representativitat estadística les respostes es mostren en funció del percentatge d'estudiants matriculats a escoles els directors de les quals han respost a cadascuna de les opcions. La pregunta que han de contestar els directors i les directores és la següent: «en quina mesura l'aprenentatge de l'alumnat del vostre centre es veu afectat pels fenòmens següents?». Hi ha quatre categories de resposta possibles: «gens», «molt poc», «força» i «molt». Cal advertir que, per facilitar la lectura de resultats, les quatre categories de resposta possibles s'han agrupat en dues.

Gràfic 10.
En quina mesura l'aprenentatge de l'alumnat del vostre centre es veu afectat pels fenòmens següents? (alumnat)



Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

Els resultats mostren com els comportaments de l'alumnat que poden afectar negativament el clima escolar són molt poc freqüents als centres de Catalunya, segons les direccions. En tot cas, es pot destacar que el 14% dels alumnes catalans assisteixen a centres en què la interrupció de les classes per l'alumnat és força freqüent o molt freqüent o que l'11,9% dels alumnes assisteixen a centres en què existeix una manca de respecte dels alumnes pel professorat. Sembla rellevant que cap dels alumnes avaluats al PISA-2009 no assisteixi a un centre el director o la directora del qual consideri que l'assetjament escolar o el consum de drogues siguin elements que distorsionen l'aprenentatge i que malmetin el clima del seu centre escolar. Sembla que, en línies generals, els i les estudiants dels centres catalans no presenten comportaments que afectin negativament el clima escolar i, per tant, el seu aprenentatge.

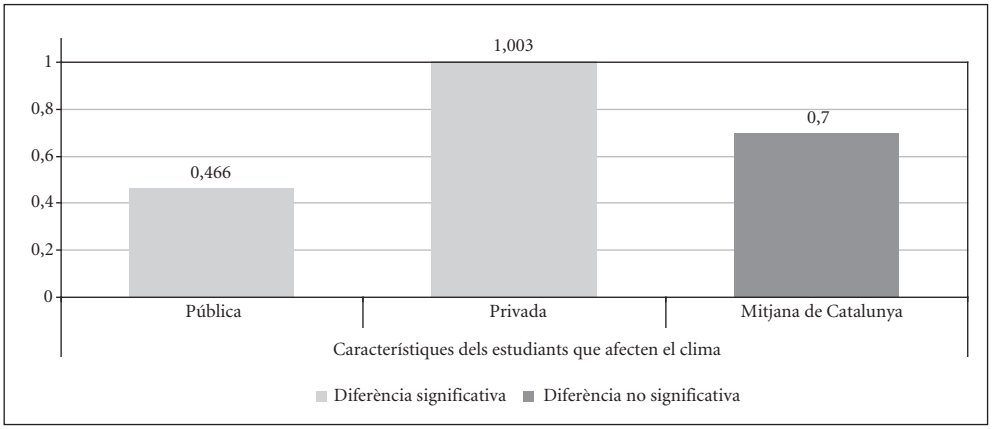
A partir de les respostes dels directors i les directores a les preguntes anteriors es construeix l'índex de factors relacionats amb els estudiants que afecten l'aprenentatge. Puntuacions superiors d'aquest índex indiquen un millor comportament de l'alumnat. A continuació analitzem el valor de l'índex segons la titularitat del centre, ja que sembla interessant examinar si en funció de la titularitat dels centres les consideracions dels directors i les directores sobre l'alumnat varien.

En el gràfic 11 s'observa com el valor és superior, i estadísticament significatiu, en els centres de titularitat privada respecte als centres públics. Això ens indica que el comportament dels estudiants, així com els factors associats a aquests en relació amb el clima i l'aprenentatge, són valorats més positivament pels directors i les directores dels centres privats.

Per últim, el gràfic 12 presenta les diferències de puntuació en lectura entre els alumnes que assisteixen a centres en què l'índex de factors dels estudiants que afecten el clima se situa en un nivell baix (quartil inferior de l'índex) i els alumnes d'aquells centres en què aquest valor se situa en un nivell alt (quartil superior de l'índex).

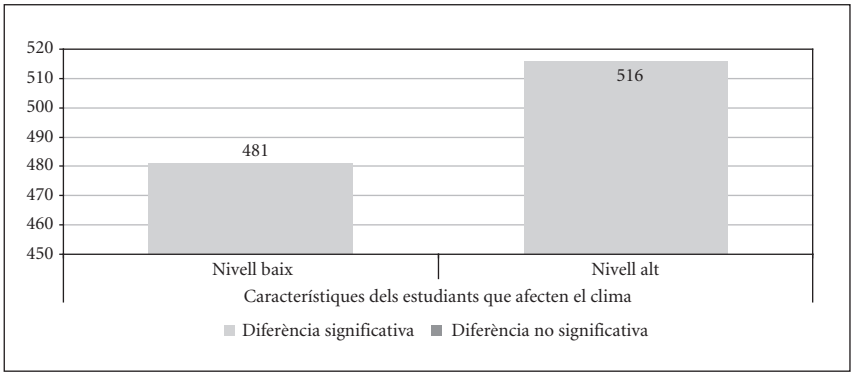
Com s'observa en el gràfic, la diferència entre cadascun dels subgrups d'alumnes és de trenta-cinc punts. El fet que aquesta diferència sigui estadísticament significativa ens mostra que el comportament dels alumnes, valorat des de la perspectiva dels directors i directores dels centres, afecta el rendiment acadèmic.

Gràfic 11.
Índex de factors relacionats amb els estudiants que afecten l'aprenentatge, segons la titularitat



Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

Gràfic 12.
Puntuació en lectura segons l'índex de factors dels estudiants que afecten el clima

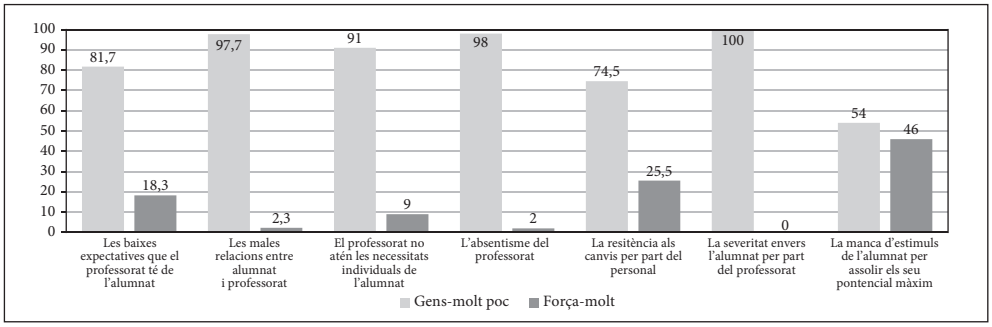


Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

Factors relacionats amb el professorat

Seguint el mateix patró que en el subapartat anterior, presentem les respostes dels directors i les directores a un seguit de preguntes en relació amb els factors relacionats amb el professorat que afecten el clima escolar (gràfic 13). De la mateixa manera que en el subapartat anterior, els resultats es presenten en funció del percentatge d'alumnes que assisteixen als centres els directors dels quals han contestat a qualsevol de les respostes possibles. Així, en aquest cas, els directors i directores han de respondre a la pregunta «En quina mesura l'aprenentatge de l'alumnat del vostre centre es veu afectat pels fenòmens següents?», tenint com a respostes possibles «gens», «molt poc», «força» i «molt».

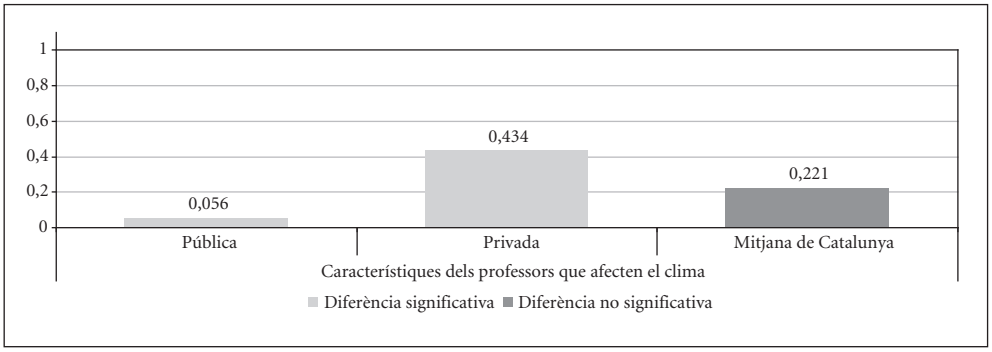
Gràfic 13.
En quina mesura l'aprenentatge de l'alumnat del vostre centre es veu afectat pels fenòmens següents? (professorat)



Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

En aquest cas és destacable que el 18,3% dels alumnes assisteix a centres en què els professors tenen unes expectatives baixes sobre l'alumnat. Al mateix temps un 25,5% dels alumnes estudien en centres el personal dels quals, segons la percepció de les direccions, presenta resistències als canvis. Per últim, un 46% dels alumnes estan matriculats en centres el director o la directora dels quals afirma que força sovint hi ha una manca d'estímuls dels alumnes per assolir el seu potencial màxim.

Gràfic 14.
Índex de factors relacionats amb el professorat que afecten l'aprenentatge, segons la titularitat



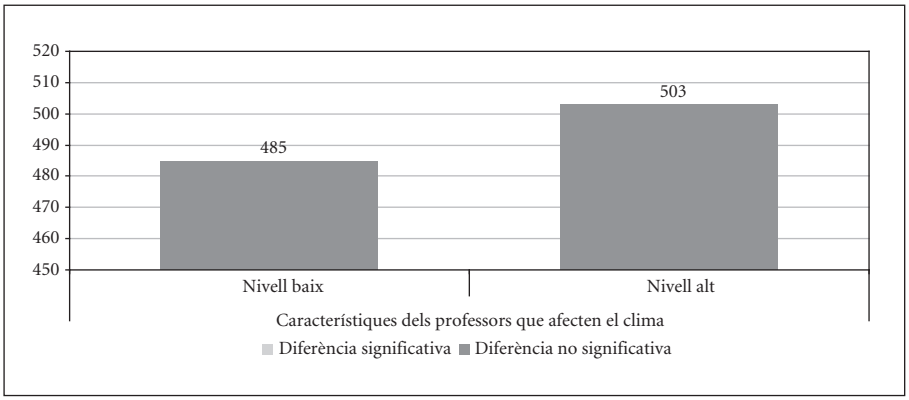
Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

Com en el cas dels factors relacionats amb els alumnes, les respostes a les preguntes presentades anteriorment serveixen per crear l'índex de factors relacionats amb els professorat que afecten l'aprenentatge. Així, si analitzem les diferències segons la titularitat del centre (gràfic 14), el valor de l'índex és superior en els centres de titularitat privada respecte als públics. Aquest fet destaca que els directors i les directores dels alumnes escolaritzats en centres públics perceben que els factors associats al professorat afecten més negativament l'aprenentatge dels seus alumnes que els dels centres privats.

Per últim, el gràfic 15 presenta les diferències de rendiment en lectura en funció de si els alumnes estan matriculats en un centre en què el valor d'aquest índex és baix o alt.

En aquest cas la diferència de rendiment en lectura entre els alumnes escolaritzats en centres en què aquest índex se situa en un nivell baix i els alumnes de centres en què se situa en un nivell alt és de divuit punts, tot i que aquesta diferència no és estadísticament significativa.

Gràfic 15.
Puntuació en lectura segons el nivell de l'índex de factors relacionats amb el professorat que afecten l'aprenentatge



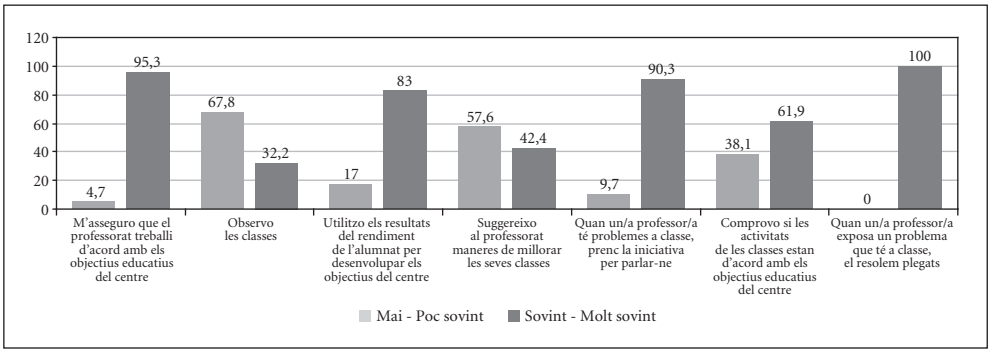
Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

El lideratge del director o la directora

En aquest últim apartat analitzem el lideratge del director o la directora a partir de les respostes que ells mateixos ens han donat en el qüestionari. La pregunta del qüestionari és la següent: «tot seguit trobareu afirmacions sobre la gestió del vostre centre. Indiqueu amb quina freqüència vau realitzar les activitats següents en el centre durant el curs passat», tenint com a respostes possibles «mai», «poc sovint», «sovint» i «molt sovint». Com en els apartats anteriors, per facilitar la lectura de resultats, les quatre categories s'han agrupat en dues. Així mateix, la pregunta del qüestionari comprèn un conjunt d'activitats força extens, de les quals s'han seleccionat les que s'han considerat més rellevants.

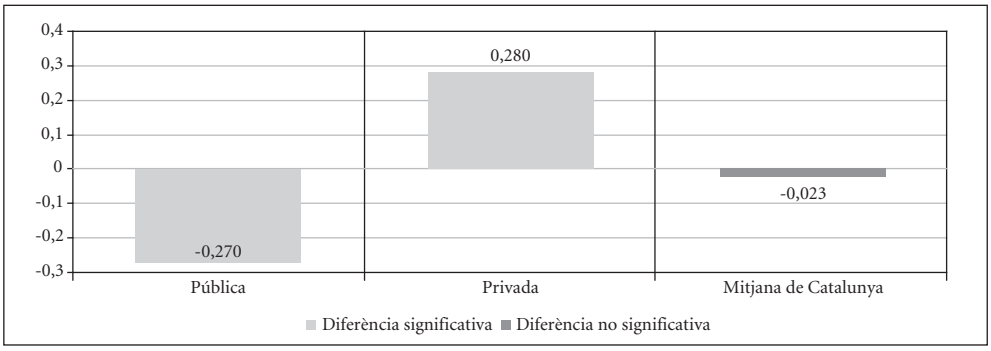
El gràfic 16 presenta les freqüències de resposta a la pregunta i és destacable, per exemple, el fet que la majoria de l'alumnat assisteix a centres els directors dels quals no acostumen a observar les classes, així com tampoc no acostumen a fer suggeriments als professors del centre sobre com millorar la docència. En canvi, un 100% de l'alumnat

Gràfic 16.
Freqüència d'activitats en el centre durant el curs passat



Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

Gràfic 17.
Índex de lideratge dels directors i les directores segons la titularitat del centre



Font: Elaboració pròpia amb dades PISA-2009 de l'OCDE.

va a centres en què les direccions i el professorat treballen plegats de manera força freqüent quan es presenta un problema a classe.

D'altra banda, a partir de la pregunta sobre el lideratge en el qüestionari dels directors i directores, es construeix l'índex de lideratge del director o la directora,

que expressa numèricament quina és la implicació del director o la directora d'un centre en les tasques de gestió del centre. Com més alt és el valor de l'índex més participació de les direccions en els afers dels centres escolars. El gràfic 17 mostra el valor de l'índex de lideratge del director o la directora tant per als centres públics com per als privats; com s'observa, existeix una diferència àmplia entre el lideratge exercit pels directors i les directores dels centres privats respecte als directors i les directores de titularitat pública.

Conclusions

- L'alumnat català valora positivament el clima de disciplina a les aules, les relacions que té amb els docents, així com les actituds que tenen envers el centre.

Tot i això, aproximadament un 20% d'alumnes catalans assenyala que a les seves classes es produeixen situacions de tipus disruptiu de manera freqüent i aproximadament quatre de cada deu alumnes pensen que els seus docents no escolten realment el que ells diuen.

- Els alumnes que assisteixen a centres amb millor clima a l'aula, amb millors relacions estudiants-professors i que mostren una actitud millor envers el centre obtenen millors puntuacions en la prova PISA.

Sembla que els resultats indiquen que els índexs de clima de disciplina a l'aula, de relació estudiants-professors i d'actitud envers el centre estan relacionats amb el rendiment en lectura. Tot i això, s'ha de tenir en compte que pot existir una doble causalitat: el bon clima a l'aula o les bones relacions estudiants-professors poden afavorir un bon nivell de rendiment, però alhora els alumnes amb millor rendiment afavoreixen un bon clima a l'aula o presenten millors relacions amb els seus docents.

- Pel que fa al clima de disciplina a l'aula, les diferències principals s'observen segons el nivell socioeconòmic dels alumnes.

En relació amb el clima de disciplina a l'aula, les diferències en funció del sexe, de l'origen de l'alumnat i de la titularitat del centre no són estadísticament significatives, mentre que sí que s'observen diferències en funció del nivell socioeconòmic.

- Pel que fa a les relacions estudiants-professors, s'observen diferències segons el sexe, el nivell socioeconòmic i la titularitat dels centres.

Les noies, l'alumnat de nivell socioeconòmic alt i els estudiants que assisteixen a centres privats valoren més positivament les relacions que tenen amb els seus docents. Pel que fa a aquest aspecte, no s'observen diferències entre alumnat d'origen immigrat i els seus companys nadius.

- Pel que fa a l'actitud envers l'escola, no s'observen diferències segons el sexe, l'origen, el nivell socioeconòmic ni la titularitat dels centres.

Sembla que factors com els esmentats no tenen incidència en la valoració que fan els alumnes respecte del seu centre escolar.

- La majoria d'estudiants catalans assisteixen a centres els directors dels quals fan una valoració positiva dels seus alumnes.

Tot i que en general els estudiants dels centres catalans no presenten comportaments que afectin negativament el clima escolar, és remarcable que el 14% dels alumnes catalans assisteix a centres on la interrupció de les classes per l'alumnat és força o molt freqüent, i que l'11,9% dels alumnes assisteix a centres en què els estudiants no respecten els seus docents de manera relativament freqüent.

- La majoria d'estudiants catalans assisteixen a centres els directors dels quals fan una valoració positiva del seu professorat.

Tot i això, el 20% dels alumnes assisteix a centres els professors dels quals tenen unes expectatives baixes sobre l'alumnat, un 25,5% dels alumnes estudia en centres en què el personal presenta resistències als canvis i un 46% dels alumnes està matriculat

en centres en què el director o la directora afirma que força sovint hi ha una manca d'estímuls per assolir el potencial màxim dels alumnes.

- Els directors i les directores dels estudiants que assisteixen a centres privats fan una valoració més positiva dels seus alumnes i professorat que els de les escoles públiques.

Sembla que el comportament dels estudiants i les actituds dels docents a les escoles privades és valorat més positivament pels seus directors que a les escoles públiques.

- Els directors i les directores dels alumnes que van a centres privats presenten un lideratge més elevat que els de les escoles públiques.

La participació en tasques al voltant de la gestió del centre és més alta en els centres privats que en els centres públics.

Bibliografia

Crosnoe, R., Johnson, M.; Elder, G. (2004). «Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships». *Sociology of Education*, vol. 77, núm. 1, p. 60-81.

Gamoran, A. (1993). «Alternative Uses of Ability Grouping in Secondary Schools: Can We Bring High-Quality Instruction to Low-Ability Classes?». *American Journal of Education,* vol. 102, núm. 1, p. 1-12.

Gamoran, A.; Nystrand, M. (1992). «Taking Students Seriously», A: F. Newman (ed.). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools.* Nova York: Teachers College Press.

Jennings, P.; Greenberg, M. (2009). «The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes». *Review of Educational Research*, vol. 79, p. 491-525.

Marks, G. N. (2010). «What aspects of schooling are important? School effectson tertiary entrance performance». *School Effectiveness and School Improvement*, núm. 21 (3), p. 267-287.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices* (Volum IV). París: OECD. En línia: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/16/48852721.pdf>.

3 Consideracions finals

Jordi Longás i Miquel Martínez

Al llarg dels dos capítols d'aquest llibre hem mostrat l'estat de la qüestió que ens ocupa —el benestar a l'escola i en el professorat—, en primer lloc, el que es refereix a la recerca i, en segon lloc, des de la mirada dels alumnes i dels directors dels centres a partir dels resultats de l'Informe PISA 2009.

Correspon ara fer una síntesi de les principals consideracions al respecte arran dels estudis consultats per Jordi Longás i de l'anàlisi de les dades feta per Alba Castejón, Adrià Zancajo i Ferran Ferrer. Les primeres nou consideracions fan referència a la primera anàlisi sobre els estudis i recerques consultades. La darrera destaca els aspectes més notables de les conclusions que figuren en el capítol segon d'aquest llibre relatiu a l'anàlisi a partir de les dades PISA 2009.

1. La millora del benestar a l'escola i en el professorat cal plantejar-la en clau de centre com a organització i no solament mitjançant accions adreçades a les persones que hi treballen.

En un marc definit pel sensacionalisme mediàtic a l'entorn de l'educació i els resultats del sistema educatiu, els conflictes sectorials, els freqüents desacords polítics sobre l'escola i l'escassa transferència de teoria d'organització als centres educatius, una de les primeres dificultats per aconseguir millorar la salut i el benestar a l'escola és superar el discurs fragmentat que es focalitza en accions adreçades a la persona (per més que aquestes

accions continuen sent tímides i insuficients) i plantejar-se la necessitat d'intervenir a escala de centre/organització (Llorens, Moncada i Sánchez, 2005). Atès el caràcter multifactorial del benestar/malestar, amb una relació d'interdependència entre els factors causants i els factors moduladors, es fa difícil aïllar les característiques del context docent que comporten major risc i gestionar-les preventivament de forma individualitzada.

2. Els factors que promouen més satisfacció professional i benestar docent són el progrés i la implicació dels alumnes, el bon clima a l'aula, la cooperació entre els docents, la participació en la pressa de decisions i la inclusió en un projecte educatiu consistent i engrescador.

D'acord amb la literatura que hem revisat, centrar els esforços de prevenció en la millora de les condicions laborals —del tipus: salari, dies treballats, alumnes per aula, infraestructures docents, etc.— no comporta abordar les variables de major rellevància i impacte sobre el benestar. Recordem que els factors identificats com a promotors principals de la satisfacció professional i el benestar docent són, entre 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, l'aprenentatge en el treball i la inclusió en un projecte educatiu consistent i engrescador.

3. Les propostes per a la prevenció que van més enllà del canvi d'actitud individual dels professionals, és a dir, les estratègies de grup i que afecten al centre com a organització, precisen del compromís de l'administració i de les mateixes organitzacions.

Molts autors, a causa de les dificultats que comporta canviar els sistemes —sistema educatiu, centre escolar, sistemes de formació contínua, etc.— només consideren 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 (Sevilla i Villanueva, 2000) posa de manifest aquesta tendència a actuar sobre els individus, habitualment mitjançant informació, formació i entrenament per millorar les seves estratègies d'afrontament. També, en alguns casos, trobem un inventari interessant de propostes de grup i d'organització (Giménez, 2002), però que d'acord amb Moriana i Herruzo (2004) a la

pràctica són inviables per la manca de compromís de l'Administració i les mateixes organitzacions. En l'àmbit de l'organització, la tendència en els darrers anys i que ha gaudit d'un acord destacable consisteix a millorar la prevenció primària mitjançant l'eliminació o reducció dels possibles factors de risc presents a l'entorn laboral (Gil-Monte, 2005; Zurriaga, González i Martínez, 2007).[1]

4. Cal enfortir la prevenció primària en relació amb els riscos psicosocials, però en el cas de la docència cal orientar els esforços a la millora de la cultura organitzativa i professional.

Moltes de les iniciatives sorgides d'aquest enfocament de la prevenció —reducció dels conflictes i de l'ambigüitat de rol, augment de l'autonomia i creativitat, horari flexible, participació en la presa de decisions, control sobre la pròpia tasca, etc.— ja formen part de les característiques de la tasca docent o en podrien formar en tant que el centre escolar com a organització les pot facilitar. Coincidim amb els autors referits en la necessitat d'enfortir la prevenció primària en relació amb els riscos psicosocials. Però entenem que en el cas de la docència, a més de considerar els factors de risc a l'escola, esdevé absolutament crític i indispensable orientar els esforços a la millora de la cultura organitzativa i professional —en reconstrucció contínua a l'escola— i al desenvolupament de les competències per gestionar l'aula, sobre les quals també l'escola pot incidir.

5. Cal fer de l'escola un entorn més saludable mitjançant el compromís compartit de l'administració, els gestors, els professionals, els alumnes i les famílies.

Malgrat que sigui necessari analitzar els factors estressors i la forma de reduir-ne l'impacte, com proposa la normativa, entenem que un abordatge veritablement propositiu i promotor de benestar obliga a plantejar-se rigorosament la importància de la dimensió social i cultural en la professió docent i l'escola com a organització professional en què

1. Un exemple d'èxit en el sector productiu ha estat el model AMIGO (Análisis Multifacético para la Integración y Gestión Organizacional) de Peiró (1999, 2003) que proposa actuar al nivell *hard* (recursos, infraestructura, estructura i tecnologia) i al nivell *soft* (clima, comunicació, polítiques de direcció de persones, gestió dels equips).

es comparteix treball, significats i sentit. Es tracta de no reduir les estratègies de millora al reconeixement mecanitzat de factors adversos i a la planificació d'actuacions respecte a aquests factors seguint un pla metòdic de gestió —quelcom encara inexistent de forma generalitzada en el nostre país—, sinó d'ampliar l'acció per tal de fer de l'escola un entorn més saludable mitjançant el compromís col·lectiu de l'Administració, els gestors, els professionals, els alumnes i les famílies. Tal com afirmen Llorens i altres (2005), la prevenció dels riscos psicosocials demana cercar organitzacions del treball que potenciïn l'autonomia, l'autoestima professional i la satisfacció laboral. Per a la docència, aquesta fita passa per treballar en una escola saludable atenent els dos nivells —aula i organització— en els quals el docent desenvolupa la seva activitat professional.

Algunes estratègies preventives plantejades de manera genèrica per Zurriaga, González i Martínez (2007: 77-80) com el *benchmarking,* l'adquisició de competències en el context laboral, l'experimentació o la millora contínua tindrien aquesta orientació. No serien, però, les úniques a plantejar-se, ja que l'objectiu de «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: 86) passaria també per plantejar-se aquest repte en el sistema de formació dels docents, la modalitat d'inserció professional i la funció de l'escola com a organització professional saludable.

Seguint amb la perspectiva que ha guiat el nostre treball, hem d'insistir en el possible ús positiu de l'efecte contagi que es produeix en les organitzacions mitjançant la transmissió d'estats d'opinió, valors, pràctiques, etc. entre els membres que en formen part (Lozano, Cañadas i Martí, 2007). L'organització, a més de poder ser productora d'estrès i esgotament professional segons es comportin determinats factors, pot propiciar la instal·lació d'un clima o una cultura de negativitat —malaltia o toxicitat— amb el risc afegit de retroalimentació del circuit SEP-organització. Una escola d'aquesta mena arrossega els seus docents cap a alts nivells de malestar i riscos elevats de SEP i impedeix la construcció d'una professionalitat sòlida i saludable.

6. La perspectiva que ofereixen les escoles saludables i positives o d'èxit passa pel benestar dels professionals i dels alumnes i pel compromís ètic dels primers amb

l'aprenentatge i creixement dels segons, en un clima de centre i d'aula on els valors democràtics siguin presents.

Les implicacions d'optar per la perspectiva que ofereixen les escoles positives, saludables o d'èxit depassen el marc legislatiu actual sobre salut laboral, centrat a impulsar mesures concretes a curt/mitjà termini, i afecten 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 fet de destinar suficients recursos —materials i humans— per pal·liar la situació actual haurien de ser prioritat de l'agenda política i és el primer que cal reivindicar. Però també cal vetllar perquè els principals objectius del centre siguin veritablement l'aprenentatge i la «bona educació» per a tothom. Aquest projecte d'èxit passa tant pel benestar dels professionals —docents i PAS— com dels alumnes, fet que està íntimament lligat al seu creixement i aprenentatge. Atesa la naturalesa moral i ètica del fet educatiu, l'èxit de l'escola-organització i dels docents es vincula necessàriament a l'assoliment d'altes cotes de bé moral. Les escoles d'èxit ho són perquè institucionalment atenen millor les necessitats dels seus membres i, en definitiva, tenen més 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.

7. La formació inicial del professorat ha d'integrar els coneixements i les competències necessàries perquè els futurs docents sàpiguen acceptar les frustracions, les incerteses i l'estrès inevitable de la professió, i ha de formar una professionalitat col·laborativa i reflexiva. Els equips directius i docents dels centres tenen una responsabilitat important en la socialització correcta del professorat novell.

En la formació inicial també hi ha molt camí per fer, entre altres qüestions 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 docent 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 que tots els problemes tenen solució, generant falses expectatives i fracassant a l'hora de preparar els 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. D'acord amb De las Cuevas (2003), formar una *professionalitat ingènua* és fer-la més fràgil davant els riscos psicosocials, entre altres motius perquè impedeix en el futur demanar ajuda en cas de necessitar-la, ja que aquesta demanda és percebuda com una pèrdua d'autosuficiència i de competència professional, que no es vol mostrar.

També caldria analitzar què s'està fent per aconseguir una socialització professional correcta dels docents novells. Aquí sí que hi ha una responsabilitat important dels centres —equips directius i equip docent—, ja que exercir-la amb coherència demana tenir centres educatius engrescadors, positius i saludables. D'acord amb Ferrer (2002), l'escola del segle XXI hauria d'establir com un dels objectius prioritaris de la seva política preventiva l'aprofitament del valor que té 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.

8. L'autonomia dels centres i les funcions de lideratge pedagògic i institucional que correspon exercir a les seves direccions han de contemplar l'escola com una organització que aprèn i traçar un pla de millora contínua orientat a satisfer les necessitats dels seus membres relacionades amb el benestar al centre i en la feina.

No hem d'oblidar la funció important que tenen els lideratges en les escoles i la immensa tasca de canvi que tenen encomanada. En la formació, així com en el desplegament de les seves responsabilitats, els líders haurien de disposar d'estratègies potents de formació, entrenament, assessorament i supervisió que ajudessin a fer créixer cada centre en èxit i salut. En aquesta tasca concreta, contextualitzada, tan important és tenir estructures conceptuals i eines de gestió com disposar d'un coneixement precís i contextualitzat de la realitat del mateix centre educatiu.

El darrer eix d'actuació que proposem s'orienta en la línia de la tan reclamada autonomia dels centres. El centre és la unitat de treball i el «macrofactor» crític per a la qualitat educativa i la salut docent. Defensar l'autonomia de centres, com a principi

rector, per a nosaltres significa afirmar la capacitat de cada centre per 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. Els centres tenen en el model denominat *l'escola que aprèn* un bon referent per guiar la seva millora en el sentit apuntat. En concret, seguint aquest model més saludable, els centres educatius s'haurien de distingir per promoure les condicions següents:

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

I haurien d'evitar els riscos següents:

- Manca de suport o dificultats de la institució i dels companys per desenvolupar el propi treball, desconsideració, etc.
- Organització del treball basada en un concepte de la intervenció pedagògica individualista i fragmentada.
- Tractament institucional ineficaç de les dificultats.
- Gestió irracional o abusiva de les competències personals, els recursos i el temps.

Complementàriament també caldria estimular l'esforç de coresponsabilitat (Riera i Roca, 2007) a l'entorn de l'escola i l'educació dels nostres infants i joves, quelcom que ineludiblement ens remet a la dimensió més social i comunitària de l'escola i requereix el compromís de l'Administració, els equips directius, els equips docents, els alumnes i les famílies.

9. Malgrat la rellevància de la qüestió no s'han dedicat prou esforços a conèixer millor la situació a les nostres escoles i no és fàcil trobar recursos, suport i ajudes adients quan es necessiten.

Finalment no volem oblidar, atès que almenys un de cada quatre docents manifesta que es troba en situació de risc de patir SEP, la importància de la prevenció secundària dels riscos psicosocials, ja que és aquest l'àmbit d'acció que ha de permetre tractar convenientment la síndrome una vegada ja ha aparegut, alleujant-la o eliminant-la. Per més que tots els estudis, malgrat la discrepància de les xifres, coincideixen a valorar la rellevància de l'impacte de la SEP en la professió docent, en la pràctica observem la insuficiència dels recursos i l'escassa possibilitat per trobar ajuda i suport.[2] Segurament es combina la passivitat de l'Administració i dels centres —equips directius i claustres— amb la tendència dels docents a no reaccionar —demanar ajuda— si no apareix simptomatologia psicosomàtica (Giménez, 2002: 86).

10. A la llum dels resultats de l'Informe PISA 2009 es constata que l'alumnat català valora positivament el clima a l'aula i les relacions que té amb els docents, que existeix una influència mútua entre bon clima a l'aula i bones relacions i un bon rendiment. S'observa que en relació amb el clima a l'aula no existeixen diferències estadísticament significatives en funció del sexe, origen de l'alumnat o titularitat del centre, mentre que sí que s'observen en funció del nivell socioeconòmic.

També es constata que les noies, l'alumnat de nivell socioeconòmic alt i els que assisteixen a centres de titularitat privada valoren més positivament les relacions que tenen amb els seus docents, mentre que no s'observen diferències entre alumnat d'origen immigrat i els seus companys nadius. L'anàlisi també mostra que els directors i directores de centres de titularitat privada fan una valoració més positiva dels seus alumnes i professorat i del seu comportament i actituds.

Per últim i arran dels resultats, sembla que la majoria d'estudiants assisteixen a centres els directors dels quals valoren positivament els seus alumnes i fan una valoració positiva dels seu professorat. Però tot i això un 20% dels alumnes assisteix a centres amb un professorat que té unes expectatives baixes sobre l'alumnat i un 46% està matriculat en centres en què la direcció afirma que força sovint hi ha una manca d'estímuls per assolir el potencial màxim dels alumnes.

2. La literatura sobre prevenció que ja hem citat proposa moltes iniciatives com campanyes informatives, reforç dels equips, supervisió, grups d'ajuda, etc. que pràcticament no s'estan desenvolupant de forma generalitzada.

Bibliografia

De las Cuevas, C. (2003). «Burnout en los profesionales de atención a las drogodependencias». *Trastornos Adictivos,* núm. 5(2), p. 107-113.

Ferrer, R. (2002). «Burnout o síndrome de desgaste profesional». *MedClin (Barc),* núm. 52, p. 418-423.

Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo («burnout»). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar.* Madrid: Pirámide.

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,* núm. 165, p. 76-107.

Llorens, C.; Moncada, S.; 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.

Lozano, L. M.; Cañadas, G.; Martín, M. (2007). «Descripción de los niveles de burnout en diferentes colectivos profesionales». *Aula Abierta,* núm. 36(1-2), p. 79-88.

Moriana, J. A.; Herruzo, J. (2004). «Estrés y burnout en profesores». *International Journal of Clinical and Health Psychology,* núm. 4(3), p. 597-621.

Peiró, J.M. (1999). «Valoración de riesgos psicosociales y estrategias de prevención: el modelo AMIGO como base de la metodología Prevenlab/Psicosocial». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* núm. 15(2), p. 267-314.

Peiró, J.M. (2003). «Metodología Prevenlab para el análisis y la prevención de riesgos psicosociales». *Capital Humano. Revista para la integración y el desarrollo de los Recursos Humanos,* núm. 167, p. 82-90.

Riera, J.; Roca, E. (2007). *Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable.* Valls: Cossetània.

Sevilla, U.; Villanueva, R. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Federación de Enseñanza de CCOO.

Zurriaga, R.; González, P.; Martínez, A. (2007). «Prevención psicosocial del burnout en organizaciones laborales». A: P. Gil-Monte i B. Moreno. *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo,* p. 71-82. Madrid: Pirámide.

El benestar a l'escola i en el professorat fa una aportació única a un tema cabdal del món educatiu.

Per què ens interessem pel benestar? Quin paper hi juga, en l'estat de l'educació a Catalunya? La recerca educativa mostra, des de perspectives diverses, que hi ha una molt estreta relació entre el clima que es viu al centre i els resultats educatius de l'alumnat que hi assisteix. El benestar a l'escola és un factor determinant de l'èxit educatiu tant des d'un vessant acadèmic i escolar com en relació amb la formació integral dels infants i joves escolaritzats, i fins i tot en la prevenció de la violència escolar.

Aquest llibre és el tercer i últim de l'informe *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*, dirigit per Bernat Albaigés i Miquel Martínez. El primer volum adopta el títol de l'informe i constitueix la part central de l'Anuari, amb mirades sobre l'èxit educatiu, la recerca en educació i l'agenda política, entre altres. I el segon, *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*, fa una anàlisi exhaustiva de l'educació a través d'un ampli ventall d'indicadors per mesurar-la. Tots tres volums, i per tant aquesta edició de l'anuari, tenen l'èxit educatiu com a eix transversal d'estudi.

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

www.fbofill.cat/educacioavui

ISBN: 978-84-85557-99-8