



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN**

Yo: **MARÍA JOSÉ BARONA MOREY**, CI: 180210419898, autora del trabajo de graduación intitulado: **“Síndrome del Burn-Out, en la Docencia desde la perspectiva Humanista Rogeriana ”**, previa a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGA CLINICA**, en la Facultad de **Psicología**

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, febrero del 2012

**María José Barona Morey**

CI. 1802104198

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DISERTACIÓN PREVIA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
PSICÓLOGA CLÍNICA**

**SÍNDROME DEL “BURN-OUT” EN LA DOCENCIA DESDE LA  
PERSPECTIVA HUMANISTA ROGERIANA**

**MARÍA JOSÉ BARONA MOREY**

**DIRECTORA: DRA. ANA TIBAU**

**QUITO, 2011**

## **AGRADECIMIENTO**

Encontrarle sentido a lo que hago  
es darme un motivo para vivir.  
Gracias, Señor Jesús por darme la claridad  
necesaria para sentir mi vocación y,  
el valor suficiente para cristalizar  
mis más antiguos anhelos.

## **TABLA DE CONTENIDOS**

### **CAPITULO 1**

#### **ENTENDAMOS EL SÍNDROME DEL BURN-OUT.**

1.1	Definición y síntomas.....	4
1.2	Perfiles en riesgo para desarrollar el síndrome.....	8
1.3	Fases de burn-out.....	13
1.4	Tipos de burn-out.....	17

### **CAPÍTULO 2**

#### **LA DOCENCIA, EXPERIENCIA DE VIDA.**

2.1	El proceso educativo: enseñanza-aprendizaje.....	20
2.2	Posición del docente en el proceso de enseñanza.....	22
2.3	Del aprendizaje a la verdadera transmisión de contenidos.....	26
2.4	El problema de la educación. ¿Aprenden lo que les enseño?.....	28

### **CAPÍTULO 3**

#### **EL DOCENTE QUEMADO.**

3.1	Estoy agotado de enseñar.....	30
3.2	Necesito ayuda, mi trabajo me está agotando.....	35
3.3	Reconociéndome más allá de la docencia.....	37

### **CAPÍTULO 4**

#### **RE-HUMANIZANDO LA DOCENCIA, DESDE LA TEORÍA ROGERIANA.**

4.1	Conceptos fenomenológicos.....	40
4.2	Conceptos organísmicos.....	44
4.3	La tendencia actualizante, motor del cambio.....	47
4.4	Cambiar la percepción para salir del burnout.....	49

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>56</b>
--------------------------	-----------

<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>58</b>
-----------------------------	-----------

<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>59</b>
--------------------------	-----------

## INTRODUCCIÓN

Si se piensa a la educación como un mero proceso de transmisión de saberes, se estaría minimizando todo el proceso de amor, empatía o vinculación que debe darse –y, en doble vía-, para que éste realmente exista. Los profesores han sido cuestionados desde su posición de saber en múltiples ocasiones, ahora mismo nuestro país se encuentra envuelto en la evaluación de docentes en el sector público, realidad que es vivida por la educación privada como una alarma que ha despertado sus propios procesos de depuración interna. El maestro está siempre en la mira: de los alumnos, los pares, la institución donde se desempeña, su familia, la comunidad en general, y por supuesto de sí mismo, pues si se es un ejemplo para que se aprenda desde él, entonces deberá mantener los más altos estándares de conocimiento, habilidad, destreza y entrega. Su rendimiento tiene altísimos niveles de exigencia.

Estos ideales casi utópicos y exageradamente planteados hacen que la docencia se convierta, en algunos casos, en una misión imposible. Si a esto le sumamos el efecto tiempo, es decir, los años que esta persona se ha dedicado a la docencia, la cantidad de veces que ha repetido el proceso de aprendizaje con los mismos contenidos; tal vez descubramos que esa persona ha pospuesto sus demás roles, para ser profesor “a tiempo completo”.

Sobre este tema y el desgaste emocional que viven los profesores se ha comenzado a estudiar en España desde hace varios años. Se ha separado la gama de síntomas que se presentan en estos casos de lo que regularmente conocemos como depresión. El burn-out, es un síndrome aún desconocido y poco reconocido en Ecuador, nuestros profesores no saben que lo padecen y por ende, no hacen nada para salir de ese estado.

Este estudio, que básicamente es una revisión bibliográfica, es decir una disertación teórica, presenta la propuesta de profundizar el estudio de este malestar.

Al igual que todo proceso de investigación, tiene como razón de ser, profundizar el conocimiento respecto a un tema específico y en consecuencia saber manejarlo. La principal motivación que ha guiado el presente trabajo es abrir un espacio para que nuestro país y especialmente nuestra ciudad, Quito, asuma el Síndrome “Burn-out”, como una nueva manera de entender el desgaste emocional, que sin lugar a dudas, viven quienes trabajan en el ámbito de la docencia.

Se ha tomado como referencia la teoría humanista Rogeriana para que con las premisas propuestas desde ésta, se pueda entender el proceso mismo de desgaste. Cabe recalcar, que el síndrome del “Burn out” no fue definido por Rogers como tal. Se considera entonces, parte del aporte personal de este estudio, el procurar acercar esta teoría a un malestar definido años después de la propuesta humanista fuese expuesta.

El principal supuesto desde el que se partió para trabajar sobre este tema es que ciertas características personales que favorecen el apareamiento del síndrome, y es un objetivo primordial dar a conocer las señales visibles de que un profesor está en riesgo, para entender qué es y saber cómo manejarlo en el ámbito educativo, solamente.

El primer capítulo pretende llevarnos por el caminar histórico hasta destacar al “burn-out” como un síndrome, los estudios alrededor del planeta que se han hecho para lograr darle ahora un espacio de estudio. Propone brindar al lector las herramientas necesarias para distinguir quién está y quién no está “quemado”, recogiendo los signos visibles de este malestar y los perfiles de las personas en riesgo. Además, se plantea mostrar el sucesivo avance del síndrome, desde su etapa inicial hasta el agotamiento emocional severo.

El segundo capítulo plantea los grandes cuestionamientos de la educación; por décadas nos hemos enfocado en perfeccionar las técnicas, destrezas, materiales y demás herramientas que los profesores deben manejar dentro y fuera del aula, como recursos *sine qua non* para la transferencia del

conocimiento; más, nos hemos olvidado que su verdadera función es la de ser maestros. Éste rol, por supuesto supone cualidades y virtudes que van más allá de la preparación tecnicista que se haya podido lograr a lo largo de la vida universitaria o de la experiencia docente.

¿Será que hemos olvidado que el maestro es “sólo” un ser humano?, ¿Será que hemos olvidado el vínculo que cada profesor debe lograr con cada uno de sus pupilos para que el aprendizaje se dé? ¿Será que las dificultades de aprendizaje que ahora tenemos están bajo la lupa de casi todos los estamentos sociales? ¿Será que el profesor se ha olvidado de jugar, de divertirse en su trabajo, de ser feliz enseñando?, ¿Será que los profesores se han negado la posibilidad de aprender de sus alumnos? Todas estas preguntas generan el trabajo sobre el desgaste emocional en la docencia... o ¿será de la docencia?

En el tercer capítulo se pretende distinguir la condición de un docente “quemado”, su propia condición particular, su personalidad, la manera de enfrentar cada nuevo reto y las pautas objetivas que podrán agotarlo.

En el último capítulo, se plantean los conceptos fundamentales de la teoría humanista Rogeriana con el afán de plantearlos como una salida a este proceso continuo de desgaste del docente.

Se considera que en Ecuador queda aún mucho que discutir respecto al Síndrome del Burn-out, por eso el afán de aportar elementos que nos permitan llevar este tema a discusión en el lugar mismo donde “se cuecen las habas”, los colegios y las universidades.

# 1. ENTENDAMOS EL SÍNDROME BURN-OUT

## 1.1 Definición y síntomas

Comenzaremos diciendo que el Síndrome Burn-out es considerado como uno de los males modernos, que ha sido definido, diagnosticado y tratado desde hace poco tiempo.

La traducción exacta del inglés diría “Síndrome del quemado”, acepción que se ha usado –que suele usarse coloquialmente en varias profesiones- con el afán de dar cuenta de un estado emocional que imposibilita a la persona seguir funcionando normalmente.

Según Longás, Jordi y Fernández, Victoria (s.f), el origen del término se debe a “la novela de Graham Greene, “*A Burn Out Case*”, publicada el año 1961, en la que se narra la historia de un arquitecto atormentado espiritualmente que decide abandonar su profesión y retirarse en la selva africana” (p. 6).

El síndrome fue descrito por primera vez por el psiquiatra norteamericano Herbert Freudenberger (1974), quien por esa época colaboraba como voluntario en una clínica para toxicómanos en Nueva York, donde logró evidenciar un mal ya conocido, pero por así decirlo, no tipificado actualmente. Recogió mucho de su aprendizaje durante esta experiencia y la publicó en el libro *Staff burnout*. Ahí define a este síndrome como:

Un conjunto de síntomas médico-biológicos y psicosociales inespecíficos, que se desarrollan en la actividad laboral, como resultado de una demanda excesiva de energía, estado de fatiga o frustración que se produce por la dedicación a una causa, forma de vida o relación que no produce el esperado refuerzo (p.30).

Una de las definiciones más popularizadas es la propuesta por Cristina Maslach, una notable psicóloga social norteamericana, quien tuvo bajo su responsabilidad oficializar el término, pues lo propuso en el Congreso Anual de la APA (Asociación Americana de Psicología) de 1976. Desde este momento la comunidad científica volcó su mirada a investigar y documentar al respecto de éste síndrome. Ya para 1981, sería considerado por la misma investigadora como un proceso de estrés

crónico por contacto, definiéndolo así: “Un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan en contacto directo con clientes o pacientes”

Si bien es cierto en la década de los 70 el tema comenzó a tratarse en Norteamérica, ha sido a partir de los 90 que se comenzó a estudiar en Europa, siendo España el pionero en estudiar esta dolencia, que ha sido considerada como problema de salud desde su inclusión en la clasificación de enfermedades de la OMS.

Bosqued (2008), menciona en *Quemados. El síndrome del Burnout, qué es y cómo superarlo* que:

En la décima revisión de la CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades), se incluyó en el capítulo V, referente a trastornos mentales y del comportamiento, concretamente en el apartado XXI referente a factores que influyen en el estado de salud y en el contacto con los servicios de salud, y dentro del apartado reservado a problemas relacionados con el manejo de las dificultades de la vida, traducéndolo como agotamiento (código Z73.0) (p.25).

El conocido autor humanista, Luciano Sandrín (2008) lo ha considerado como:

Un tipo de estrés laboral, un agotamiento emotivo y profesional, descubierto especialmente en las llamadas profesiones de ayuda. Están inmersos en él, y de manera muy especial, los que trabajan en el campo social, en el sanitario y en el de la enseñanza. Todos ellos se mueven en un terreno de riesgo psicológico. (p.45)

Joinson introdujo el término fatiga de compasión, para referirse a lo que hoy llamamos burnout; denominación que tuvo cabida en la literatura psicológica a partir de Charles Figley. Esta sintomatología está asociada también al burn out, aunque algunos la consideran algo diferente, pues aquí se logra mantener la empatía –aunque seguramente poco sana- más se mantiene en la relación, dándose, hasta llegar a la extenuación.

Según autores como Maslach, Basqued, Sandrín, Gil Monte, entre otros, coinciden en proponer la presencia de estas tres características como parte fundamental de la dolencia de este síndrome, así:

- Da cuenta de agotamiento emocional, evidenciando progresivamente disminución y/o pérdida de los recursos emocionales (empatía),

- Deshumanización o despersonalización, en las que sufre la relación con el otro que será visto como un objeto –y no como una persona con la que vincularse, de hecho la relación deja de ser de pares, pues el otro ya no se ve como humano- y ante quien se presentarán de manera sistemática respuestas negativas, dando muestra de insensibilidad e inclusive llegando a ubicarse en una posición cínica frente al otro.
- Falta de la realización personal, lo que se interpreta como la permanente posición de negativismo frente a los resultados obtenidos a nivel laboral, pues se retroalimenta a sí mismo de manera negativa evaluándose como poco exitoso y eficiente; dando cuenta de una baja autoestima personal y profesional.

Una de las causales más mencionadas es precisamente la que tiene que ver con el cumplimiento de metas o anhelos planteados desde la misma persona, la institución en la que trabaja o el sistema familiar, pues suelen ser por lo general inalcanzables, utópicos, cercanos a la perfección; lo que implica una permanente frustración respecto a la consecución de estos objetivos.

Hay además otros factores que se suman y que agravan la patología, tales como el horario de trabajo, es decir las largas horas de dedicación diaria a la actividad laboral (en espera de reconocimiento), los períodos prolongados a los que se está expuesto a la misma actividad (mismo rol en la institución) y además la baja remuneración económica que se percibe por esta gran dedicación (falta de reconocimiento).

Si se lee entre líneas es evidente como quien llega a sufrir este agotamiento emocional ha transcurrido un buen lapso de vida sirviendo a otros con el afán de esperar su recompensa, mejor dicho, que ese darse sea reconocido por otros y le de un lugar en la institución. Justamente eso es lo que hace desgastante y desvalorizado el trabajo que desempeña; entonces se evidencia cierta brecha entre la vocación inicial que llevaría a elegir esa carrera -una forma de vida- y la misión misma de su rol.

En ocasiones se puede confundir el burnout con otros malestares; pues está comenzando a usarse el término “estoy quemado” para dar cuenta de cansancio, sin embargo debe quedar claro que no porque coloquialmente comience a usarse el

término, quienes lo mencionan se refieren a él. Recuérdese lo popularizado que se encuentra el término psicológico “depresión”, cuántas veces se ha escuchado: “estoy deprimido”, cuando lo que se desea expresar es un sentimiento de tristeza. No está “quemado” o padeciendo el “Síndrome del Burnout”, quien está cansado o estresado, quien está atravesando una crisis laboral, sea producto del acoso psicológico o de cualquier otro orden, ni quien se encontrara triste debido a una mala elección de carrera, o quien no cumpliera una meta propuesta por un superior y/o impuesta por sí mismo. Para ser considerado como problema de salud se debe cumplir con los tres elementos antes mencionados.

Debe recalcar que es una patología severa que conlleva consecuencias psicológicas e inclusive pueden llegar a somatizarse presentándose sintomatología física. Es importante mencionar que esta enfermedad siempre vinculada con el desempeño laboral, las expectativas personales y el ambiente de trabajo; además suele estar presente con mayor incidencia en aquellas profesiones que se han elegido libremente, o en aquellas en las que las personas han vivido la elección de carrera como una vocación.

Luciano Sandrín (2008), en su libro *Ayudar sin quemarse*, menciona estos como algunos de los síntomas más comunes que se suelen presentar:

- Alteraciones de conducta, manifestados como evasión, ausentismo o menor rendimiento laboral, y/o conductas adictivas, actitudes violentas, dificultad de comunicación e incluso pueden llegar a atentar contra su vida.
- Síntomas físicos como cansancio hasta llegar al agotamiento, cefalea, úlceras, alteraciones del sueño, alteraciones sexuales, ansiedad y/o depresión.
- Síntomas emocionales, desmotivación, frustración, sensación de fracaso, pierde confianza de sus capacidades, se vuelven pasivos, impacientes, aumentan los conflictos con sus pares y por supuesto con sus familiares. Pérdida del idealismo y de la energía vital. Se muestran distantes afectivo como forma de protección del yo, actitud cínica, impaciencia e irritabilidad, lo que engendra una actitud, en la que se pierde el respeto al paciente; pues ante el deterioro de su salud, la persona se sumerge en la angustia y ve como único consuelo las esperanzas que el profesional sea capaz de darle (p. 47).

Una característica que llama a atención, es la poca capacidad de quien está quemado por cuidar de sí mismo, es como si se olvidasen de cuestionarse sobre el sentido mismo de sus vidas, la pregunta fundamental que sostiene su trabajo. Es importante que estas personas recuerden que alguien más que un trabajador reside en sus vidas,

que son personas con vidas propias con intereses que van más allá de las exigencias institucionales.

Y esto tal vez llevaría a cuestionarse cómo los cambios sociales han advocated a las personas a la eficacia y eficiencia laboral, a competir por el éxito, considerándolo como la panacea o como sinónimo de felicidad. Los logros laborales hoy en día, casi definen a las personas, las categorizan en: útiles o inservibles, se ha polarizado a los seres humanos por su rendimiento laboral: buenos o malos; capaces de seguir al vertiginoso ritmo de la tecnología, de la ciencia y al mismo tiempo conservar las habilidades sociales; ser empático, resolver adecuadamente las situaciones de crisis y demás. Estamos en una carrera que no sólo exige velocidad sino conocimientos precisos, inteligencia emocional e integridad personal; por eso la importancia de detenerse a pensar sobre lo que esperamos de cada persona y lo que es realmente capaz de dar, sea desde el lugar de dirección o desde el de trabajador.

## **1.2 Perfiles en riesgo para desarrollar el síndrome**

Gil Monte (2005, p.22) presenta los datos publicados por la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo, a diciembre del 2004, los cuales mencionan que “el estrés laboral afectaba a casi uno de cada tres trabajadores de los entonces quince estados miembros de la Unión Europea”.

Situación que preocupaba también por el costo que la ausencia de estos trabajadores implica a la fuerza laboral. En este mismo estudio se ha determinado mayor incidencia de las mujeres y una presencia de al menos fatiga general en el 23% de los casos estudiados.

Tal vez sería más bien pertinente considerar la posición subjetiva de cada persona, para que pueda desembocar en un síndrome de burn-out; pues varios individuos pueden estar sujetos a situaciones similares y sin embargo no presentar este malestar; es decir la personalidad influye en que una persona caiga o no en el desgaste.

Si bien es cierto el ambiente laboral es un factor importante al momento de hablar del síndrome del burnout, es en sí la personalidad del profesional, la que lo avoca a esta condición; se dirá que sus características mentales, su historia afectiva, su manera de relacionarse con los otros, su modo de interpretar y valorar las cosas, su manera adecuada de resolver conflictos, de manejar las emociones y de enfrentar los problemas, son claros indicadores de cómo esa persona podrá librar el estrés y evitar caer a futuro en una condición de agotamiento afectivo.

No se llega a estar agotado emocionalmente de un día para otro, ese es más bien el final de un largo recorrido de desgaste al que no se le ha advertido o no se le ha querido hacer frente.

Aún así hay quienes son más vulnerables a este síndrome, mencionaremos inicialmente las condiciones laborales, como:

- Quienes desempeñan un rol social, una tarea en contacto directo con personas, más bien dicho contacto continuo con las emociones y/o el dolor de otros.
- Es más evidente en mujeres, que en varones, pues se asume que aquellas requieren demostrar su valía profesional. Sin embargo en estudios recientes realizados con docentes de la Bahía de Cádiz en España, elaborados por Cordeiro y Guillén (s.f, p.5) presentan a los “varones con mayor riesgo de presentar burnout docente sobretodo si se cuenta con al menos 10 años de docencia, sin cambiar de centro educativo y casados. Las mujeres docentes presentar mayor prevalencia si se encuentran viudas, separadas o divorciadas”.
- Quienes no tienen pareja o familia establecida, pues tienen menor amparo emocional y además focalizan toda su energía vital, sus metas e ilusiones en el desempeño laboral.
- Quienes están expuestos a largos períodos laborales diariamente y/o lleven por un tiempo prolongado desempeñando la misma labor.
- Quienes no cuentan con los medios necesarios para desempeñar su rol laboral de la mejor manera, esto es por ausencia de recursos físicos para cumplir los objetivos planteados.
- Falta de definición del rol profesional, es decir ambigüedad en cuanto a la responsabilidad otorgada a esa persona, se espera de ella muchas cosas,

algunas de las cuales han sido asumidas por sus superiores y/o por ellas mismas.

- Personas que trabajan en ambientes poco favorable, específicamente al hablar de de la tarea docente, los estudios de Cordeiro en la Universidad de Cádiz, muestran mayor prevalencia a ser vulnerables quienes trabajen en centros educativos conflictivos.
- A personas idealistas que asumen el rol de Mesías frente a las personas a su cargo, y que además asumen que su obligación es hacerlo pues no hay nadie más que lo pueda hacer.

Como menciona González et al. (s.f) en el estudio realizado en el Instituto Nacional de Salud de Cuba:

En estos individuos se produce una discrepancia entre los ideales y expectativas individuales, por un lado, y la realidad de la vida profesional, por otro, lo que da lugar a un trastorno de adaptación crónico resultante de un estrés laboral crónico.

- Quienes no se sientan lo suficientemente capacitados para el cargo y/o quienes habiéndose especializado para una tarea no se desempeñan en la misma. (subempleo).
- Falta de control de sí mismo sobre el trabajo encargado, es decir poca autonomía para tomar decisiones o sugerir cambios, a la vez que control permanente por parte del superior, dando cuenta de la falta de confianza de la tarea encomendada. Espacios laborales dirigidos desde el estilo directivo, netamente vertical, donde se pregona la ausencia de iniciativa, apoyo y reconocimiento, pues nada de lo planteado satisfará a las demandas de quien controla el trabajo.
- El trabajo por turnos, suele generar inestabilidad no sólo en el trabajador sino en su familia, pues están sujetos a cambios sin previo aviso y a horarios nocturnos y variantes, lo que no permiten establecer una rutina ni en los requerimientos fisiológicos (horarios de alimentación, sueño, etc.) ni en cuanto a las relaciones con sus cercanos.
- La ausencia de reconocimiento y/o feedback respecto al rol desempeñado.

En cuanto a las características de personalidad se podría destacar:

- Personas jóvenes, pues inician su compromiso laboral con altas expectativas, pero dadas las circunstancias en poco tiempo ven imposible cumplirlas.
- Citamos nuevamente a González et al. (s.f) en el estudio realizado en el Instituto Nacional de Salud de Cuba, quien se manifiesta así:

Todos aquellos que tengan un alto grado de autoexigencia con baja tolerancia al fracaso, busquen la perfección absoluta, necesitan controlarlo todo en todo momento o desarrollen un sentimiento de indispensabilidad laboral y sean muy ambiciosos.

- El estudio de Guerrero Barona (2003, p.155) realizado en la Universidad de Murcia, concluye que “el grado de desgaste emocional y despersonalización de los docentes son inversamente proporcionales a los grados de logro personal”. Podríamos decir que quienes se sienten más satisfechos con la tarea que realizan a diario tienen menor incidencia de presentar burnout.
- Beehr y Bowling (2010, p.58), mencionan que “la compasión laboral entre pares y la focalización en el estrés laboral termina descalificando el potencial de la persona para desempeñar su rol y la vulnerabiliza para presentar el síndrome del burnout”.

Existen varios estudios estadísticos referentes a profesiones específicas respecto a la predisposición de padecer el síndrome del burnout. Se presenta los resultados del estudio elaborado por Casas (2002) -como se cita en el Informe final de la investigación Síndrome de Burnout: estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango; elaborado por Barranza y Carrasco (2007, p.7)-, quienes elaboran un cuadro resumen, sobre estudios que reportan la incidencia del síndrome de burnout, en varias profesiones, mostrando claramente el perfil profesional que mayoritariamente se encuentra en riesgo de sufrir el síndrome burnout (Fig. 1).

Se ha obtenido información algo más actualizada referente a la incidencia del burnout por profesiones, en el estudio realizado por Fernández García (2010, p. 112), el cual se presenta en el Fig. 2.

## INDICIDENCIA DEL BURN OUT POR PROFESIONES

ESTUDIO	PROFESIÓN	BURN OUT
Kyriacou (1980)	Profesores	25%
Pines, Arason y Kafry (1981)	Diversas profesiones	45%
Maslach y Jackson (1982)	Enfermeros/as	20-35%
Henderson (1984)	Médicos/as	30-40%
Smith, Birch y Marchant (1984)	Bibliotecarios	12-40%
Rosse, Jonson y Crow (1991)	Policías y personal sanitario	20%
García Izquierdo (1991)	Enfermeros/as	17%
Jorgesen (1992)	Estudiantes de enfermería	39%
Price y Spence (1994)	Policías y personal sanitario	20%
Deckard, Meterko y Field (1994)	Médicos/as	50%

Fig. 1: Incidencia de Burnout por profesiones. Casas (2002) citado por Barranza, A. y Carrasco, R (2007). *Informe final de la investigación Síndrome de Burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango*, Universidad Pedagógica de Durango (inédito). Recuperado el 12 de abril de 2011, en <http://www.upd.edu.mx/librospub/inv/sinburnout.pdf>.

## INDICIDENCIA DEL BURN OUT POR PROFESIONES

<i>PROFESIÓN</i>	<i>BURNOUT</i>
Profesores	25%
Enfermeros/as	20-30%
Médicos/as	30-40%
Policías y personal sanitario	20%

Fig. 2: Incidencia de burnout por profesiones. Fernández García, Ricardo (2010), *La productividad y el riesgo psicosocial derivado de la organización del trabajo*. Alicante: Club Universitario.

### 1.3 Fases del Burnout

Respecto a las fases por las que pasaría una persona con síndrome de burnout, existen varias teorías que ponen en discusión inicialmente si es este un estado o un proceso progresivo, es decir si se está en burnout o se llega a él, pues si llegara a ser un desajuste progresivo de bienestar, se pudiese detectar a tiempo y evitar que siga su curso hasta cobrarnos un futuro saludable. Citaremos algunos de los modelos más relevantes:

Gil Monte (2005, p.106), propone una recopilación de algunas causales sobre el apareamiento del proceso de quemarse en el trabajo –denominación usada por este autor para referirse al burnout-, entre los que cita a:

- Maslach (1982) señala que “el síndrome del burnout inicia con la aparición del agotamiento emocional, posteriormente aparece despersonalización y por último baja realización personal en el trabajo”.
- Leiter (1993), planteó que el agotamiento emocional precede a la despersonalización, sin embargo la realización personal en el trabajo no guarda relación con los dos síntomas anteriores.

Si bien es cierto se ha mencionado que existen condiciones organizativas que pueden funcionar como caldo de cultivo ideal para “quemar” sujetos, es igual de cierto que cada persona podría con sus habilidades personales ser vulnerable ante esta situación o no.

Gil Monte ha estudiado variantes que nos presentan la alternativa que no necesariamente las fases deban presentarse en un orden vertical, sino más bien podrían manifestarse a manera de círculo vicioso, es decir la falta de realización personal llevaría a la despersonalización y ésta al agotamiento laboral. En este modelo todas las variantes son interdependientes, es decir basta que una de ella se desajuste para que progresivamente cualquiera de las otras comience a presentar disminución en su habilidad. (Fig. 3).

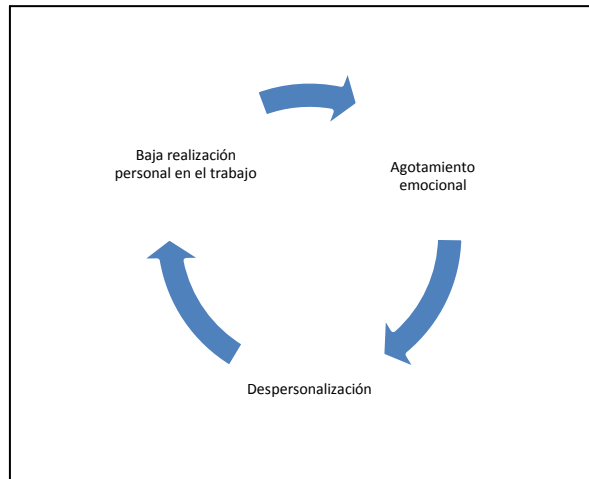


Fig. 3. Modelo inicial de Gil Monte (1994) para explicar el proceso de desarrollo de síndrome de quemarse por el trabajo.

El modelo de Jerry Edelwich y Archie Brodsky (1980), citado por Gil Monte en su libro *el Síndrome de quemarse por el trabajo* proponen una desilusión progresiva hacia la actividad laboral y plantean que el proceso se da en cuatro fases, de la siguiente manera: (Fig. 4)

- 1) Fase de idealismo y entusiasmo, durante el cual la persona mantiene altas expectativas, altos ideales, energía personal, entusiasmo y deseo de cumplir metas personales y profesionales a través del rol asignado. En esta etapa se vivencia al trabajo como la prioridad uno en la vida de la persona, desentendiéndose de otras responsabilidades. Sus capacidades laborales se encuentran sobre valorizadas por él y por la organización. De a poco todos los involucrados advierten que la situación no es como se ha “soñado” y de a poco se inicia un proceso de desilusión, lo que lleva a la persona a la siguiente etapa.
  
- 2) Fase de estancamiento, donde el trabajo deja de ser el aspecto más importante en la vida de la persona, pues ha comenzado a evidenciar cierta falla entre sus aspiraciones iniciales y el cumplimiento de las expectativas. Entonces realiza su trabajo pero no con el mismo entusiasmo, ni compromiso, pues se hace un

contrapeso entre la entrega dada y el salario recibido, las horas de dedicación al trabajo y la promoción recibida. El encantamiento empieza a romperse. Se dedica entonces a actividades personales que le brinden eso que esperaba se le de en el espacio laboral.

- 3) Etapa de frustración, durante la que los individuos se cuestionan permanentemente sobre el valor de su trabajo, la importancia que su rol tiene para ellos y frente a la organización. Este momento es cuando el individuo está más vulnerable, pudiendo aparecer síntomas afectivos, fisiológicos y/o conductuales, pues en verdad se le ha perdido el sentido a lo que se hace. Progresivamente se evitan las relaciones personales con los compañeros de trabajo y la persona comienza a aislarse.
  
- 4) Etapa de apatía, también conocida como etapa de distanciamiento la que posiblemente la persona se paralice, pues realizará el menor esfuerzo posible, evitará vincularse con sus pares, no tendrá intenciones de crear, proponer o innovar, pues nada de lo propuesto ha sido tomado como él lo esperaba. Esta etapa de profunda frustración lleva a aislar a la persona, como un gran mecanismo de defensa que impida desvalorizarse cada vez más. Su único afán es permanecer en el cargo, esperando que esa rutina, pues no podría llamarse estabilidad, compense su gran insatisfacción laboral.

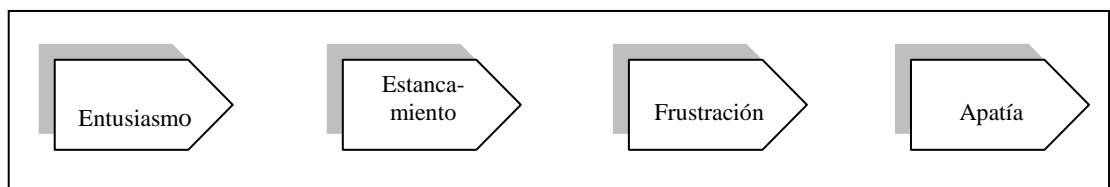


Fig. 4. Modelo de Edelmich y Brodsky (1980) sobre el proceso de quemarse en el trabajo.

El modelo de Price y Murphy (1984), recopilado por Gil Monte, plantea nuevamente un diseño vertical, donde un estado lleva al otro, siendo al igual que el modelo anterior una apuesta al proceso del síndrome del burnout, más que a un estado en sí. Las etapas remarcadas por estos autores son: (Fig. 5)

- 1) Fase de desorientación: donde comienza a mostrarse la desilusión puesto que los afanes iniciales no se cumplen respecto a las personas para las que trabaja, puede comenzar a darse un serio cuestionamiento respecto a las capacidades y/o conocimientos para desarrollar el cargo.
- 2) Fase de labilidad emocional: donde el individuo es incapaz de pedir apoyo respecto a su malestar y no lo evidencia respecto a sus compañeros, sino procura mantener la empatía, aunque se encuentre muy desgastado, para evitar también así cualquier cuestionamiento respecto a sí mismo. Las habilidades sociales empiezan a convertirse en su mayor dificultad.
- 3) Fase de culpa: es usual la presencia de sentimientos de culpa o remordimientos en profesionales que han actuado de manera cínica en el trato a las personas o que ha presentado pensamientos negativos hacia un cliente o paciente. Los profesionales sienten que se están convirtiendo en personas frías y deshumanizadas, en un tipo de persona que no quieren ser.
- 4) Fase de soledad y tristeza, la que definitivamente abre las puertas a un proceso crónico de burnout, o brinda la oportunidad de continuar hacia las siguientes fases.
- 5) Fase de búsqueda de ayuda, sea en los pares o con profesionales competentes donde se pueda claramente evidenciar el estado en que la persona está y se pueda trabajar por apropiarse del conocimiento aprendido de esta experiencia, para el propio crecimiento personal y finalmente.
- 6) Fase de restablecimiento, la cual tendrá por objetivo retomar la estabilidad inicial, encontrándole nuevamente el sentido a vivir, los anhelos de trabajar en pos de metas personales realizables y el deseo de generarse bienestar a través de esta actividad

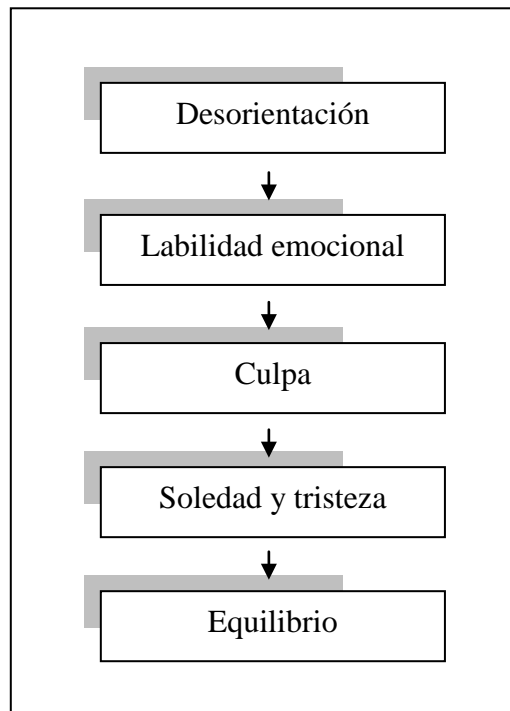


Fig. 5 Modelo de Price y Murphy (1984) sobre el proceso de quemarse en el trabajo.

## 1.4 Tipos de burn-out

Existen muchos autores que han intentado no sólo definir, sino diferenciar el grado de “quemazón” generada por el trabajo, considerando varios aspectos, entre ellos las cualidades personales y las organizativas, dentro de las que se muestran con mayor peso las características de la organización.

Gillespie (1984), en su *Manual Técnico respecto al Inventario para determinar la presencia o no del síndrome del burnout*, diferenció básicamente dos tipos de burnout, los cuales surgen por la ambigüedad en la definición del síndrome: clasificándoles en burnout activo y burnout pasivo.

- a) Burnout activo, el que básicamente se caracteriza por presentar una conducta asertiva, es decir mantener la actitud positiva, de construcción respecto del

trabajo, la organización y los pares. Muestra el desgaste respecto de la estructura organizativa.

- b) Burnout pasivo, en el que destacan los sentimientos de apatía, distanciamiento e intención de retirarse de la situación inicialmente y luego de la organización. Da mayor cuenta de los factores psicosociales personales.

Montero, García y otros (2008, p. 42), citan a Farber (1990), quien desde una perspectiva clínica ha propuesto “la caracterización de tres tipos de Burnout: el primer grupo, denominado infra estimulado, el segundo tipo, frenético y el tercer grupo llamado desgastado”.

Las variaciones entre estos tres tipos de Burnout suelen explicarse básicamente por los rasgos fundamentales, así:

- a) Tipo Infra estimulado, el que suele caracterizarse por estar quemados, con sentimientos que dan cuenta de no sentirse gratificado por lo que el trabajo le aporta en lo personal, resultándoles monótono, aburrido, y considerando que en otros espacios valorarían más su capacidad y podría aportar positivamente a la organización.
- b) Tipo Frenético, conformado por aquellos que atraviesan largos períodos de apego al trabajo, quienes lo consideran lo más importante y viven para él. Podría decirse que las otras áreas de su vida se encuentran totalmente descuidadas, pues no les resultan atractivas, ya que es aquí donde sienten que pueden alcanzar el éxito. En ocasiones pueden llegar a sentirse con exceso de trabajo. Si pudiésemos parafrasear a los frenéticos, tal vez los denominaríamos “workaholic”, para visualizar el tipo de burnout que la persona vive.
- c) Tipo Desgastado, quienes están quemados y pasan como por un proceso de inercia laboral, pues no consideran que su esfuerzo será reconocido, de igual manera sienten que no vale la pena trabajar adecuada y comprometidamente pues esas características no son necesarias para alcanzar el éxito.

Maslach (1981) propusiera que la forma y el ritmo con el que se producen los cambios en el trabajador no se evidencian de igual manera en todas las personas, de

ahí la clasificación ponderada en la evolución progresiva del síndrome del Burnout, según la presencia progresiva de los síntomas, así:

- a) Burnout leve, donde prima la presencia de síntomas físicos, asociados al cansancio, como: cefaleas, lumbalgias y dolores de espalda, los que favorecen a la poca eficiencia de los trabajadores, volviéndolos poco operativos debido a las dolencias.
- b) Burnout moderado, donde los síntomas se exacerbaban pudiendo presentarse desde insomnio hasta falta de concentración, fatiga, a la vez que manifestaciones de carácter como irritabilidad, apatía, aburrimiento, distanciamiento acompañado de sentimientos de frustración (por ideales cada vez más lejanos) y culpa (por cinismo respecto al cliente). En este tipo de Burnout las personas comienzan a advertir que están padeciendo algún mal y la primera reacción suele ser la automedicación.
- c) Burnout grave, con aumento significativo de la ausencia en el trabajo, cinismo y aversión por el rol a desempeñar. Puede ir acompañado de abuso de sustancias psicotrópicas y/o alcohol.
- d) Burnout extremo, en el que la persona se sume en una crisis existencial, sin encontrarle el sentido a su labor cotidiana dentro de la organización, ni a su vida. La persona tiende al aislamiento, se siente incomprendida, puede presentarse depresión crónica, con riesgo inclusive de suicidio.

Como cierre de éste capítulo y después de la información recopilada, entendemos ahora al Síndrome del Burnout como una condición que da cuenta de un enfermarse progresivamente, de un darse cuenta de las limitaciones para realizar tal o cual anhelo, debido a las altas exigencias laborales; pero sobretodo a la particular manera de asumir el rol en la institución de cada persona según su propia historia emocional.

## 2. LA DOCENCIA, EXPERIENCIA DE VIDA

### 2.1 El proceso educativo: enseñanza-aprendizaje

Aunque se pudiese abordar el tema de la educación desde varios enfoques, ninguno de ellos nos llevará lejos de pensarlo como un hecho político, por varias razones, la más importante de ellas es por el objetivo fundamental de la misma: la culturización, es decir la construcción de personas para insertarlas a la sociedad, a la realidad o la verdad que más nos conviniera. Así, a lo largo de la historia la educación ha surgido desde oscuros callejones de poder hasta lo que ahora se intenta efectivizar en algunas instituciones.

El objetivo mismo de la educación es construir sujetos que sean capaces de realizar procesos cognitivos, sujetos críticos, cuestionadores de la historia presentada, personas con poder de decisión respecto de sus vidas, para que se procuren libertad de pensamiento y de acción; más al ser este un estudio desde la Psicología Clínica, nuestro viaje histórico reparará en la posición maestro-alumno, más que en la dialéctica mismo de las corrientes pedagógicas.

La educación antaño tenía una razón de ser que iba de la mano del adoctrinamiento, sea de una postura política o religiosa, tenía el poder de imprimir en esas personas en formación un único punto de vista, una única manera de actuar. El poder que se le atribuía a la educación hacía que en cierta medida se constituya en una tarea magnífica, inigualable, insustituible e impostergable.

Comentando a Althusser (1996), se podría decir que la educación es un aparato ideológico del Estado y como tal toda “ideología es la que asegura la función de *designar* al sujeto (en general) que debe ocupar esta función... la ideología interpela al individuo constituyéndolo como sujeto”. De hecho desde todas las corrientes psicológicas se ha cuestionado el alcance del proceso educativo, pues le ha

brindado mecanismos para someter al criterio de quien ejerza el poder, dejando en la sumisión a los educandos, futuros ciudadanos.

En este escenario el alumno estaba obligado a estudiar, a aprender ese dogma sin cuestionamiento, sin sentido, de tal manera que fácilmente podría ser olvidado, pues no se interiorizaba como una posición personal, producto de una construcción personal. Sin embargo cumplió con su cometido por muchos años –creo que no se debería hablar en pasado, pues si bien es la postura tradicional, lastimosamente está presente aún en muchas instituciones- y no es sino hasta finales del siglo XIX que los primeros cuestionamientos empiezan a hacerse.

En la educación tradicional el profesor presenta algunas características, así: es el experto en un cierto tipo de saber, un perito en tal o cual tema, mientras el alumno es quien recibe ese saber, se considera entonces su verbalización o la ponencia el método principal del aprendizaje, donde es él quien se luce, revistiéndolo entonces de poder, autoridad. Esta posición genera una brecha tal entre profesor-alumno, que es respeto se transforma en temor, el grado de confianza es mínimo y demás está decir que en este escenario, como Rogers (1987, p. 138) menciona en *El camino del ser* “no hay lugar para personas completas, sino para sus intelectos”. Los programas o currículos son diseñados y deben ser completados a raja tabla.

El nuevo paradigma de la educación propuesta desde el Humanismo se enfoca no solamente en el proceso de la enseñanza, sino en lo que implica aprender por parte de una persona considerada no únicamente desde la parte cognitiva sino también desde sus emociones, siendo así le lo ubica en posición de habilitado para aprender desde sus propias cualidades intelectuales, emotivas e inclusive motrices.

Bien menciona Aguilar (1997), en Bases para una Pedagogía Humanista:

Al utilizar el concepto de habilitar estamos queriendo enfatizar la idea de la educación como un proceso de construcción en donde el papel activo lo desempeña el estudiante, y en donde dicho proceso le permite el desarrollo y cultivo de todas sus capacidades sin excepción (p.3).

Desde esta dinámica se puede concebir escuelas que los niños aman, pues se sienten libres de descubrir, crear, interiorizar y buscar respuestas a sus preguntas. El éxito de

este nuevo modelo se centra en la innovación tanto de la plantilla docente como del currículo, en favorecer un entorno competitivo, con el afán de generar solidaridad/cooperación entre los educandos y en caso de llegar a darse la competencia es para alcanzar un objetivo común, a esto se le suma la responsabilidad compartida, pues no podemos evitar pensar al educando como corresponsable de su proceso de aprendizaje. Esta propuesta diseñada por Rogers y Freiberg (1996) después de años de docencia y de práctica clínica, nos invitan a pensar en el aprendizaje tal cual lo sostenían muchos de sus alumnos “estoy descubriendo cosas, incorporándolas desde fuera y haciendo que lo que incorporo se constituya en una auténtica porción de mí mismo” (p.183).

Francisco Maturana (1982), en *El árbol del conocimiento* menciona:

El conocimiento humano surge como un proceso basado en interacciones entre el mundo objeto y el sujeto que conoce. El conocimiento se asume comúnmente como un proceso de almacenamiento de información sobre el medio ambiente, entendiéndolos como independientes el uno del otro. Sin embargo el conocimiento que el sujeto tiene sobre el medio ambiente no será independiente de su propia experiencia perceptual con la que experimenta el ambiente (el sujeto no puede deshacerse de sí mismo (p.14).

Entonces se dirá que la intención de apropiarse de la realidad, de conocer, de aprender es una cualidad intrínseca de la persona, que es inminente dentro del proceso de socialización, se aprende desde siempre y de todo en lo que se está inmerso, del ambiente más próximo, pero siempre desde cada propia particularidad, desde sí mismo, para lo cual se requieren por supuesto ciertas funciones en estado ideal, pero no se debe quedar en la transmisión de información como la base o el objetivo del proceso, sino en la construcción misma de una nueva persona a partir de esta exposición.

## **2.2 Posición del docente en el proceso de enseñanza**

Si se pensara el rol del docente desde la dialéctica que años atrás propusiera Derridá, entenderíamos lo desquiciante de la vocación, sí, pues se consideraría a éste como

poseedor de un don que ha de compartirse, transmitirse, entregarse, sin esperar que el donante –en este caso el alumno- agradeciese o correspondiese, pues ni siquiera estaría considerándose la intención de este segundo actor. Dicho de otra manera, para que exista rol docente debe existir un educando deseoso de recibir este conocimiento, como primera condición, y además que quien imparte el saber asuma su paga o su reconocimiento en ése mismo hecho.

Graciela Frigerio (2005, p. 107) propone que “se presupone que alguien se desprende de algo que le pertenece para hacer propietario de ese bien a un receptor del que no se espera nada a cambio”.

Más, sería iluso asirnos a esta aseveración como realidad palpable, pues el concepto del don se elimina a sí mismo por la imposibilidad de cumplirse desde la manera que ha sido planteada, pues es posible dar lo que no se tiene?, es acaso la cultura, la ciencia o el saber una propiedad privada?, algo de lo que puedo sentirme dueño?... pues, tal vez se deberá decir que es algo que siendo universal permite que cada uno se apropie de ello a su manera, y que desde esa misma posición es que se puede transmitir.

Se concluirá que no hay saberes universales al igual que no hay concedores de todo, y sin querer minimizar la tarea docente diremos además, que la posición del educador -según Arendt (1996, p. 39)- es la de “reconocer y hacerse cargo del pasado, del mundo que habita, para poder transmitirlo y abrir la oportunidad de ser a lo nuevo”; mejor dicho la de permitir que aquellos ante quienes se pone en juego sean capaces de estudiarlo, de conocerlo para que luego puedan ser capaces de crear un nuevo y propio conocimiento, primero sobre aquel que los está introduciendo en tema para luego dar paso a un saber sobre tal o cual menester.

Para Maturana (1982):

La educación en la actualidad es pensada como un proceso de estimulación metódica y científica de una serie de capacidades psicomadurativas, esta perspectiva reduce al niño a la condición de objeto de saberes psicológicos especializados por un lado y por otro, convierte el acto educativo en el desarrollo de una razón didáctico instrumental. Ignora, en consecuencia la interrogación sobre la imposibilidad en torno de la cual se articula la relación entre el adulto y el niño (p.18).

Está claro que la tarea docente va mucho más allá de la transmisión de conocimientos, pues para que este proceso se llegue a dar es fundamental la existencia de una relación entre estos actores, no es cuestión de ponerlo en la lógica de objeto-sujeto, de priorizar el conocer, la idea es maximizar la relación, pues son dos personas conociendo, pues aunque hubiere una clase repleta de alumnos, la relación es personal.

Alberto Martínez Boom (2005), en el ensayo “¿Puede la enseñanza incitar al pensamiento?”, parte del libro “Educar: ese acto político” de Graciela Frigerio, (2005, p. 155) menciona que:

La relación maestro-alumno es vista como una relación compleja que involucra un conjunto de relaciones (maestro-microentorno, alumno-microentorno y éste, a su vez, en la doble dimensión de microentorno físico y social) en donde no debe hablarse de la relación pedagógica, sino de las relaciones pedagógicas.

Se pondera este texto pues se considera que da cuenta de todo el bagaje con el que ambos actores del momento educativo vienen a su encuentro, es imposible desprender al docente de sus otros roles que como persona cumple, -igual que el educando- y cuando ejerce la docencia no se desviste de su posición teórica, física, espiritual o emocional; se diría más bien que en el rol docente encuentra el escenario perfecto para ser.

Si bien es cierto hemos priorizado el rol docente desde la relación que pueda establecer con el educando, es pertinente mencionar que también ésa relación tiene algunos modelos posibles, algunos de ellos: la verticalidad o la horizontalidad. Desde el modelo vertical se asume al educando como la parte pasiva del proceso en donde la transmisión es casi una imposición desde quién se considera superior, y en la que se desconoce que existe una persona en quien aprende; diametralmente opuesto está un rol donde el interés pasa a ser el motor de toda actividad, desde la relación horizontal que implica la transformación del maestro de transmisor de conocimientos a acompañante, guía, observador y orientador de un proceso.

Otra arista que consideramos importante de argumentar es la propuesta por Rogers y Freiberg (1996), respecto al rol del docente, el que va más allá del lugar del maestro y se centra en el concepto de ser facilitador, catalizador del aprendizaje. Este autor propone focalizar los cuestionamientos sobre la educación más bien en el momento del aprender que en el de enseñar, pues considera que la enseñanza es una actitud a la que se le ha dado o mayor importancia de la que debería tener.

Enseñar quiere decir *instruir. Impartir conocimientos o destreza. Hacer saber. Mostrar, guiar, dirigir*. A mi modo de ver se ha guiado, mostrado o dirigido a demasiada gente... Desde mi punto de vista, enseñar es una actividad relativamente poco importante y sobrevalorada (p.183).

Más adelante el mismo autor propondría:

El aprendizaje no depende de las cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del currículo, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones ni de la abundancia de sus libros, aunque todos estos elementos podrían construir recursos útiles en algunas ocasiones (p.184).

Sin embargo no se propone que el facilitador deba estar desprovisto de conocimientos, herramientas o planificación, sino se enfatiza que el mayor recurso que tiene para facilitar el aprendizaje es él mismo, pues este proceso se basa en la relación que llegue a darse entre los involucrados. La invitación es a favorecer puestas en escena llenas de autenticidad, pues como mencionamos anteriormente, el facilitador no deja de ser persona, ni debe dejar de mostrarse como tal frente a sus alumnos, no es cuestión de disfrazar quien se es –si es que ya se ha logrado descubrir- para mantener la posición de superioridad, sino de mostrarse tal como se es, de manera que se propicie que los alumnos puedan mostrarse como son...y *no nos vendamos simulacros*, como diría Benedetti.

Si le añade a la autenticidad del facilitador del aprendizaje, el aprecio, la aceptación y confianza hacia el estudiante, junto con la comprensión empática, lo que estamos haciendo es potenciando la relación para que luego el aprehender sea más bien una consecuencia. En ambientes donde las premisas están planteadas desde este punto de vista, la relación será de respeto y no de temor, el alumno no perderá tiempo en intentar agradar al maestro mostrándose como no es, no buscará obtener una calificación por sí misma, sino que se apropiará del saber sin importar la evaluación

que otro haga de eso, será capaz de elegir sobre lo que quiere aprender y seguramente reafirmará quien es en base a lo que va descubriendo del mundo. Ésa es la verdadera tarea docente, la de facilitar la construcción de una persona.

Mario Aguilar (1997, p. 3), postula “los docentes no hemos sido preparados para conocer el desenvolvimiento emotivo, y la cotidianidad escolar es lo más alejada de la toma de contacto emotivo consigo mismo y con los otros”. Esa postura alejada de la persona imposibilita que los procesos sean enriquecedores para ambas partes. Si nos planteamos la idea de que el ser humano se encamina hacia la felicidad y a su realización personal, la educación debería jugarse en las relaciones sujeto-sujeto, desde donde el rol docente sería no menos arriesgado pero seguramente mucho más enriquecedor.

A propósito de la descripción del mejor facilitador, Rogers en su libro “Libertad y creatividad en la educación” cita a Lao Tsé quien escribió hace 2.500 años al respecto:

Un líder es mejor  
Cuando la gente apenas sabe de su existencia,  
No es tan bueno cuando la gente le aclama y le obedece,  
Pero cuando es peor es cuando la gente le desprecia.  
Si no consigues honrar a la gente,  
La gente no te honrará.  
Pero de un buen líder que hable poco,  
Si hace bien su trabajo y cumple sus objetivos  
Dirán: “esto lo hicimos nosotros (p.183).

### **2.3 Del aprendizaje a la verdadera transmisión de contenidos**

Para plantear el tema de la transmisión es necesario pensar que si lo que se transmite es algo como un paquete, que deberá llegar de manera intacta hacia el destinatario, eliminamos de hecho la relación que existe entre quien lo da y quien lo recibe, sin embargo se ha hecho hincapié en la relación existente entre docente y alumno,

además, se ha ubicado esa relación como condición pre-existente al aprendizaje, razón por la cual se sostendrá que el aprendizaje es algo así como un acto comunicacional.

El acto docente es un acto de comunicación, donde el transmisor -desde su saber y propio estar y ser en el mundo- da cuenta de un evento; luego, se dirá que el conocimiento es el objeto que se transmite, lo que se desea enseñar, el mensaje dicho -que será o no- recibido, entendido, analizado e incorporado por el otro actor, el alumno, o sujeto de transmisión.

Cornu (2004), menciona en *Transmisión e institución del sujeto*:

Transmitir un saber, transmitir conocimientos, reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. Construir al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no sólo despertar curiosidad, su espíritu: es instruirlo como sujeto del conocer (p.29).

Pero este ejercicio de comunicación va más allá, pues le supone la opción al receptor de construirse a partir de lo aprehendido, de apropiarse o no de ese saber y de hacerlo carne.

La educación tiene varias responsabilidades, la más importante la de culturizar, hacer a cada persona parte de su sociedad, pero sobre todo permitirle tener una posición respecto a aquello que se le enseña, poder ser algo distinto a lo esperado.

Gabriela Diker (2004), menciona en su ensayo sobre *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, que el sistema educativo ha distanciado a la tarea de enseñar de aquellos efectos que se le atribuyen a la transmisión, sin embargo pudiesen tener algo de ella, siempre y cuando

Lo que pasa nos es un conocimiento objetivado, externalizado, sino una relación...cuando se permite a los alumnos ser algo distinto de lo que las categorías indican que son o deber ser...cuando junto con aquello que se enseña se transmite también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido (p.229).

## **2.4 El problema de la educación. ¿Aprenden lo que les enseñó?**

Rogers menciona en su libro “La persona como centro”, debería considerarse, que “un único profesor centrado en la persona constituye una amenaza para los demás profesores” puesto que “la sesión del poder resulta algo que parece aterrador a ciertas personas” (p.159). De hecho es amenazador para cualquier profesor considerar que hay otros profesores de los que los estudiantes aprenden más o a quienes respetan, admiran o quieren aún más. La clave para Rogers está justamente en dar ese poder de aprender a lo estudiantes, en vez de que el docente lo siga cultivando como un gran tesoro el enseñar.

Si no se llega a dar este paso al costado, mas bien se inicia una competencia por aprender estrategias, técnicas, herramientas de enseñanza, manejo de grupo, disciplina y una serie contenidos que seguramente serán beneficiosos para pulir y refrescar la tarea docente, pero que carecerán de sentido si lo que se busca es seguir manteniendo el poder... poder enseñarles, poder controlarles, poder entretenerles. Lo que interesa en este estudio es plantear justamente que el docente pueda variar de posición respecto a la dialéctica del aprender, y logre ubicarse dentro del continuum como un actor más y pueda sentir que más allá de aprenderle, los estudiantes deben aprenderse.

Entonces, según Rogers “el estudiante se encuentra en un proceso para obtener control sobre la dirección de su propio aprendizaje, y de su propia vida. El facilitador abdica de su control sobre los demás, manteniendo sólo el control sobre sí mismo” (p.157).

Convertirse en facilitador del aprendizaje dentro aula no es un simple cambio de denominación al desgastado sustantivo de docente, sino un cambio radical en la posición desde donde se está procurando el aprendizaje y por supuesto un nuevo escenario lleno de libertad/responsabilidad para quienes están dentro del proceso como estudiantes o mejor dicho facilitados. Claro está que la permanente exposición

a métodos tradicionales limita la creatividad, la toma de decisiones y hasta el interés por aprender, los vuelve dependientes de quien es “experto” y de quién todo lo sabe y debe enseñar, pero es momento de salir de esa posición extrema, todopoderosa y peligrosa de querer resolverlo todo, repartiendo la responsabilidad entre todos los actores involucrados en el proceso educativo: la institución (como cuerpo administrativo), los docentes, los estudiantes, sus padres y la comunidad en general; así la educación deja de ser una imposición y posiblemente se convierta en una elección.

No se puede hacer caso omiso también al amor, es decir al reconocimiento. Reconocimiento de la institución, de los pares, los alumnos y sus padres. Cada año lectivo se pone en juego el reconocimiento, pues aunque se hubiese probado ser un docente efectivo y eficiente se deberá comprobar que aún se sigue siendo buen maestro, pues se considera que de los buenos profesores salen buenos alumnos... a quién juzgaremos si los estudiantes no aprenden?... Si no se cumple la planificación anual?... si en última instancia no se consigue hacer de esos, *buenos muchachos*... Es mucho lo que pierde un maestro y muy poco lo que gana curso tras curso. Mientras el ejercicio de la docencia se siga ubicando bajo esa aureola de poder, será muy poco lo que se pueda hacer por vivir el nuevo paradigma de la educación y por evitar el desgaste emocional del docente.

A manera de cierre de éste capítulo, se concluirá que el acto mismo del aprendizaje requiere de factores indispensables para darse, como el afán de conocer, de descubrir de apoderarse del saber por un lado y el deseo de facilitar, guiar, direccionar este camino por el otro. Al ser un proceso humano, puede ser fallido, sin que deba culparse a uno u otro actor de la relación. Cada persona aprenderá de sí y de los otros en el momento en que decida hacerlo.

### **3. EL DOCENTE QUEMADO**

#### **3.1 Estoy agotado de enseñar**

Es pertinente realzar la importancia de las expectativas que el profesor tiene respecto del aprendizaje del estudiante. En ocasiones el docente requiere –por su propia salud mental- tener sujetos de su saber a sus estudiantes, hacerlos dependientes de su pensar, estar a la espera de su evaluación, pero vaya si esta tarea no resulta quijotesca y extenuante. El primer signo de que ha advertido que sus sueños no son realizables suelen tener que ver con el poco respeto hacia el que otrora fuera su lienzo en blanco, su obra maestra. Podríamos decir que el docente se está cansando de enseñar cuando es incapaz de relacionarse positivamente con sus alumnos, cuando empieza a distanciarse de ellos sin reconocerlos como cercanos, sino estableciendo una relación con ellos fría, que no favorece el cuestionamiento, ni la duda, sino donde el cinismo será la actitud dominante frente a la pregunta del que desconoce.

La pregunta fundamental pasará por la elección de carrera, pues sí la docencia es una profesión que debe nacer de la vocación -entendiéndose ésta como un llamado interior, como una inclinación natural hacia la enseñanza- pensamos que se asumiría como una misión de vida, pues corresponde a los anhelos más íntimos.

La vocación va más allá de la decisión que se debe tomar antes de elegir una carrera universitaria, es algo más que elegir que estudiar, es optar por una forma de vida, con el afán de responder a diario a las preguntas: quién soy, cómo soy, a dónde voy y a través de ellas auto-conocerse .

A la vocación docente se le suman las aptitudes (pre-disposición natural hacia una tarea) y actitudes (manera de enfrentar las situaciones) de la persona, y este cúmulo de virtudes lo llevarán a tomar una misión: la enseñanza. Sin embargo en ocasiones el llamado no fue la razón para inclinarse por la docencia, sino historias como: fue mi padre que me obligó, estaba de moda, era reconocido, mi mamá también era maestra; mil y una justificaciones más, que podrían ser interpretadas como

mecanismo de defensa, para no tener que reconocer que ante la elección -al igual que cualquier otro ser humano- en ocasiones se sienten fallas y se deben enfrentar para poder superarlas. En ese caso, es sencillo reconocer la ausencia de vocación, deberá entonces por propia salud ir en búsqueda de aquello donde pueda responderse a sus preguntas, donde pueda realizarse y encontrar la plenitud.

Mencionan Longás y Fernández (s.f), en *Enseñar o el riesgo de quemarse. Aproximación al concepto de burnout en la docencia y propuestas para su prevención*, mencionan que podría darse que:

Los maestros que en el inicio de su carrera mostraron un interés y voluntad inequívoca para ser buenos docentes, sin embargo el esfuerzo y la ilusión por tratar bien y entender a los alumnos no tiene correspondencia en forma de respuesta positiva por parte de estos. El docente percibe rechazo, incompreensión o distanciamiento cuando espera reconocimiento, agradecimiento o colaboración.

En ocasiones se puede evidenciar mayor carga de estrés al final de un ciclo o año, pues las demandas de la institución exigen el cumplimiento total de lo planificado, se podría llamar “síndrome fin de año” al malestar que genera la presentación de evaluaciones finales, incluyendo corrección y calificación de trabajos, nuevas planificaciones, sugerencias respecto de los textos utilizados, etc.; si bien es cierto, esta etapa es la antesala de las vacaciones, es también cierto que éste trabajo se realiza al término del año, cuando el maestro pasa por el desgaste de todo el año escolar.

En ocasiones se piensa que la mejor manera para detectar un desapego del docente a su tarea es mirar el rendimiento de sus estudiantes. Se ha discutido en diversos ámbitos sobre la evaluación de los alumnos, pero toda institución educativa que se pondere mantendrá un registro del desempeño histórico de sus estudiantes, donde claramente se podría evidenciar el rendimiento alto o bajo de un alumno, o de un curso. Ante esta situación el docente presentará defensas técnicas, es decir buscará que la responsabilidad no le sea atribuya sino que mencionará las deficiencias del estudiantado: no han aprendido por que no se concentran, no hay apoyo en casa, acusar a colegas de años anteriores. Tal vez sería más honesto reconocerse cansado, agotado, sin el ánimo de enseñar.

Claro está que no se debe caer en la generalización de pensar que todo grupo o estudiante que presente o mantenga bajo rendimiento tenga como única causa el burnout del profesor. Este síntoma seguramente puede dar cuenta de muchos factores más, sin embargo al ser este un estudio de la relación pre-existente entre el docente y el alumno para el aprendizaje, se ha querido resaltar una de las maneras como se podría demostrar una falla en la misma.

Los signos de cansancio se evidencian también en la relación con los pares, quienes antes fueran sus mejores aliados, pues coincidían respecto a ideales, proyectos, quejas, etc., ahora serían vistos como amenazas: él sí logra tener buen desempeño, ella sí es querida por sus alumnos, a ése le llaman los directivos, le consideran mejor que yo. Es decir quienes solían ser pares ahora se convierten en competidores, aves de rapiña que desean devorar todo lo que he construido, afectándose completamente el clima laboral.

El malestar se proyecta hacia la institución, tal vez la situación en la misma no haya cambiado, es más bien la percepción actual que el docente tiene, la existencia de contraste entre los valores personales y los de la organización, antes no generaran mayor inconveniente, más ahora son vistos como diferencias insalvables. Se juega entonces una doble lealtad: a la institución de la que es representante y otra a los valores y/o motivaciones propias y de los educandos.

Anny Cordié (1998) dice en *El malestar en el docente* que “enseñar no consiste en aplicar recetas, uno enseña con lo que es y muy poco con lo que sabe”, entonces será necesaria la pregunta: cómo dar algo que no tengo, como imprimir en los otros el deseo de conocer si yo mismo no encuentro el sentido en hacerlo.

¿Cómo sostener un rol en una institución que ha conceptualizado la educación narrativa como una transacción bancaria? , como propone Paulo Freire (2008), “donde se conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado...donde la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser llenados por el educador” (p.72). Sería inútil la tarea, y quien siente que la misión entregada es imposible seguramente se agotará en el intento.

Ningún docente está obligado a serlo para siempre, ésta debe ser una elección consciente, cuestionada, revisada y desechada si es el caso. Un docente quemado, deshumaniza a su educando en la relación de enseñanza-aprendizaje, pero lo más doloroso es que la relación siempre será de doble vía, entonces el educando cosificado, le devolverá ese sentimiento al maestro, y el círculo vicioso se irá cada vez agrandando más. Puede pensarse que el Síndrome del Burnout es contagioso, pues desde su subjetividad y de a poco todos comenzarán a cuestionarse respecto del malestar de aquel y posiblemente se identificarán con su sufrir. Se ha dicho sufrir, pues sí, el docente que pasa por este estado está adolorido, es incapaz de encontrar la salida en búsqueda de su bienestar. El momento de la queja pasó hace mucho, ahora está estacionado en la inconformidad, el malestar y la tristeza.

Entrará entonces en una etapa de crisis de identidad profesional, pues al no conseguir el ideal más elevado de la tarea docente “hacer que todos aprendan”, esta situación le refleja un fracaso laboral/personal, lo que hiere el narcisismo del profesor, la imagen de sí mismo.

Bien menciona Mansione (2004),

Los docentes atravesamos una experiencia de “inmersión” en la tarea de enseñar y la naturaleza de dicha tarea propone actuar y paralelamente investigar. Constantemente hay que resolver conflictos devenidos de la relación con los objetos de estudio, con las personas involucradas en el aprendizaje, con la institución y sus autoridades y finalmente con nosotros mismos (p.25).

Esta cualidad de la tarea docente desgasta, pues es una experiencia emocional ante la cual hay mucho más en juego que el conocimiento en sí mismo. Parece como si fuese imposible cumplir al mismo tiempo la expectativa docente y las personales, sobretodo si ya se ha sido presa de la desilusión y la sensación de fracaso. Las tensiones de la práctica docente suelen evidenciarse desde la posición infalible del maestro, cuando le es imposible manifestar que desconoce algo, o cuando debe resolver un inconveniente en clase mostrando solvencia, estabilidad, equidad, todas éstas cualidades fruto de su propio bien-estar.

Es evidente la gran divergencia que existe entre la preparación docente y la puesta en escena de la docencia, es decir la vida laboral. Todo aquello idealizado, producto de la elección inicial vocacional suele distar de la experiencia real de la cotidianidad; sin

embargo, esta situación es vivida por todas las personas que hacen realidad su sueño -en cualquier profesión-. La cualidad está en poder ajustarse a que lo real, tenga destellos de la fantasía soñada, pues no existe tal cosa como una labor docente ideal. La solución más sencilla sería cambiar de vocación, pero no necesariamente la más saludable; tal vez será momento de ir desde la biografía hasta el momento actual, para retomar los objetivos personales, familiares y laborales.

Cita Poeydomenge (1986) a Rogers respecto de la extrapolación que hará de la Terapia centrada en el cliente, hacia la educación: “El terapeuta adoptará una conducta más prudente, sí evitando los extremos de la reserva y de la superimplicación, crea un lazo caracterizado por el calor, el interés, la emoción simpática y un grado clara y nítidamente de vinculación afectiva” (p.29).

Se deja explicitado que no debe haber implicación total por parte del docente, se debe más bien lograr el equilibrio entre la simpatía y la objetividad, diríamos que cuando la cualidad se pierde, y se rebasan los límites, romperían la relación, poniendo al docente en una posición vulnerable. Lastimosamente quien está atravesando por un estado de crisis profesional difícilmente podrá desempeñarse según lo planeado, y éste conocedor de su falencia se sentirá cada vez más culpable, desgastado, “quemado”.

Otras situaciones agravarán la ya mermada posición del docente, tales como:

- La concepción de la escuela que impida generar diálogo entre alumnos-maestros, entre pares, entre autoridades-docentes o entre docentes-padres, que limite al trabajo docente al aula, que impida el intercambio de saberes, sin que este compartir tuviera la intención de someter a nadie a nuestro pensar.
- La remuneración que se ha de entregar como limosna y no como conocimiento/agradecimiento por la tarea realizada; y que en última instancia no alcanzaría para suplir los requerimientos básicos del docente y su familia.
- La falta de equidad en el trato hacia los docentes, en el salario recibido, en el reconocimiento entrega vs. agradecimiento.

Es decir, lo que antes no advertía ahora se convierte en un verdadero malestar.

## 3.2 Necesito ayuda, mi trabajo me está agotando

Reconocer que se está padeciendo en el desarrollo de la tarea cotidiana, que ése malestar se puede claramente enumerar con un listado de síntomas de desgaste, debería cuestionar al docente si será pertinente reconocer que está atravesando por el síndrome del burnout.

Sentir que el rol docente está siendo vivenciado sin empatía, que el maestro ha perdido la objetividad respecto de sus alumnos y de lo que aprenden, reconocer que el rol de “mesías” en que se había auto ubicado -intentando hacer lo que nadie sería capaz de hacer-, no es el camino que ahora le proporciona estabilidad y felicidad, podrá ser el primer paso para generar un cambio en la percepción personal y laboral.

Existen pautas objetivas que es posible que generen burnout docente, así:

- Como mencionan Aldrete y otros (2003) en su estudio *Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara*, la sobrecarga de trabajo, puede ser extenuante, pues la tarea docente en la mayoría de los casos requiere de horas extra-escuela para la planificación, construcción, selección de materia y recursos. “En ocasiones ocupan su tiempo de descanso en obligaciones propias de su trabajo. No existe límite para trabajar. Sus días de trabajo no sólo abarcan de lunes a viernes sino hasta sábados y domingos si es necesario”.
  - Rogers y Freiberg (1996), proponen:
    - A los profesores se les pide constantemente que den respuestas a requerimientos externos, lo que hace que se agote la energía necesaria para reformular las cosas que han de proseguir en el interior de las escuelas y las aulas. Se les pide que hagan más utilizando menos recursos, si tener en cuenta que planificar y plantear nuevas vías lleva su tiempo”... “Es difícil ser creativo cuando estas agotado (p. 183).
  - Si a la excesiva carga de trabajo le sumamos la diferencia entre lo que se espera se cumpla por parte del docente y los recursos asignados, veremos una brecha para poder realizar exitosamente el trabajo. La falta de medios para realizar la tarea encomendada, puesto que la institución no los proporciona, sino espera que el docente los provea, los diseñe, invente, etc..
- Bosqued (2008), dice que esto genera una “situación que deja al profesional todavía más desbordado, frustrado, insatisfecho con la labor que lleva a cabo y

con la sensación de que no llega a todo, porque no hace lo que debería hacer” (p. 37).

- Falta de feedback. La dirección es persecutoria, en lugar de ser una guía y espejo que refleje el trabajo de sus docentes, a la espera de motivarlos a hacer más, de mejor manera y por mayor tiempo, se establece una relación en la que todo lo realizado es cuestionado, las reuniones son más como control que como retroalimentación.

También se puede mencionar la ausencia de retroalimentación en la relación profesor-alumno, pues no hay espacio respecto a lo que el estudiante tiene que decir sobre la labor docente, el proceso no debería ser complejo, sería suficiente con conocer las reacciones de los alumnos al término de cada ciclo escolar; claro que hay que estar preparado para escuchar aquello que no se quiere oír.

- Como consecuencia inmediata de la posición lejana de la dirección, puede generarse falta de apoyo de los colegas, pues cada uno debe salvar su particularidad, evitando el trabajo en equipo, la planificación en conjunto, generándose distancia laboral (inicialmente) que derivará en distanciamiento personal por la falta de confianza. Quien ejerza el rol de supervisor deberá estar preparado para manejar los conflictos internos a presentarse.
- Imposibilidad de discutir con los jefes sobre las políticas de la institución. Los directores académicos se concentran en su tarea, los administrativos en el dinero, pero nadie se preocupa del estado del docente, las instituciones educativas por lo general no tienen un área de recursos humanos, lo que no solamente impide una evaluación objetiva, sino que favorece la falta de comunicación en toda la cadena institucional: dirección, docentes, alumnos, padres, lo que generará un clima laboral poco favorable.
- Escaso reconocimiento social; ser profesor es mal pagado, mal reconocido, “sólo” eres profesor; se ha venido a menos la tarea docente.
- Varios estudios han demostrado (Aldrete, 2003; Latorre, 2007), que a mayor escolarización o nivel de especialización, mayor es la predisposición a quemarse, pues el docente se ha preparado para tal tarea, esperando que aunque inicialmente no pudiese hacer uso de todo su conocimiento, pueda ser promovido en el corto plazo; situación que suele ser difícil de concretar. Es

una realidad la falta de posibilidad de ascenso en el sistema educativo. Quien inicia como docente posiblemente luego de 10 años de trabajo lo seguirá siendo, ya que la estructura administrativa/dirección suele estar ya diseñada.

- Cuando el docente presenta mobbing (término que da cuenta del acoso de la docencia) hacia el educando, es decir su actitud comienza a ser distante, fría, agresiva y persecutoria para con el estudiante, -situación que se vuelve sistemática y extrapolable a cualquiera de los grupos con los que se trabaje-, es momento de realizar un alto a la tarea que se viene desempeñando, pues seguramente la monotonía y la falta expectativas de cambio, le están comenzando a generar estragos que pueden derivar en una dolencia que lo inhabilite en todas las áreas de su vida.

Es momento de reconocer que hay un problema, hablarlo, socializarlo, pues es muy complejo prevenir o curar lo que no se conoce.

### **3.3 Reconociéndome más allá de la docencia**

Si bien es cierto en ocasiones la tarea docente se vuelve en la prioridad en la vida de una persona, no es menos cierto, que esto no implica que deba desempeñar otros roles. Mencionamos como Ferber (1990), describía a aquellos profesionales que viven para trabajar y cuyo único lugar de éxito posible es en ese rol; sin embargo cada persona puede jugarse varios roles simultáneamente en la vida; no se deja de ser esposo/a, madre, padre, hijo, hermano, abuelo por ser docente. Seguramente si evaluamos los demás roles de un maestro que se sienta “quemado”, evidenciaremos que los desajustes se presentan en todas las áreas de su vida. Es posible que su salud física, social y espiritual hayan sufrido desajustes.

Los sentimientos de altruismo llevan a implicarse excesivamente en los problemas de los alumnos y a considerarlos como un reto personal lo que termina por crear sentimientos de culpa y de baja realización.

Según el modelo de los estilos de aprendizaje propuestos por David Kolb (1984), y citado por José Luis Cagigal (2003, paper) en el documento del mismo nombre, propuesto para asesorar a estudiantes secundarios sobre la elección de carrera; se podría deducir que el docente donde primen cualidades del estilo divergente imaginativo, será más vulnerable que quienes presenten características de los otros estilos.

El divergente imaginativo suele aprender de fuentes concretas y asimila esta información de manera reflexiva, lo que favorece no solamente los procesos de pensamiento sino que suele ir de la mano de características como: ser soñador, sensible, empático, emocional, intuitivo, orientado a las personas, valora la comprensión, la estética, el arte y sintetiza bien. Estas particularidades lo exponen mayoritariamente al desgaste emocional, por sobre estilos donde priman la ejecución –estilo acomodador ejecutivo-, el análisis –estilo convergente aplicativo-, o la reflexión –estilo asimilador globalizador-.

Isabel Latorre (s.f) en su estudio *El burnout en la enseñanza*, plantea:

La mayoría de investigaciones concluyen que el SB afecta más a profesores empáticos, sensibles, humanos, con dedicación profesional, idealistas, altruistas, obsesivos, entusiastas y susceptibles de identificarse con los demás, es decir, se asocia con el patrón de personalidad Tipo A, con baja autoconfianza y locus de control externo. La relación trabajo-familia es otro factor a considerar, ya que el profesor es un nexo de unión entre ambos mundos, familia y colegio, padece sus vivencias, sentimientos, conductas, tensiones y conflictos (p.34).

Es factible que quien ha obtenido éxitos en el ámbito laboral busque entregarse por completo a la tarea para mantener la sensación de bienestar, sin embargo debe manifestarse que la persona es un ser social que se debe a sus relaciones.

Se propone que abordar a una persona desde todas las áreas que la componen, pues no son solamente como profesionales, o solamente padres, el arte de sentirse cómodo con la apuesta de vida que se ha hecho con cada una de las elecciones tomadas a lo largo de la vida, debe ser cuestionado de cuando en cuando; es decir realizar un proceso de introspección respecto de las decisiones, valorarlas y asumirlas como parte de la vida y si cabe reconsiderar el camino a seguir.

Los resultados obtenidos por la Universidad de Guadalajara, por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, menciona que más allá de existir una relación significativa entre el estado civil y el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (denominación castellanizada y usada por algunos autores para referirse al Burnout), la variable que determina que el docente pueda sentirse quemado, tiene que ver, más bien con el apoyo que los otros miembros de la familia brinden en las responsabilidades del hogar, ya que suelen desempeñarse sin el apoyo emocional del resto de familiares y/o por la mala relación conyugal o familiar.

Está claro entonces que aunque un docente se procure éxito en el ambiente escolar, eso es solamente una de las áreas de su vida, y la responsabilidad personal de sobrellevar todas las demás relaciones dependerá de la salud afectiva con que éste cuente. Si bien es cierto es ocasiones puede resultar más sencillo brillar en el área laboral, entregándose por completo ella, -y aunque se posponga-, llegará un momento en el que cada persona sabe que su felicidad y bienestar depende del éxito con el que maneje cada una de las relaciones que establece, sean de pareja, familiares o laborales. La evasión de un conflicto en las relaciones laborales no hará sino entorpecer el mejoramiento de las mismas y seguramente terminará afectando todos los demás espacios de la persona.

Al concluir este capítulo se dirá que es prioritario reconocer que es la propia posición subjetiva de cada persona, su personalidad, su historia es la que le advoca a caer en agotamiento afectivo. Se sumaría a estos rasgos la falta de vocación para desarrollar una tarea que pone en riesgo una implicación permanente en la relación profesor-alumno.

Se ha realizado un recorrido por las condiciones que predisponen a padecer el burnout, así como los síntomas que lo evidencian. Es momento pues de brindarle una alternativa de solución a esta problemática.

## 4. RE-HUMANIZANDO LA DOCENCIA, DESDE LA TEORÍA ROGERIANA

### 4.1 Conceptos fenomenológicos

Carl Roger ha sido un teórico de la Psicología Humanista que dio cuenta de la importancia de conceptualizar lo que a través de la clínica se evidenciaba, y quien en su propuesta tiende en primera instancia explicar los fenómenos dados desde la experiencia de la Terapia Centrada en el cliente. Su planteamiento sobre la Teoría de la Personalidad es empírica, no dogmática, sino más bien esperanzadora, dinámica, abierta al cambio.

Rogers, teorizó respecto a los factores constructores de la personalidad, donde reconoce conceptos tanto fenomenológicos como organísmicos, los cuales se derivan de sus proposiciones. Se estudiarán éstas para dejar sentada una idea clara de la visión del ser humano que el autor tenía.

Sin embargo, para lograr una comprensión más clara de los conceptos por él propuestos, se ha tomado como referencia la división que con objetivos pedagógicos fueron propuestos por Mónica Quevedo (2010), durante las clases de *Psicoterapia Centrada en el Cliente*, dictadas en Quito durante los meses de enero a junio.

- 1) Concepto de sí mismo.- Carl Rogers (1977, p.410), en Psicoterapia centrada en el cliente, propone que “todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales es el centro” De lo que se entiende que la persona es capaz de percibir ciertas experiencias sólo cuando advierte que las está experimentando, es decir en cierta manera puede acceder o no cierta realidad, de tal manera que pudiese concentrarse en una realidad y no en otra, aunque ambas están siendo vivenciadas simultáneamente; eso es a lo que le llamaba llevar al fondo lo menos prioritario y dejar como figura lo relevante en ése momento, de tal manera que este mundo particular sería el

“campo fenoménico”, el espacio donde se dan todas éstas experiencias, sean o no percibidas conscientemente por el individuo.

Además, ya que es ésa persona quien experimenta la vivencia, solamente ella puede definir lo que implica vivirla, es decir lo dolorosa, gratificante, valiosa, etc., que resultare. Ninguna otra podrá sentir de igual manera lo que esta persona está viviendo; aunque se haga alardes de empatía, y aún cuando verdaderamente se tenga la intención de acompañar ese sentir. Pues según Rogers “el mundo de la experiencia es un mundo privado para cada individuo” (p. 411). Cabe recalcar que toda experiencia también es limitada para la consciencia de cada individuo, pues está “filtrada” por la misma. Dando lugar al concepto de “sí mismo”, es decir no como algo interno o estructurante, sino más bien como la particular percepción e imagen relativa de nosotros mismos; convirtiéndose ésa en nuestra realidad.

Concluiremos entonces que las características principales del concepto de sí mismo son:

Es *consciente*, como se ha advertido sólo se refiere a lo que se manifiesta de manera consciente y por tanto es factible de medir es objetivable. Cualidad básica dentro de este tipo de investigación.

Es una *gestalt*, pues está depende directamente de las leyes de los campos perceptuales; puede ser variante, no se mantiene estática y depende de la circunstancia para ser vista sea como figura o como fondo.

Según Rogers, “el concepto teórico básico a tenerse en cuenta es el de que el organismo es en todo momento un sistema organizado total; la modificación de cualquier parte puede producir cambios en cualquier otra” (414).

- 2) Marco de referencia.- Según cita Gondra (1984) en su libro *La psicoterapia de Carl Rogers*, desde el enfoque fenomenológico:

Se intenta comprender la conducta del individuo desde su propio punto de vista. Intenta observar a las personas, no como se representan ante ojos extraños sino

como parecen ante sí mismos. Las personas no actúan únicamente a causa de las fuerzas externas a las cuales se hallan expuestas. Su conducta es consecuencia de su modo de ver las cosas (p. 128).

Resulta complejo pretender descubrir a la persona si se lo intenta hacer desde nuestro propio marco interno de referencia, pues se dará una visión sesgada y completamente subjetivizada por los propios valores, creencias y experiencias. También vale mencionar que se accede al otro a través de lo que aquel dice, de su comunicación verbal, la cual podría estar también mermada por varias razones, sean estas defensivas ante nuestra mirada o simplemente porque dará cuenta exclusivamente de lo consciente.

Concluye Rogers “el mejor punto de vista para comprender la conducta es desde el propio marco de referencia del individuo” (p.419), pues será la manera empática de sentirse como él lo hace, es decir tratar de asumir su marco de referencia.

- 3) Campo perceptual.- Gondra dice que “la persona humana se mueve en este mundo subjetivo de las percepciones y experiencias cuya característica fundamental es la de ser un campo, es decir un conjunto de interrelaciones” (p. 131). Existen algunos fenómenos que son incompresibles y a los que podemos acceder por las relaciones que estos establecen, de igual manera pasa con el organismo, pese a que haya vivido experiencias que no hayan sido simbolizadas estas forman ya parte de su campo perceptual.

Rogers plantea en la proposición 2 que “el organismo reacciona ante el campo tal como lo experimenta y lo percibe. Este campo perceptual es, para el individuo la realidad” (p. 411); su verdad, es decir en última instancia se reacciona ante la percepción de la realidad, no ante ella misma.

Es mediante una especie de filtro que realiza el concepto de sí mismo que las percepciones serán simbolizadas, ignoradas o distorsionadas; es decir las

percepciones son organizadas en el campo perceptual según esta categorización.

Las simbolizadas son aquellas que concuerdan con el concepto de sí mismo, con sus valores; se ignoran aquellas con las que no se puede establecer relación con el concepto de sí mismo, pues según Gondra “ni lo contradicen ni lo afirman, ni tampoco sirven para satisfacer ninguna necesidad” (p. 131) y las últimas negadas o distorsionadas por la represión, ya que se oponen a la propia imagen del individuo.

- 4) Experiencias conscientes e inconscientes.- El campo perceptual está compuesto por experiencias conscientes e inconscientes, muchas de las cuales pueden ser sensoriales y viscerales (las que son traídas por los sentidos y las vísceras, como información interna del organismo, la cual será ponderada según el requerimiento, y según eso será o no consciente).

Gondra plantea que el término “experiencia se utiliza para incluir todo lo que sucede dentro de la envoltura del organismo en un momento dado y es accesible potencialmente a la conciencia” (p.132). Es decir las experiencias están ahí, pero el organismo puede según el requerimiento trasladarlas al fondo, para evitar tomar conciencia de ellas o más bien darles protagonismo y evidenciarlas como figura. Nada le es inalcanzable al individuo, ni le es oculto, él tiene la decisión de seleccionar lo importante según tal o cual situación, es decir darles sentido, simbolizarlas.

- 5) Conducta del organismo.- Con este concepto, Rogers, quiso explicar la manera particular de reaccionar ante lo percibido como realidad, es decir que la conducta de la persona está directamente relacionada a los estímulos que ésta reciba; según se plantea en la premisa 2 de la teoría de la personalidad.

Es pertinente mencionar que si bien es cierto se tiene una percepción de la realidad, ésta nunca dará cuenta de la realidad misma y la conducta siempre estará mediatizada por aquello que se quiere o se cree percibir; es por eso la manera única de actuar ante un evento particular.

Gondra concluye: “Cuando cambian las percepciones, cambia la conducta” (p. 136).

## 4.2 Conceptos organísmicos

- 1) El organismo.- Según Gondra, el organismo está organizado a manera de gestalt, es decir e mucho más que la sola sumatoria de las partes; es una estructura organizada, que ante un estímulo externo, sobrepasa cualquier concepción reduccionista de respuesta causa-efecto.

Rogers, diría en su proposición 3: “El organismo reacciona como una totalidad organizada ante un campo fenoménico” (p.413), es decir que las respuestas que da el organismo, sean de carácter psicológico o fisiológico serán intencionales, organizadas, no darán cuenta del azar sino de su condición de restablecer el orden, el equilibrio y/o suplir cualquier carencia.

Al referirse al organismo no sólo se habla del carácter corpóreo de un individuo sino a toda la construcción psicológica, fisiológica, afectiva; es por eso que la modificación en cualquier parte puede generar cambios en otras áreas.

- 2) La tendencia actualizante.- La mejor manera de describir la tendencia actualizante tiene que ver con esa cualidad propia intrínseca del ser humano de crecimiento, de querer ser mejor, de desarrollarse, de mirar hacia horizontes lejanos y querer llegar a ellos; podríamos hablar de una auto-motivación que los pone de pie, a caminar en pos de algo. Todos los individuos cuentan con esta característica, pero en ocasiones inicialmente, se prefiere no escuchar lo que desde dentro se dice, sino evitar cualquier riesgo en el camino y decidir por lo estático, con el afán de evitar el dolor. A futuro termina prevaleciendo

el deseo de buscar el equilibrio y sobreponerse a los obstáculos sabiendo que serán recompensados en bienestar futuro.

Rogers en su proposición 4 plantea: “El organismo tiene un impulso básico a actualizar, mantener y desarrollar el organismo experienciante” (p. 414). Desde este punto de vista se refiere inicialmente a las capacidades más antiguas de la especie, primero las que tienen que ver con su auto conservación: alimentación, seguridad, protección, maduración, crecimiento; para luego avanzar en dirección a otros logros que sobrepasan lo corpóreo, y que suele darse en el organismo humano, tal como la decisión de –según Rogers- “avanzar en dirección a una mayor independencia y autorresponsabilidad” (p.415), es decir tratar de conseguir según Angyal (citado por Rogers) “autogobierno, autoregulación, autonomía”(p. 415).

Varios autores han descrito conceptos similares a este, denominándolos de varias maneras: Goldstein (1969) lo denomina “autorealización”, Sullivan la menciona que la “dirección básica del organismo es progresiva”; sin detallar a todos, podemos mencionar que coinciden en otorgarle virtudes al individuo que le permita estar advocating al crecimiento, a la búsqueda de bienestar, de seguridad y protección.

Cabe mencionar que la tendencia actualizante es selectiva, es decir potenciará al máximo y procurará seguir en aumento respecto de aquello que le da bienestar, placer, satisfacción al organismo; nunca potenciará su desarrollo para acrecentar el dolor o el malestar.

Existen principalmente dos aspectos de la tendencia actualizante: la conservación del organismo, y su expansión y progreso.

a) La conservación, la que implica el cubrir las necesidades más básicas propuestas por Maslow, hasta la tendencia a conservar la organización del organismo, es decir, de auto preservarse.

b) Expansión y progreso, según Gondra:

El desarrollo hacia la diferenciación de órganos y funciones, a la expansión de términos de crecimiento, a la expansión y propagación por medio de la reproducción. Es desarrollo hacia la autonomía y la liberación de la heteronomía o del control por fuerzas extrañas (p. 144).

Es decir caminar hacia el progreso, la independencia y la socialización.

- 3) La dirección de la vida.- Básicamente es la tendencia a moverse al crecimiento, es decir se concibe a la vida como un proceso que avoca a la actividad y no a la pasividad, sea que este accionar sea producto de una respuesta interior a un estímulo percibido o sea desde un llamamiento interno.

Gondra menciona “sea el medio favorable o desfavorable, las conductas del organismo pueden ser consideradas como marchando en la dirección de su mantenimiento, expansión y reproducción. Esta es la naturaleza del proceso que llamamos vida” (p. 143).

Esta búsqueda permanente en pos de su plenitud es la sostiene la existencia, es decir la vida.

- 4) Emoción.- La proposición 6 de la teoría de la personalidad de Rogers, plantea que:

La emoción acompaña y en general facilita esta conducta intencional; el tipo de emoción está relacionado con los aspectos de la búsqueda versus los aspectos consumatorios de la conducta, y la intensidad de la emoción con la significación percibida de la conducta para la preservación y desarrollo del organismo (p. 418).

Se entiende pues que por lo general la conducta y la emoción van de la mano; en ocasiones una emoción puede desatar una conducta y es evidente que una percepción dará como consecuencia una emoción; es como si habláramos de un ciclo de emociones y acciones atravesadas por la particularidad de la persona.

Respecto a las emociones estas pueden clasificarse, según menciona Gondra en “desagradables o excitantes y tranquilas o placenteras. Las primeras

acompañan a las actividades de búsqueda del organismo, mientras que las segundas acompañan a la satisfacción de necesidades” (p. 149).

Aún las experiencias más desagradables y que generen sentimientos atemorizantes, pueden dar paso a una acción positiva para el organismo; es justamente cuando se pone a prueba la construcción de la persona; quién ante una situación de peligro en la que considerara su vida en riesgo no sería capaz de actuar de una manera nunca antes pensada -e inclusive si es evaluada a posteriori-, sorprenderá por la reacción presentada en búsqueda de la conservación.

Las emociones construyen a la persona, se diría que no hay emociones negativas, consideradas desde este punto de vista.

- 5) Sistema regulador.- Es el que entra en funcionamiento cada vez que falla la tendencia actualizante, cuando vamos en contra de esta energía fundamental y en lugar de ir hacia arriba y adelante, estamos estacionados o con tendencia negativa.

El concepto de sí mismo es quien regula la conducta. Debe entrar en juego para mantener la premisa básica de crecimiento y ofrecer una retroalimentación respecto al proceso actual en el que el organismo está. Se podría decir que es el que favorece la transacción y la adecuación con el medio, el que nos permite mantenernos “sanos”.

### **4.3 La tendencia actualizante, motor del cambio**

Se ha mencionado que la tendencia actualizante es la capacidad del organismo para mantenerse en crecimiento, en búsqueda de su bienestar y de generarse un ambiente

adecuado para desarrollarse, por esta razón la proponemos como propulsor del cambio de aquellos docentes “quemados”.

A la tendencia actualizante se la vincula con el término resiliencia, el que define la cualidad intrínseca del ser humano por salir adelante aún en las condiciones más adversas. “Se habla de resiliencia cuando se hace referencia a la especial capacidad de resistir y reponerse de los traumas... sería lo contrario de la vulnerabilidad” (González Barón, 2009, p.10).

La idea del “ave fénix” que se levanta de las cenizas, triunfante por el sólo hecho de no morir, de reconocer la opción de una oportunidad de vida, más allá del dolor, la vergüenza, la desesperanza, la desilusión y el agotamiento.

Sandrín (2004), dice sobre la resiliencia:

Ser resilientes no significa ser invencibles e infalibles; sino dúctiles y dispuestos al cambio cuando es necesario, aceptando que podemos equivocarnos, pero sabiendo también corregir las propias acciones, es decir, especialmente trabajando en reforzamiento y el crecimiento de las características que hay en cada uno de nosotros (p. 131).

Se ha afirmado que el impulso al crecimiento, la búsqueda de salud, de adaptación es mayor que cualquier obstáculo, entonces se deberá favorecer la acción, la conducta del organismo para cambiar la percepción actual y celebrar victorioso un estilo de vida distinto, donde no se busque la perfección sino la aceptación, donde se priorice el ser, el equilibrio, la confianza, el optimismo, el autoconocimiento y el autocontrol.

Estas cualidades bien podrían concretarse en acciones, tales como:

- Quererse a sí mismo, es decir, iniciar nuevamente ese encuentro consigo mismo, donde podrán evidenciarse fortalezas y debilidades; reconociéndolas como parte integrante de sí, sobre las cuales se puede y debe trabajar.
- Pasar de la posición inicial impecable, ejemplar y desgastante a reconocer las limitaciones reales de la enseñanza, crecer como persona en sus anhelos personales.
- Generar un lugar de control interno, pues ahí se valoran más las cualidades y se tolera el estrés, ya no se busca culpar a otro, sino que se responsabiliza por lo que debe; estrictamente por lo que debe.

- Confiar en el optimismo, no como un iluso, sino como un ser humano esperanzado y dispuesto a la acción del cambio.
- Reforzar el área espiritual, pues gran parte del sostén que una persona puede tener es básicamente a través de sus valores y creencias. Se podría decir que las personas requerimos tener alguien en quien creer y si la confianza plena en esta existencia es fundamental para el bienestar de la persona, pues es momento de retomar la relación con el Ser Supremo, en búsqueda de acogimiento, calidez y seguridad.
- No pensar en vacaciones como solamente un cese a las actividades cotidianas, sino considerar este momento como un tiempo de renovación, en busca de significado y finalidad; es más allá de dejar de ir al trabajo por quince días, de descansar o de cambiar de actividad por ese lapso de tiempo; es darse legítimamente la oportunidad de iniciar una vida nueva, trabajando en el fuero interno, reorganizando los valores personales y dándoles el lugar que particularmente se considera les corresponden.

La tendencia actualizante propone no solamente mejorar internamente sino que este cambio favorezca las relaciones con los demás. Es lógico que si el individuo se encuentra más satisfecho con su manera de percibirse, su socialización se verá beneficiada, pues también cambiará la percepción respecto del entorno.

#### **4.4 Cambiar la percepción para salir del burnout**

Dentro de los conceptos de la teoría Rogeriana se plantea la percepción como fundamental, pues es como si fuera la realidad misma que vive una persona, es más que una imagen de lo que se es, o de lo que los otros son; es el escenario mismo en el que el organismo se desenvuelve; por esta razón se plantea darle un giro a ese campo perceptual para lograr salir del burnout, es decir lograr tener otro tipo de relaciones sociales, más reconfortantes, edificantes y auténticas.

José Carlos Bermejo (2004), autor que trabaja sobre la propuesta de la relación de ayuda humanista rogeriana -la que se aplica en la clínica y en cualquier espacio donde una persona requiera cambiar su perspectiva de vida, desde un enfoque no directivo-; postula algunas premisas básicas con el objetivo de lograr un nuevo escenario. Se dirá en este estudio, alternativas para quien está “quemado”.

Las cualidades que favorecen el crecimiento individual tienen que ver con la relación que se establezca entre las personas, sea ésta terapéutica o de cualquier otra índole, son: la autenticidad, la aceptación incondicional y la empatía.

Es el mismo Rogers quien plantea que si la relación (de ayuda) es auténtica, de aceptación incondicional y empática, apostando a que el cambio es factible, se va a generar una nueva posición del individuo.

Este gran teórico-empírico (empírico-teórico), ha basado su teoría en las grandes cualidades de las personas. Ser auténtico no es otra cosa que dejarse ver tal cual es, ser genuino, sin máscaras, con aceptación total sobre sí mismo, aún reconociéndose con falencias. Es mostrar -según recuerda Bermejo- “coherencia entre lo que es, piensa y siente, lo que vive y lo que expresa” (p. 28).

La aceptación incondicional nace de la premisa anterior, pues si la persona se reconoce con virtudes e imperfecciones, tendrá una posición de aprobación ante el otro, al cual le reconocerá características positivas y también negativas. Sin que sea visto desde una posición de superioridad, la relación será horizontal, omitiendo el emitir juicios de valor, mostrando confianza y consideración por el otro, lo que se mostrará con un trato amable, más allá de mostrar respeto se brindará afecto.

La tercera condición de esta relación y no por eso menos importante es la comprensión empática, es decir, “la disposición de una persona de ponerse en la situación existencial de otra, comprender su estado emocional, tomar consciencia íntima de sus sentimientos, meterse en su experiencia y asumir su situación” (Rogers, p. 66).

La base de la empatía es la escucha activa, es decir escuchar con atención, dando claros signos de interés y comprensión, asintiendo con las palabras y el cuerpo; es querer entender lo que esa persona dice, entendiendo lo que le significa. No solamente oír, sino dejarse afectar por el discurso del otro, escuchar con el corazón.

En *El proceso de convertirse en persona* de Rogers (1989), sostiene el enfoque de darle prioridad a la relación, “si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí misma su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera, se producirá el cambio y el desarrollo individual” (p.140).

La propuesta da cuenta de brindar alternativas para que producto de la relación el docente se ubique en un rol distinto en el que se desempeñaba; pues extrapolará lo aprendido en su propia experiencia hacia sus estudiantes.

Rogers y Freiberg (1996) en *Libertad y creatividad en la educación*, presentarán condiciones que favorecen el aprendizaje, de las cuales se mencionan las más destacadas:

- Favorecer el ambiente de discusión con los alumnos, y considerar nodales sus opiniones.
- Retroalimentación respecto al desempeño de los estudiantes y calidez en la relación.
- Lenguaje más congruente por parte del profesor.
- Brindar explicaciones generales a los estudiantes para satisfacer sus necesidades inmediatas, es decir logra mayor adaptación de los contenidos al marco de referencia del alumno.

Rogers plantea una educación centrada en la persona, con propuestas que seguramente aliviarán la carga (académica y emocional) del docente y que se podrían considerar como factores de protección del síndrome del burnout. Se propone que al cambiar la percepción del rol docente, se abrirán las puertas a una vida de expansión y progreso, más saludable e independiente.

Los fundamentos para el aprendizaje centrado en la persona, descritos por Rogers y Rosenberg (1977) en *La persona como centro*, pueden resumirse de la siguiente manera:

La responsabilidad es compartida entre estudiantes, padres, comunidad.  
El facilitador proporciona recursos de aprendizaje.  
El estudiante desarrolla su propio programa, ya sea solo, ya en colaboración con otros.  
Se ofrece un clima que favorece el aprendizaje (autenticidad).  
Favorecer el aprendizaje continuo y la autodisciplina.  
La persona que aprende es el primer evaluador de la extensión e importancia del aprendizaje.  
En consecuencia, el aprendizaje es más profundo, se desarrolla a un ritmo más rápido. (p.155)

Sin embargo para que éstas premisas puedan ser cristalizadas en el ámbito educativo debe darse previamente el cambio en la persona que facilita el aprendizaje, actor fundamental de nuestro estudio. Es momento de plantear algunas propuestas concretas que favorezcan a cambiar la cotidianidad del docente, a cambiar la percepción de sí mismo, con acciones reales, viables y esperanzadoras; tales como:

- Poner en práctica la inteligencia emocional. Fue Dozier el primero en introducir el término, según se cita en Goleman y Cherniss (2005), la inteligencia emocional es “la capacidad de percibir y expresar emociones, de asimilar las emociones en el pensamiento, de comprender y razonar con las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás” (p.35).

Si se ha puesto en boga el término es porque invita a las emociones a ser parte del éxito de las personas; hasta hace poco se evaluaba valioso solamente a quien tuviere conocimiento, ahora se valora saber ser, es decir el autoconocimiento, la autoregulación.

El docente “quemado” debe iniciar su proceso de redescubrimiento, autorevalorización y de aceptación a sí mismo para luego poder cambiar las relaciones que establece tanto en el ámbito laboral como en el personal. Este autocontrol emocional le permitirá establecer vínculos más saludables, mejorar la comunicación y reconocer que su vida es algo más que las cuatro paredes de la institución donde ha laborado por años.

Ya lo advertía Gil Monte: “Las habilidades sociales son fundamentales para

lograr un buen desempeño de la actividad laboral al tiempo que previene la salud de las personas” (p.149).

- Stephen R. Covey (2009) en *Los siete hábitos de las personas altamente efectivas*, menciona la teoría de los pequeños triunfos, donde propone que si las personas tienen la necesidad de plantearse metas altas, deberían permitirse micro metas parciales, de tal manera que cada escalón alcanzado le llevará al paso siguiente. Sin embargo, lo fundamental es poder reconocerse triunfador en cada pequeña meta, tener la capacidad de regocijarse consigo mismo y de felicitarse por ese logro. Esto fortalecerá la autoestima, es decir la imagen que cada individuo tiene sobre sí mismo, lo hará pensarse como un ganador, sin importar cuán alta sea la meta a alcanzarse.

La docencia es una tarea donde los frutos por lo general se evidencian en el mediano o largo plazo, por esa razón se ha traído este concepto como protector del síndrome del burnout. Si el docente es capaz de reconocer lo valioso de su misión en cada pequeño peldaño ascendido por sus alumnos, entonces el camino en vez de ser visualizado eterno, tendrá pequeños estadios de ganancia que potenciarán la relación entre docente-alumnos y que brindará la confianza necesaria para ir en pos de la siguiente pequeña victoria.

Cambiar la percepción de cansancio por la de un triunfo medible, catapultará a todos los actores del proceso educativo a la búsqueda de más saber.

- Es importante recordar que la institución tiene también responsabilidad respecto al agotamiento afectivo de sus docentes. La capacitación por parte de la institución, debería darse tanto de temas específicos relativos al objeto de conocimiento como de herramientas de trabajo en equipo.

Las habilidades directivas de la gerencia actual bien podrían aplicarse al docente en el aula; pues tanto gerente como docente son concebidos como líderes facilitadores de los procesos. Aprender a distinguir lo urgente de lo importante para establecer prioridades y no angustiarse antes las cosas que no

son su responsabilidad resolver; la manera efectiva de resolver problemas, la toma de decisiones o el simple hecho de aprender a decir que “no” cuando eso es lo que se desea contestar o reconocer que no se sabe cuál es la respuesta; es decir brindar herramientas de asertividad; concepto que Bosqued (2008) define como “la capacidad de expresar los sentimientos y necesidades sin herir ni pisotear los de los demás” (p. 137). La asertividad es una cualidad que se ubica en medio de los polos pasividad-agresividad.

Se podría pensar que el burnout en los docentes tiene una alta incidencia pues se los abandona en cuanto a estrategias para el manejo del aula. Ojalá se capacitara más a menudo respecto a temas de relación, convivencia, disciplina en el aula y se brindara la oportunidad de darse a conocer vulnerables sin que eso signifique perder su puesto de trabajo ni el reconocimiento ganado.

Nadie lo sabe todo. Se debería entregar la competencia en las áreas que el docente está llamado a actuar, no es psicólogo, médico, ni madre del estudiante. Su campo de acción debe ser limitado desde la dirección para evitar la confusión de roles.

No debe olvidarse que son dos los que aprenden, ambos seres humanos, ninguno mejor que otro, ni más valioso; es decir que el docente juegue su rol de enseñar desde la lógica de profesor/alumno (no como el que todo lo sabe sino de quien también puede aprender) y ubique el alumno en posición semejante alumno/profesor.

Es responsabilidad de la institución también el promover el apoyo de grupo, el trabajo en equipo de colegas competentes y estimulantes; donde se favorezca el genuino compartir de vivencias docentes y personales.

Construir vínculos de pertenencia a la institución, favoreciendo a que cada profesor se sienta valorado, respetado, considerado y único; más allá de la remuneración económica que percibe mensualmente.

Según Sandrín (2008) la salud institucional reside en:

El reconocimiento y en el ajuste armonioso de las diversas instancias psíquicas, la integridad psicológica de una organización requiere el reconocimiento, la expresión, la confrontación, la concordancia (o al menos la compatibilidad) entre los diversos componentes y los diversos intereses profesionales y sociales que allí conviven (p.110).

Es importante promover el mejor equilibrio entre familia, trabajo y diversión, responsabilidad que podría recaer en el departamento de recursos humanos; el que además tendría la función de servir como fuente de comunicación interna, promoción, reconocimiento y objetividad en la valoración de cada docente. Así como de conseguir la adecuación idónea entre individuo-puesto adecuado.

- Aprendizaje de técnicas de relajación las que ayudarán a sobrellevar situaciones estresantes con mayor tranquilidad, aplomo; es decir con menor impacto para el docente. Según menciona Bosqued (2008), respecto a esta estrategia es importante recordar algunos aspectos: no son inmediatas, se debe ser constante y regular en su realización, requiere de un espacio (ambiente tranquilo) y tiempo adecuados (si es posible la misma hora); además serán más efectivas si se aprende a identificar el estrés en sus comienzos y si se controla la respiración.

En este capítulo se ha hecho una revisión de los conceptos más importantes de la teoría rogeriana, para entender de mejor manera el proceso del burnout. Luego se ha propuesto un recorrido por todos los factores de protección que se consideran más importantes para prevenir y/o salir del síndrome del burnout.

Es fundamental considerar que ya que el factor desencadenante para sufrir esta dolencia son las características personales, la historia misma de la persona, se considera importante decidir por la ayuda profesional a través de la relación de ayuda, instrumento ideal para que una vez que el síndrome haya sido evidenciado y diagnosticado, se pueda retomar la vida con plenitud. En caso de ser necesario tomar la decisión de optar por un período sabático, para luego de aprender de los errores, evitar cometer las mismas fallas y procurarse una vida plena tanto en el ámbito personal, como profesional; la que podría ser inclusive mejor que antes.

## CONCLUSIONES

Este estudio bibliográfico inició con el afán de poner en escena el malestar de los docentes evidenciado a través del síndrome del burnout. Se ha realizado un recorrido por la historia de esta enfermedad, desde su reciente inclusión en la terminología psicológica, pasando por la sintomatología y los factores desencadenantes. Se ha descubierto que esta dolencia se muestra como resultado de un largo y continuo proceso de desgaste y que de igual manera requiere de un trabajo profundo para su recuperación.

El cuestionamiento sobre el rol docente nos ha permitido dar cuenta de la discusión aún existente respecto a los antiguos modelos de enseñanza, donde el docente jugaba un rol preponderante, de poder absoluto y difícil de sostener. Este modelo caduco le ha abierto el camino al rol de facilitador, acompañante del proceso de aprendizaje donde es factible la duda y la relación cercana profesor-alumno.

La tarea docente es ciertamente desgastante, pues tiene varias implicaciones tanto para el docente como para el alumno, más a ésta se le suman variables de la institución como el poco reconocimiento al trabajo desempeñado, las horas extras que se le debe dedicar, la baja remuneración por el trabajo desempeñado.

Sin embargo el desgaste afectivo en la docencia tiene además un gran factor de incidencia y es la personalidad del profesor, pues pese a estar avocados a circunstancias laborales similares, hay ciertas personas que presentan mayor predisposición a sufrirlo. Se puede concluir que cuando el docente está quemado, todas las áreas de su vida se verán afectadas, este agotamiento emocional lo llevará a jugarse desde el rol del cinismo, deshumanizante y deshumanizado.

Es entonces momento de replantearse respecto de la vocación inicial, sobre las preguntas que lo llevaron a tomar la docencia como respuesta de vida, pues deberá iniciar una nueva búsqueda de la directriz de su vida. Es posible salir del burnout.

Los postulados de la teoría humanista rogeriana son la base propuesta para desde la relación de ayuda brindar un espacio auténtico, empático y de aceptación incondicional favorecer al crecimiento personal haciendo uso de los recursos que toda persona tiene para salir airoso de las situaciones de crisis.

Existen muchas estrategias y alternativas terapéuticas que pueden brindar soporte en situaciones emergentes de burnout. Tan sólo se debe iniciar por reconocer que algo no anda bien, que es momento de hacer un alto a la vertiginosa vida y reconsiderar el camino a seguir. La docencia es una actividad que consume los ideales si no se ha planteado desde una lógica realista desde su inicio.

El docente podrá luego mirarse a sí mismo como un aprendiz, sin necesidad de mostrar lo que no es, con la cualidad de la escucha y de la acción; en pos del progreso, la independencia y la socialización; es decir en búsqueda de su bienestar.

Se concluye este estudio con la frase que Graham Greene (1961) escribiera en *A burnout case*:

“Una vocación es un acto de amor; no es una carrera profesional” (p.64).

## RECOMENDACIONES

Al concluir este estudio y después de haber hecho un recorrido por temas profundos respecto a la educación, a su modelo aplicado en nuestro país, al impacto que este escenario podría tener en ciertos docentes según su propia posición personal ante la tarea docente, su historia y su actual estar, se recomienda:

- Replantear la educación, a través del debate dentro y fuera de las instituciones con el afán de lograr que la enseñanza sea vivida por todos los estamentos como una verdadera transmisión de saberes, encuentro de pares –en tanto personas-, finalmente como un acto de amor, entrega y respeto.
- Favorecer espacios en todos los ámbitos educativos para socializar el síndrome del burnout, de manera que quienes lo padecen lo pudieran evidenciar.
- Generar una cultura de prevención, tanto como políticas internas como de estado, en la que se considere a la tarea docente como una profesión de riesgo para “quemarse”.
- Acompañar a los maestros que se sientan desgastados para generar un pertinente diagnóstico y tratamiento; de manera que inicien un proceso terapéutico que más allá de evidenciarlos como vulnerables frente a sus estudiantes, les dará la oportunidad personal de crecimiento y bienestar.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, Mario (1997). Bases para una pedagogía humanista, *Revista del Movimiento Humanista*, 12, 3-4.

Aldrete, Guadalupe, Pando, Manuel, Aranda, Carolina y Balcázar, Nidia (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara, *Revista Investigación en salud*, 5- 1. Universidad de Guadalajara, Méjico (inédito). Recuperado el 12 de abril 2011, en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14200103>.

Althusser, Louis (1996). *Escritos de psicoanálisis:Freud y Lacan*. México: SigloXXI

Angyal, Ana (1941). *Foundations for a Science of Personality*. Nueva York: Commonwethl Foundation.

Arendt, Ana (1996). *La crisis de la educación, entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Barranza, A. y Carrasco, R (2007). *Informe final de la investigación Síndrome de Burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango*, Universidad Pedagógica de Durango (inédito). Recuperado el 12 de abril de 2011, en <http://www.upd.edu.mx/librospub/inv/sinburnout.pdf>.

Beehr, Terry y Bowling, Nathan (2010).When helping hurts. *Journal of Occupational Health Psychology*. 15, 58-59.

Bermejo, José Carlos (2004). *Apuntes de relación de ayuda*. Madrid: Sal Terrae.

Boggino, Norberto (1998). *¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático?* Buenos Aires: Homo Sapiens.

- Bosqued, Marisa (2008). *Quemados. El síndrome del Burnout, qué es y cómo superarlo*. Barcelona: Paidós.
- Cagigal, José Luis (2003). *Test de Perfil de Aprendizaje*, Quito (paper).
- Cordeiro, J., Guillén, C. y Gala, F. (s.f). *Educación primaria y síndrome de burnout: situación de riesgo en los y las docentes de la Bahía de Cádiz*, Libro Salud Laboral (inédito). Recuperado el 12 de abril de 2011, en: [http://www.stes.es/salud/Libro\\_Riesgos\\_laborales/c05a1.pdf](http://www.stes.es/salud/Libro_Riesgos_laborales/c05a1.pdf).
- Cordié, Anny (1998). *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis* (2 ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cornu, Laurence (2004). *Transmisión e institución del sujeto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- De Lajonquiere, Leandro (2000), *Aportes para una clínica del aprender, Freud, Psicoanálisis y su educación para la realidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Fernández García, Ricardo (2010), *La productividad y el riesgo psicosocial derivado de la organización del trabajo*. Alicante: Club Universitario.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freudenberger, Herbert (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30.
- Frigerio, Graciela (2005). *Huellas de Derridá, Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Estante.
- Frigerio, Graciela y Diker, Germán (2005). *Educar ese acto político*. Buenos Aires: Estante.

- Gil Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout)*. Madrid: Pirámide.
- Gillespie, D. y Numerof, R (1984). *The Gillespie-Numerof Inventory: Technical Manual*, Whashington University.
- Goleman, Daniel y Cherniss, Cary (2005). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.
- Gondra, José (1984). *La Psicoterapia de Carl Rogers* (4 ed.). Bilbao: Española.
- González Barón, Manuel (2009). *El síndrome de agotamiento profesional en oncología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- González Adamara, Oramas Arlene, Álvarez Santiago y Oliva, Elizabeth (s.f). *El Síndrome de Burnout. Un desafío ético para alcanzar la excelencia en Enfermería*, Instituto Nacional de Salud de los trabajadores (inédito). Recuperado el 3 de noviembre de 2011, en: [http://www.ucmh.sld.cu/rhab/vol5\\_num4/rhcm10406.htm](http://www.ucmh.sld.cu/rhab/vol5_num4/rhcm10406.htm).
- Guerrero, Eloísa. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario, *Anales de Psicología*, Universidad de Murcia, 19-155. Recuperado el 1 de noviembre de 2011, en [http://www.um.es/analeps/v19/v19\\_1/14-19\\_1.pdf](http://www.um.es/analeps/v19/v19_1/14-19_1.pdf).
- Greene, Graham (1961). *A burnout case*. Buenos Aires: Sur.
- Latorre, Isabel (s.f). *Burnout en la enseñanza: estudio comparativo de un grupo de profesores de la enseñanza pública y privada de la región de Murcia*, Universidad de Murcia (inédito). Recuperado el 2 de noviembre de 2011, en: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre07/article03.pdf>.
- Longás, Jordi y Fernández, Victoria (s.f). *Enseñar o el riesgo de quemarse. Aproximación al concepto de burnout en la docencia y propuestas para su*

*prevención*, Grupo de investigación sobre el *Burnout* de la F.P.C.E.E. de Blanquerna (inédito). Recuperado el 21 de abril de 2011, en [http://www.prevencio.cat/download.php?file=burnout\\_es.pdf](http://www.prevencio.cat/download.php?file=burnout_es.pdf).

Mansione, Isabel (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente*. Buenos Aires: Homosapiens.

Martínez Boom Alberto (2005). *¿Puede la enseñanza incitar al pensamiento?* En Graciela Frigerio y Germán Diker (Comps.), *Educación ese acto político* (p.155).

Maslach Cristina, Jackson Susan y Leiter Michael (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory Manual*, Palo Alto University of California, *Consulting Psychologists Press*.

Maturana, Francisco (1982). *El árbol del conocimiento* (4 ed.). Buenos Aires: Seix Barral.

Montero, Marín J., García, Campayo J. , Andrés E. y Grupo Aragonés de atención primaria (2008). Análisis explicativo de un modelo clínico basado en tres tipos de Burnout, Grupo Aragonés de Investigación en Atención Primaria, *Cuadernos de Medicina y Psicología Psicosomática*, 88- 42 . Recuperado el 22 de abril de 2011, en: [http://www.editorialmedica.com/archivos/cuadernos/trabajo\\_4-n88-2008.pdf](http://www.editorialmedica.com/archivos/cuadernos/trabajo_4-n88-2008.pdf).

Poeydomenge, M. (1986). *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*. Madrid: Narcea.

Rogers, Carl (1977). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.

Rogers, Carl (1980). *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu.

Rogers, Carl (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kariós,

Rogers, Carl (1989). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Rogers, Carl y Freiberg, Jerome (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (3 ed.). Barcelona: Paidós.

Rogers, Carl y Rosenberg, Rachel. (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.

Sandrín, Luciano (2004). *Ayudar sin quemarse* (2 ed.). Madrid: San Pablo.