

EL DESGASTE FÍSICO EMOCIONAL: CAUSAS, CONSECUENCIAS Y ALTERNATIVAS

Según Carroll y White (Paine 1982) el desgaste físico-emocional es un concepto psicobiosocial e integrado. El construir el síndrome principalmente como un problema fundamentalmente psicofisiológico sería aceptar una visión reduccionista y simplificada del mismo. Si el desgaste físico-emocional es causado por la exposición prolongada a una situación estresante y de frustración, todos los factores personales, ambientales y externos deben ser considerados al investigar el problema. Tomando en consideración este enfoque, es imperante considerar como marco de referencia, los factores sociales, políticos y económicos que intervienen en el proceso de desarrollo de este síndrome.

Primeramente, es imprescindible dejar establecido el escenario donde se identifica o se desarrolla el desgaste físico-emocional. Algunos investigadores del tema, entre estos Farber (1985), plantean que el desgaste físico-emocional y la insatisfacción en el trabajo son producto de la sociedad capitalista actualmente en decadencia. Como resultado del capitalismo, los trabajos se fragmentaron y especializaron a la misma vez que el individuo se veía a sí mismo como parte de una gran maquinaria dirigida a la producción de bienes y servicios. Se adopta una visión individualista del ser humano en la cual se establece una diferencia clara entre el yo y los demás y donde supuestamente el individuo es responsable de sus actos, libre, autónomo e independiente. Surgen una serie de cambios en términos sociales tales como: el desarrollo de la burocracia, el crecimiento de las grandes organizaciones, la explotación del asalariado y, el giro de la producción de comodidades o bienes.

Autores como Lasch (1979) plantean que el culto al individualismo ha llevado a la supresión de la necesidad de comunidad, relaciones y dependencia. El individuo se mueve hacia la anonimidad e impersonalidad. Esto lleva a un sentido de aislamiento y fragmentación social apoyado por el sistema. El autor plantea que éstas son algunas de las bases del desarrollo paulatino del desgaste físico-emocional.

Sarason (1977) destaca que como resultado de estos cambios sociales, los individuos se han aislado cada vez más de sus comunidades lo cual es una necesidad social. Se plasma en este proceso el fetichismo del dinero insistiendo cada vez más la sociedad en la búsqueda del enriquecimiento personal e individual por medio de su trabajo. Esto último no se ha logrado conseguir pero lo que sí se ha conseguido es que el individuo, al sentirse que no puede satisfacer sus expectativas dentro del sistema, se sienta psicológicamente frustrado y «quemado».

El inevitable progreso tecnológico ha creado nuevas fuentes de estrés. Los modelos tradicionales de organización burocrática no han podido adaptarse al cambio. Específicamente éstas son las circunstancias en las que encontramos al educador como parte de la clase trabajadora. El sistema de educación está basado en el modelo burocrático. Este estilo organizacional no funciona en un momento histórico de tantos cambios, ya que éste fue diseñado para evitar el cambio, asegurar la estabilidad y proveer una cadena de mando descendente (Cedoline 1982).

Por otro lado, se ha creado una falta de confianza en las instituciones que supuestamente estaban dirigidas a responder a las necesidades, el bienestar social y la seguridad del país. Al no poder responder eficaz y responsablemente a esas necesidades, la imagen pública se ha puesto en peligro. A partir de la década de 1970 ha ido disminuyendo paulatinamente el apoyo económico y gubernamental dirigido a la educación y otras áreas relacionadas (Cedoline 1982). Los salarios inadecuados y la sobrecarga de trabajo son dos ejemplos de las condiciones laborales que prevalecen para los educadores específicamente en Puerto Rico.

Utilizando este marco de referencia se podría mencionar que otro de los factores por el cual las profesiones relacionadas con la salud y el bienestar social están más propensas al desgaste físico-emocional es el significado personal y social que se le atribuye al trabajo; se considera más que un simple empleo. La preparación en educación, salud mental, medicina o trabajo social, es tanto intelectual como emocional (Deliz y Pagán 1991). En términos del significado personal encontramos que en estas ocupaciones las personas ayudan de alguna manera a sus semejantes y este simple hecho conlleva cierto grado de estrés (Cherniss 1980). Las profesiones de ayuda (salud y educación) conllevan una responsabilidad directa por el bienestar de los demás. La responsabilidad para con los demás implica un requisito de gran importancia para la efectividad personal. Esta es una demanda comunicada tanto por las personas a las que se les provee el servicio, como por los supervisores, directores, colegas y el mismo profesional o educador (Deliz y Pagán 1991). Estos profesionales mayormente escogen estas carreras por su deseo de ayudar y servir a los demás y muchos basan su autoestima en el logro de metas humanitarias muchas veces idealistas (Farber 1985). El simple hecho de que las personas a quienes se les brinda el servicio «necesitan algo», hace que el profesional trate de proveer y satisfacer esa necesidad. Sin embargo, si ese profesional percibe que no proveyó un buen servicio esto resultará en sentimientos negativos e insatisfacción (Maslach 1986). En términos del significado social que se le atribuye al trabajo, encontramos que el profesional le concede suma importancia al valor social de su trabajo. Usualmente tiene grandes expectativas sobre el apoyo institucional que entiende recibirá ya que su trabajo está directamente relacionado con el bienestar social de la comunidad. Se podría decir que se le otorgan cualidades «misioneras» al tipo de trabajo realizado.

Según Cherniss (1980), existe una percepción social «mística» con relación a la naturaleza del trabajo de estos profesionales. Existe una creencia pública y distorsionada de que estos profesionales experimentan alto grado de autonomía y satisfacción en su trabajo. Esta «mística» ocasiona que se refuerzen expectativas irreales. Obviamente esta idea «mística» a su vez se encuentra con la realidad

social de los problemas burocráticos y organizacionales a los cuales se enfrentan las profesiones relacionadas al servicio.

En conclusión, uno de los aspectos en los cuales los expertos están de acuerdo es en que existen unos factores externos relacionados al trabajo realizado que influyen en la predisposición del individuo hacia el desgaste físico-emocional. Edelwich y Brodsky (1980) establecen que algunos de esos factores están relacionados a la explotación del recurso (sujeto) y la plusvalía. Por ejemplo, el educador establece expectativas laborales muy altas a la misma vez que se confronta con la falta de criterios del sistema para evaluar el trabajo realizado. Esto unido a los salarios bajos y poco respaldo institucional.

Trendall (1989), al igual que los investigadores antes mencionados, establece que algunos de los principales factores que contribuyen a que se padezca de desgaste y agotamiento (burnout) entre la población de educadores son: los salarios bajos, la falta de reconocimiento en la profesión, los cambios en el sistema educativo, tales como, cortes presupuestarios y nuevas legislaciones. Esto último incluye las nuevas reformas y la reorganización del sistema educativo.

Un estudio realizado por el National Center for Education Statistics (Natale 1993) indica que una de las principales razones por las cuales los educadores renuncian a sus puestos es la falta de apoyo administrativo. Los educadores plantearon que la incompetencia y falta de cooperación por parte de la administración es uno de los factores que más afectaba su desempeño en el trabajo. Otros elementos que se añaden a la falta de apoyo administrativo incluyen la poca autoridad en la toma de decisiones en asuntos pertinentes a su trabajo, los salarios inadecuados y las amenazas de despidos injustificados (Natale 1993).

Según McMurtry (1992), otro de los problemas fundamentales al cual se enfrenta el educador es el control burocrático sobre lo que se enseña y cómo se enseña. El autor afirma que existe un elemento de política pública que muchas veces coarta la libertad de cátedra de los educadores y atenta contra el pensamiento creativo tanto de educadores, como de estudiantes. En muchas instituciones los educadores no forman parte del proceso de toma de decisiones

concernientes a aspectos fundamentales de los currículos que enseñan. Las decisiones generalmente son tomadas en los altos niveles jerárquicos sin contar con la participación de los miembros que componen la facultad. Esto limita el control individual que puedan tener los educadores sobre las actividades académicas a la vez que refuerza el comportamiento pasivo, paternalista y dependiente.

Por otro lado, autores como Heger y Adams (1992) plantean que la desmoralización entre educadores ha pasado a ser algo común. Afirmar que esta desmoralización es responsabilidad del sistema. Adams (1992) establece que la moral de los educadores depende en gran medida del ambiente organizacional o de trabajo. Este autor considera imprescindible la reestructuración organizacional como proceso esencial para mejorar las condiciones físicas y psicológicas de los educadores. Maslach (1986) añade otra serie de factores que eventualmente pueden llevar al profesional al desgaste físico-emocional. La autora plantea que la mayoría de las veces en las instituciones donde se provee el servicio como escuelas, centros de salud y otros no existen los recursos básicos para satisfacer las necesidades de las personas que piden el servicio. Además de que se restringe y reglamenta la labor del empleado profesional. Por otra parte, muchas veces la institución por razones de política interna no cuenta con la opinión y sugerencias de los empleados o profesionales, lo que limita sus labores y eficiencia.

Farber y Sakharov (1983) han hecho varias investigaciones dirigidas a aislar factores que contribuyen a la condición conocida como desgaste físico-emocional pero desde una perspectiva histórico-social. Ellos plantean que hasta el momento los estudios existentes sobre el síndrome se han concentrado en identificar las condiciones de trabajo específicas que llevan al desgaste físico-emocional, sin desarrollar un análisis histórico-político ni social del fenómeno. Se propone que el desgaste físico-emocional se puede estudiar desde diferentes perspectivas, al igual que el fenómeno se experimenta e interpreta de diferentes formas.

Estos autores afirman que el desgaste físico-emocional no es meramente un estado psicológico o una simple reacción psicológica a una situación social, sino una experiencia subjetiva

de un problema predominantemente social. Esto no implica, que los factores sociales directamente o exclusivamente determinan el comportamiento del individuo o que el individuo es simplemente una reflexión de los eventos sociales (Horkheimer 1972). Más bien es una interacción dialéctica entre el individuo y la sociedad. Se trata de conceptualizar el desgaste físico-emocional desde una perspectiva histórico-político-social. Los autores parten de la premisa de que el fenómeno es el resultado de una relación dinámica e interactiva entre el individuo y su realidad social. Este acercamiento propone que el desgaste físico-emocional es un ejemplo más de la enajenación del individuo en una sociedad capitalista. Por ejemplo, el desgaste físico-emocional entre maestros se reconoce como el resultado de una inevitable repetición de tareas ritualizadas (Farber y Sakharov 1983). Muchos maestros se acostumbran a un currículo pre-establecido lo cual redundará en la pérdida de interés y espontaneidad en su trabajo.

Verdaderamente no importa cual es la causa o cuál es el efecto, lo importante es tomar acción sobre estos factores, para disminuir la propensión a desarrollar estrés o desgaste físico-emocional.

Esta autora con este propósito en mente realizó una investigación sobre el desgaste físico-emocional entre educadores puertorriqueños (Deliz 1997). Se seleccionó una muestra de profesores universitarios del Colegio Universitario de Bayamón y los hallazgos fueron numerosos. Primero, uno de los propósitos principales logrados fue el fortalecimiento de las características psicométricas de un instrumento traducido por Pagán y esta autora en el año 1991 dirigido a medir desgaste físico-emocional. Segundo, se identificó la existencia de desgaste físico-emocional entre los profesores participantes. Se concluyó que a mayor años de servicio y a mayor el grado académico adquirido (BA, MA., Ph.D.), mayor el riesgo de desgaste físico-emocional. Tercero, se identificaron factores organizacionales específicos que contribuyen al desarrollo del síndrome, lo cual provee información valiosa sobre las condiciones laborales en las instituciones universitarias y las posibles intervenciones organizacionales futuras. Entre los hallazgos más importantes se concluye que existen un sin número de variables de carácter organizacional, social y económico, que asumen un papel

crítico en el desarrollo del síndrome. Entre las más influyentes se pueden mencionar los problemas burocráticos, sobrecarga de trabajo administrativo y académico, falta de respaldo institucional, salarios bajos, relaciones interpersonales deficientes y falta de destrezas para trabajar en equipo (proceso de toma de decisiones y solución de problemas). Cuarto, la sociedad tiende a devaluar el trabajo realizado por los educadores y existe una falta de reconocimiento por el trabajo realizado. Esto se evidencia en la falta de reconocimiento salarial o social por parte de las instituciones y comunidades, en las cuales se realiza la labor académica. Quinto, aunque es evidente que existen factores sociales, económicos y organizacionales que contribuyen al desarrollo del síndrome, no se puede olvidar, que éste es una experiencia individual y que no todas las personas lo experimentan o expresan de la misma forma.

Sin embargo, existen alternativas para lidiar con este fenómeno. Las personas pueden hacer algo con respecto al ambiente y condiciones que le rodean. Pueden modificar y cambiar su ambiente laboral, tomando en consideración las posibilidades reales de cambio. Esto no sólo beneficiará al educador individualmente, sino también, al grupo de trabajo y la institución. Esto implicaría que todos los miembros de la institución se vean beneficiados. Evidentemente es más sencillo mantener el «status quo» y seguir haciendo las cosas de la misma forma, aunque esto vaya en detrimento de la persona y el grupo de trabajo. Por otro lado, cuando el costo del «status quo» es muy alto (descontento, desmoralización y baja producción) la mayoría de las instituciones y organizaciones estarán receptivas a nuevas ideas.

Según las investigaciones, existen varias razones por lo que el cambio organizacional debe ser considerado. Primero, aunque desarrollar técnicas de manejo de desgaste-físico emocional para uso individual y personal es más fácil y toma menos tiempo, el modificar el ambiente organizacional provee efectos más duraderos y permanentes a largo plazo. El enseñar a la persona a lidiar con un ambiente estresante es muy beneficioso, pero es más efectivo el modificar o cambiar el ambiente para que el trabajo sea menos estresante. El cambio organizacional evidencia

y crea conciencia en la organización de la existencia real de desgaste físico-emocional. Esto previene que la responsabilidad recaiga única y exclusivamente en el individuo y su forma personal de manejar la situación organizacional.

Segundo, una respuesta organizacional o una acción por parte del sistema para lidiar con la situación constituye un reconocimiento legítimo de que existe un problema. Tercero, una vez que la institución reconoce que el desgaste físico-emocional es un problema real y serio para ellos y sus empleados, mayor será el esfuerzo para lidiar efectivamente con el mismo.

Evidentemente existe una forma de reducir el desgaste físico-emocional. Al observar las condiciones laborales que se han identificado en este trabajo sería obvio pensar que si estas condiciones mejoran, se aliviaría la situación imperante. Como por ejemplo, aumentar el personal, mejorar facilidades, aumentar salarios, horas libres, mejorar equipos y contar con fondos suficientes para el desarrollo profesional, entre otros. Sin embargo, la realidad, tanto económica como social, en las que se encuentra el sistema educativo de Puerto Rico elimina la posibilidad de proveer estos recursos. La realidad es que se intenta hacer lo posible con el presupuesto asignado. En un tiempo y espacio histórico donde se asigna un presupuesto reducido para la magna misión que pretenden realizar las instituciones educativas, donde los cortes presupuestarios son la orden del día o algunos fondos asignados son eliminados, el problema radica en cómo obtener más teniendo menos. Por esto, un acercamiento realista para enfrentar el problema del desgaste físico-emocional sería el preguntarse qué se puede hacer que sea diferente y efectivo no independientemente de los recursos. Es decir, elaborar opciones o alternativas que no dependan directamente de los recursos mencionados.

Mucha de la literatura relacionada con este tema establece que el desarrollar las destrezas de los educadores dirigidas a mejorar la efectividad de las relaciones interpersonales, la solución de problemas y la toma de decisiones, ayuda a la prevención del síndrome (Lamude y Scudder 1994). Una alternativa viable sería utilizar los recursos humanos con los que cuenta la misma institución y establecer algún tipo de compensación, no necesariamente monetaria, para las

personas que sirvan de recurso. Esto tendría un impacto significativo y motivador para los educadores que deseen brindar sus servicios.

Por otro lado, los grupos de apoyo han demostrado ser mecanismos efectivos en la prevención y reducción del desgaste físico-emocional. Establecer grupos de apoyo en las instituciones es un recurso que puede utilizar la organización para formalizar y asegurar la calidad de vida laboral de sus empleados. Los grupos de apoyo proveen un servicio directo a los profesionales que experimentan desgaste físico-emocional. El beneficio abarca tanto el aspecto individual, como grupal e institucional. En términos de beneficios individuales y grupales ayuda al aprendizaje de técnicas para la solución de problemas, al desarrollo de nuevas ideas y adquirir destrezas para lograr trabajar en grupo de forma efectiva. En términos institucionales, los grupos de apoyo pueden servir de mecanismo para concienciar a la administración sobre cómo en la práctica funciona el sistema y cómo contribuye al desarrollo del problema del desgaste. Esto puede llevar a identificar normas y procedimientos establecidos que van en detrimento del bienestar físico y psicológico del educador y ofrecer una oportunidad para el cambio institucional.

Para el establecimiento de cualquier tipo de cambio organizacional que se vaya a considerar es indispensable el esfuerzo conjunto de empleados y administración. Ninguna técnica de manejo que utilice el educador para reducir el desgaste físico-emocional podrá ser efectiva si no se toman en cuenta los factores organizacionales considerados fuentes de estrés.

Por último, este trabajo ha sido un esfuerzo por ampliar el campo de conocimiento relacionado al tema de desgaste físico-emocional entre educadores puertorriqueños. Es importante continuar las investigaciones en las instituciones universitarias del país. De esta forma se podrá tener un perfil más completo de la situación del profesorado puertorriqueño con respecto al síndrome. Sería recomendable desarrollar estudios longitudinales para investigar el efecto de las intervenciones dirigidas a lidiar con el desgaste físico-emocional. Esto también ayudaría a identificar la situación organizacional y proveería información para posibles intervenciones organizacionales futuras.

Referencias

- Adams, C. F. (1992). Finding psychic rewards in today's school's: A rebuttal. *Clearing House*, 5, 346-347.
- Alschuler, A. S. (1985). *Teacher burnout*. Washington D.C.: National Education Association.
- Burke, R., Greenglass, E.(1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, 187-202.
- Byrne, B. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Capel, S. A. (1992). Stress and burnout in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15, 197-211.
- Cedoline, A.J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills*. New York: Teachers College Press.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger Publishers.
- Cherniss, C. (1983). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Deliz, R.M., & Pagán, M. (1991). *Traducción, adaptación del y validación del "Maslach Burnout Inventory" (MBI) en una muestra de psicólogos clínicos empleados en el servicio público de Puerto Rico*. Tesis de maestría, inédita, Universidad de Puerto Rico.
- Deliz, R.M. (1997). *Perfil del desgaste físico-emocional en profesores universitarios e identificación de factores organizacionales relacionados*. Tesis doctoral, inédita, Universidad de Puerto Rico.
- Dejours, C. (1992). *Trabajo y desgaste mental*. Buenos Aires: Humanitas.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Science Press.

- Farber, B. A. (1985). *Stress and burnout in the human service professions*. Great Britain: Pergamon Press. 23-39, 65-81, 129-154.
- Figuroa, J. F. (1992). *El síndrome de quemazón y el ambiente de trabajo en una muestra de enfermeras psiquiátricas*. Disertación doctoral, inédita. Centro Caribeño de Estudios Postgraduados, San Juan, Puerto Rico.
- Heger, H. K. (1992). Finding psychic rewards in today's schools: A possible task. *Clearing House*, 65, 342-346.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical theory, selected essays*. New York: Herder & Herder.
- Lamude, G., & Scudder, J. (1994). Burnout of teachers as related to influence tactics within the college classroom. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 915-919.
- Lasch, C. (1979). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing returns*. New York: Norton.
- Maslach, C. (1986). *Burnout-the cost of caring*. New York: Prentice Hall.
- Maslach, C.; Jackson, S. (1986). *Maslach burnout inventory and manual*. Second Edition. California: Consulting Psychologists Press.
- McMurtry, J. (1992). The will to bureaucratic control. *Canadian Social Studies*, 27, 2-3.
- Natale, J. A. (1993). Why teachers leave. *Executive Educator*, 15, 14-18.
- Paine, W. S. (1982). *Job stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives*. California: Sage Publications.
- Pretorius, T. (1994). Using the Maslach Burnout Inventory to assess educators' burnout at a university in South Africa. *Psychological Reports*, 75, 771-777.
- Rivera, M. (1996). *Perfil del agotamiento físico y emocional en profesionales de la enfermería expuestos a altos niveles de estrés*. Disertación doctoral, inédita, Centro Caribeño de Estudios Post-Graduados, San Juan, Puerto Rico.
- Sarason, S. (1977). *Work, aging and social change*. New York: Free Press.

- Tena-Suck, A., & Vírseda, J. (1995). *Niveles de estrés en profesionales de la salud mental*. Conferencia presentada en el XXV Congreso Interamericano de Psicología, San Juan, Puerto Rico.
- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research, 31*.