

## *Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar*

ARACELI DEL POZO ARMENTIA

Sección departamental de Personalidad, Evaluación y Tratamiento  
Facultad de Educación  
Universidad Complutense de Madrid

### RESUMEN

En este trabajo se aborda una realidad que no escapa a los ojos de nadie: es el creciente fenómeno del llamado "malestar docente".

Tras un breve análisis descriptivo de la realidad educativa actual, el objetivo del estudio se centra en la consideración de las consecuencias que esta situación puede llegar a tener en el ámbito educativo.

La depresión, considerada cada vez más como enfermedad profesional por excelencia del docente, lleva consigo una sintomatología cuyas repercusiones están aún poco definidas y a la espera de futuros estudios e investigaciones que deriven en el diseño y consecución de programas de evitación y afrontamiento de este trastorno.

### ABSTRACT

In this paper on discusses the actual consideration of the teacher's status and the implications in their work. Is not easy to teach today because the rol of teacher is devaluated.

The revision of the scientific literature, showed the mental depression as a main affectation for teachers as consequence of the burnout syndrome. The goals of this article is to reflect about the implications and repercussions of the mental disease in education and to open the possible research in the future to improve the actual situation and to develop the strategies to coping with depression.

### **Deterioro en la consideración de la profesión docente**

Es un hecho constatado el creciente deterioro que sufre en la actualidad la profesión docente.

Los titulares de la prensa, y de los medios de comunicación en general, hacen saltar al primer plano de la actualidad noticias y artículos en los que, con relativa frecuencia, se ponen en entredicho cuestiones esenciales como

la calidad de la educación, la crisis de autoridad en los centros educativos, la burocratización progresiva y creciente del proceso de enseñanza, la falta de adecuación de los contenidos impartidos en la escuela con los nuevos retos que la sociedad demanda, la apatía de los estudiantes, la violencia en las aulas, el desempeño profesional de los docentes, la desmotivación y despersonalización del profesional de la educación, la aparición de las llamadas “enfermedades profesionales” del profesorado, el aumento en los índices de absentismo laboral, etc.

Por otra parte, es significativo que, en muchos casos, estas informaciones hablan poco de educación y, sin embargo, hacen referencia al aspecto económico, a la inversión del gasto público en educación, a las partidas presupuestarias asignadas, a la transferencia de competencias en materia educativa..., en definitiva, se priorizan cuestiones económicas y sociopolíticas sobre las meramente educativas. Ante palabras y realidades tales como “contratos”, “presupuestos”, “normativas”, “certificaciones”..., se tiene la impresión de desempeñar una función exclusivamente administrativa y burocrática, en la que se pierde de vista el verdadero objeto de la educación.

En realidad, la escuela es un espejo que refleja fielmente la realidad circundante y nada tiene de extraño que en ella repercutan llamativamente los problemas sociales. Y es, precisamente, desde la sociedad desde donde se plantea la falta de reconocimiento y la desvalorización de la función docente y de la propia actividad educativa.

Desde esa perspectiva, no es fácil para el docente afrontar y mantener la función específica de la labor educativa cuando el quehacer que se le exige se aleja, cada vez más, de la esencia de la educación misma. Estos ecos, por otra parte, ponen de manifiesto una realidad que existe y que, progresivamente, va configurando el actual perfil profesional del docente como una imagen distorsionada y alejada del “deber ser” que reclama la verdadera naturaleza de su propio status.

Se habla con frecuencia del vertiginoso cambio que la sociedad experimenta a todos los niveles. Los factores sociopolíticos y demográficos que condicionan y, en ocasiones, pueden llegar a determinar el futuro profesional del docente, y las exigencias a las que se enfrenta el profesorado se encuentran también en constante cambio. Este hecho supone, por una parte, el aumento de las responsabilidades y de las tareas que recaen sobre él, al tiempo que disminuye, paradójicamente, el respaldo que antes recibían de la sociedad misma. Todo ello se traduce en un incremento del desprestigio social y un verdadero deterioro de la profesión.

Cada una de estas consideraciones requiere un análisis más exhaustivo y profundo que permita comprender la influencia que pueden llegar a tener

sobre el tema que nos ocupa. Más adelante se pasará reseña a algunas de estas variables.

Pero quizás, antes de entrar en tal análisis, se deba partir de una consideración previa acerca de la situación vivida por los docentes. Para ello nos servimos, como punto de partida, de los datos aportados por Lortie (1975). Este autor, en el año 1975, analizaba los factores que caracterizan la profesión docente. Las conclusiones del estudio, acerca de lo que hacen y de lo que piensan de su propio trabajo los docentes, aparecen sintetizadas en los siguientes puntos: la organización celular de la escuela obliga al docente a afrontar privadamente los problemas vinculados con su actividad; no hay un modelo concreto que emular o imitar, dada la pluralidad y ambigüedad en los modos de hacer; no existe una “cultura técnica común” y esto genera una gran diversidad respecto de los modos de actuación; la eficacia de la enseñanza se mide mediante la observación general e informal y la cuantificación de los resultados de los estudiantes; es característica la incertidumbre que manifiesta el docente acerca de la eficacia de su trabajo en cuanto a lograr el objetivo planteado en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las reflexiones y consideraciones suscitadas por el trabajo de Lortie, han generado nuevas investigaciones, que añaden otros aspectos como por ejemplo: escasos momentos de reflexión individual o colectiva sobre el trabajo docente; sensación de inseguridad-incertidumbre constante en el quehacer educativo; constante frustración por falta de tiempo; complejidad de la organización del trabajo en clase; sensación de incertidumbre respecto de la propia condición profesional; multiplicación de demandas y responsabilidades que recaen sobre el profesor; etc.

Se podría continuar con la enumeración de otros matices que, en definitiva, sirven para poner un mayor énfasis en lo que hoy se considera ya una realidad: el deterioro de la función docente que, en sentido estricto, afecta a la consideración social del perfil del profesional de la educación. La consecuencia lógica y esperable de este hecho es la aparición de un nuevo fenómeno que, desde hace unos años, es conocido bajo el título de “malestar docente”.

### **Malestar docente y sus consecuencias**

“Malestar docente” es un término que, con relativa frecuencia, aparece en la bibliografía científica reciente y que sirve para designar un amplio conjunto de situaciones y elementos que confluyen en la configuración de un particular modo de ser del docente hoy.

Este concepto hace referencia, precisamente, a la situación que vive hoy el profesional de la educación. Se puede decir que, si bien en diverso grado de afectación, prácticamente todos los ámbitos y áreas docentes, incluso realidades geográficas distantes y diversas entre sí (Polaino Lorente, 1985; Mwamwenda y col., 1997; Chan y col., 1998; Abel y col., 1999), se ven afectados por esta realidad.

Esteve (1987) analiza pormenorizadamente los indicadores del malestar docente en el contexto de la realidad española, basándose en la clasificación establecida por Blase en el año 1982.

Blase diferencia los factores de primer orden, es decir, aquellos que inciden de manera directa sobre la acción del docente, y los factores de segundo orden, que hacen referencia a las condiciones ambientales y al contexto en el que se lleva a cabo la docencia, y cuya incidencia sobre la labor del profesor se realiza de forma más indirecta pero también notable.

Entre los factores de primer orden, los que inciden directamente sobre la acción docente limitándola y generando tensiones de carácter negativo en su práctica cotidiana, se encuentran: los recursos materiales y las condiciones de trabajo. La escasez de recursos limita, con demasiada frecuencia, la efectividad de la actuación del profesional y llega a producir, en muchos casos, su inhibición. La falta de recursos en el medio escolar puede referirse a recursos materiales, didácticos, humanos, e incluso falta de recursos en cuanto al nivel de autonomía y capacidad de actuación en el aula, o en la interacción con los alumnos, o en la metodología utilizada, etc.

El fenómeno de la violencia en el aula, y en general, dentro del sistema educativo es considerado también como un factor de primer orden, dada la actualidad del problema y la notable incidencia que este factor tiene en los docentes. El aumento de la violencia en las instituciones escolares es incontestable pero, quizás, más que el hecho de la violencia en sí mismo, tiene mayor gravedad el efecto multiplicador que los casos puntuales de violencia ejercen sobre este colectivo profesional. De hecho, la violencia es considerada un factor de primer orden, no tanto por su incidencia real cuantificable, sino precisamente por la repercusión que va a tener, en el ámbito psicológico, en el menoscabo de la seguridad y confianza de los profesores en sí mismos.

El aumento de los índices de violencia parece relacionarse con la actual crisis de autoridad y con el descrédito del concepto de disciplina, que tras ser criticado como una imposición arbitraria, no ha sabido sustituirse por un orden más justo con participación de todos. En cualquier caso, los mayores

índices de violencia escolar, según datos aportados por la OIT (1981), se dan en los niveles de enseñanza secundaria.

El tercer factor analizado por Esteve (1987), es el agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor.

Algunos de los sinónimos más frecuentemente utilizados del agotamiento docente son: “burnout”, “malaise enseignant”, “síndrome de desgaste profesional”, “agotamiento”, etc. El término aparece por primera vez en 1979 en la obra de Bardo: “The pain of teacher burnout”.

En los últimos años, la incidencia de esta afectación va en aumento y está tomando proporciones impensadas que nos obligan a detenernos brevemente en el análisis de lo que esta patología comporta.

El síndrome clínico fue descrito en el año 1974 por Freudenberger, psiquiatra que trabajaba en un clínica para toxicómanos en Nueva York. Este psiquiatra observó que el trabajo desempeñado en la clínica por el personal voluntario, en el transcurso de un año, manifestaba una progresiva pérdida de energía hasta llegar al agotamiento, con la presencia de síntomas de ansiedad y depresión, acompañados de un alto grado de desmotivación para el trabajo.

La definición propuesta por Maslach y Jackson en 1986 define este estado como “un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas” (Mingote Adan y col., 1999, p. 42).

En 1981 Pines y Aronson proponen una definición más amplia que no se limita únicamente a las profesiones de ayuda, definiéndolo como “el estado de agotamiento mental, físico y emocional producido por la involucración crónica en el trabajo en situaciones emocionalmente demandantes” (Mingote Adan y col., 1999, p. 42).

En España, Vega y col. (1998) han utilizado la expresión “Síndrome de Desgaste Profesional” (SDP) para definir el síndrome de agotamiento emocional descrito por Maslach y Jackson, el cual es definido por este grupo de autores como “la consecuencia de un fracaso adaptativo individual por desgaste y agotamiento de los recursos psicológicos para el afrontamiento de las demandas que requiere el trabajo con personas” (Mingote Adan y col., 1999, p. 42).

En líneas generales, existen cinco rasgos definitorios comunes a las ya numerosas definiciones del término: síntomas disfóricos, sobre todo de agotamiento emocional; alteraciones de la conducta, despersonalización en la relación con el paciente, evasividad, absentismo, conductas adictivas, etc.; síntomas físicos de estrés, cansancio y malestar general; inadecuada adaptación al trabajo con sensación de baja realización personal y disminución del rendimiento laboral, desmotivación y desinterés.

En la mayoría de los casos, el SDP se asocia con sobrecarga en el trabajo, conflicto de rol (ambigüedad), falta de participación y ausencia de control sobre el trabajo.

Esta peculiar sintomatología, aplicada al ámbito concreto que nos ocupa —la educación como tarea— hace posible utilizar el término como sinónimo de un ciclo degenerativo de la eficacia docente. El agotamiento aparece como consecuencia del malestar docente y de la incidencia de los factores que estamos analizando. Sin ninguna duda, los efectos de tal dolencia sobre la calidad de la educación son muy nocivos y la persona afectada experimenta las consecuencias, en primer lugar en su vida personal y familiar, convirtiéndose, además, en causa de conflicto entre el resto de compañeros y en el conjunto de la comunidad educativa.

Los síntomas que con mayor frecuencia se manifiestan en el ámbito educativo son un alto grado de absentismo, falta de compromiso y de implicación en la tarea, la aparición de un deseo exagerado de vacaciones y un descenso en los niveles de autoestima.

En cuanto a los factores de segundo orden, se consideran como tales aquellos factores referidos a las condiciones ambientales y, en general, a todo el contexto que rodea el proceso de la educación. La acción de estos factores es considerada indirecta por el hecho de referirse a elementos no relacionados directamente con el ámbito escolar que, sin embargo, influyen igualmente y deterioran la tarea docente al promover un descenso importante en la motivación del profesor y en su forma de desempeñar el trabajo.

Estos factores tienen su origen, en cierto modo, en la actual coyuntura histórica, caracterizada por una rápida transformación del marco sociocultural. Esta transformación implica, entre otras muchas cosas, la modificación del rol social de la figura del docente.

El cambio vertiginoso del contexto social, al que ya nos hemos referido con anterioridad, y presiones socio-políticas de diversa naturaleza, suponen para el docente un incremento de las responsabilidades que se le asignan. Al mismo tiempo, se constata una fuerte crisis de identidad generada, en parte, por esta misma situación de cambio. En este sentido, uno de los factores determinantes es, por ejemplo, el descenso demográfico, que afecta de manera directa al futuro profesional del docente.

Esta situación de cambio genera confusión y falta de claridad en cuanto a la delimitación de las funciones y tareas asignadas al docente, lo que supone enfrentarse a un proceso de cambio y modificación del rol de profesor. El docente además se ve envuelto en un clima de ambigüedad en cuanto al papel que mantiene ante la sociedad.

De hecho, esta falta de claridad en lo que compete a la función docente es en la actualidad, núcleo de contestación y contradicción. No existe una delimitación del papel que se está desempeñando, de los objetivos del trabajo y, lo que es más importante, del alcance de las responsabilidades que a él solo competen.

Esteve (1999) afirma que con el acceso de toda la población a la educación, muchos profesores realizan funciones de asistencia social. Por otro lado, la saturación de las aulas agrava aún más la difícil situación actual. Evidentemente, no es lo mismo educar a veinte que a cuarenta alumnos, entre los cuales, además, se encuentran estudiantes con carencias psíquicas, físicas, afectivas y sociales, sin que exista, al mismo tiempo, la adecuada preparación de los docentes para afrontar estas nuevas realidades.

Por un lado se exige del docente ser un modelo y por otro, un mero transmisor de conocimientos. Esto supone un reto: el docente desempeña durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el papel de compañero, asesor, colaborador, consejero del alumno y, al mismo tiempo, ha de ser su evaluador. Quiere esto decir que se ha de armonizar, contemporánea y paradójicamente, la función de apoyo y acompañamiento con el papel de juez y examinador.

Por otra parte, debe controlar el desarrollo individual del alumno, adaptándose al ritmo propio y personal de cada uno, al mismo tiempo que se intenta alcanzar la acomodación de todos los miembros del grupo, al proceso de aprendizaje, que debe cumplir con las prescripciones y directivas que parten del Ministerio. Debe conjugar, por tanto, las necesidades individuales y de grupo de sus alumnos con la política educativa dictada desde fuera y en el marco peculiar y propio establecido por el centro educativo en el que se lleva a cabo su tarea. Esto no resulta fácil de conseguir y, en muchos casos, sucede que el trabajo se lleva a cabo en un clima de excesiva tensión por las numerosas presiones, de diversa índole, que actúan como factores causantes del malestar docente.

Además, los objetivos del sistema de enseñanza y el desmesurado avance en todos los ámbitos del conocimiento aumentan las responsabilidades y exigencias que se proyectan sobre los docentes. Y por si no fuera suficiente, Polaino Lorente afirma que “paradójicamente los profesores son los profesionales que-velada u ocultamente— más frecuentemente son evaluados. A los profesores los evalúan, de inmediato aunque no siempre explícitamente, sus propios alumnos, los otros profesores, los directores del centro, los padres de los alumnos, etc.” (Polaino Lorente, 1982, p. 41).

Todos estos elementos del contexto inciden en el profesor en cuanto a las expectativas, al apoyo y al status social que mantiene. El complejo panorama que se presenta en este contexto social en el que nos movemos ha provocado en los profesores profundas transformaciones que afectan al contenido de su trabajo, el modo de desempeñarlo y la imagen social que proyectan mediante el mismo.

Estos son algunos de los condicionantes sociales que conducen a una infravaloración de la función del profesor y, en ocasiones, a un desprestigio social generalizado respecto de la profesión docente. Desde la perspectiva del docente, esta situación se vive hoy como una fase de desencanto, de desaliento y de fuerte desmotivación ante la tarea de educar.

Todo ello obliga al profesional de la educación a adaptarse a un nuevo rol, todavía no definido. Y es éste, quizás, el mayor reto que se ha planteado a los docentes en el momento actual: asumir las nuevas funciones que exige de ellos el contexto social, lo que supone el dominio de una amplia serie de habilidades personales que no pueden sólo reducirse al ámbito de la acumulación de conocimientos. Por el contrario, entre estas habilidades es prioritario contar con la presencia de una serie de recursos y estrategias que liberen al docente de esta situación y le capaciten para afrontar las presiones y condicionantes que generan el destructivo estado del “malestar docente”.

### **Consecuencias del malestar docente. Las enfermedades profesionales de los docentes**

Es evidente que la incidencia, directa o indirecta, de los factores arriba considerados va a afectar de manera considerable el desarrollo de la tarea docente.

La inhibición en el desempeño de la tarea y el absentismo laboral aparecen como reacciones más frecuentes a la acción de los factores anteriormente citados. Además, se frena la implicación personal y, en consecuencia, se despersonaliza la enseñanza y la relación con los alumnos.

En muchos casos, las consecuencias del malestar docente se hacen manifiestas mediante la aparición de un cuadro caracterizado por el absentismo y posterior abandono de la profesión.

La mayoría de las veces el absentismo surge como una válvula de escape que permite huir de las tensiones acumuladas en el trabajo. De hecho, las peticiones de bajas laborales están relacionadas con los ciclos de estrés identificados durante el curso: los finales de cada trimestre y el fin de cur-

so. Los períodos de vacaciones cumplen de esta forma una importante función en la disminución de los niveles de estrés. Quizás no es demasiado aventurado considerar desde esta perspectiva el cariz “terapéutico” de las vacaciones docentes conocidas por el tópico, infundado en la mayoría de los casos, de “eternas vacaciones”.

Las repercusiones sobre la salud constituyen el segundo gran bloque de consecuencias derivadas del malestar docente.

El agotamiento docente puede repercutir en la salud física o mental. Las consecuencias en la salud, citando nuevamente a Esteve (1987), siguen un proceso gradual y creciente desde el punto de vista de la severidad o gravedad y, afortunadamente, decreciente respecto del número de docentes afectados.

El proceso se inicia con la aparición de sentimientos de desconcierto e insatisfacción, que surgen por la influencia directa o indirecta de los factores relacionados con el entorno laboral. Estos sentimientos generan el desarrollo de esquemas de inhibición en la actuación con los alumnos y, en general, en toda la actividad educativa. Surge el deseo de solicitar peticiones de traslado para huir de las situaciones conflictivas que empiezan a generarse y en, algunos casos, culmina con el abandono de la docencia. Sin embargo, ante la imposibilidad real de optar por el abandono de la profesión, y como un mecanismo de escape o de desahogo para poder huir de una situación que empieza a ser límite, aparece el absentismo laboral.

Por otra parte, es casi generalizado en el docente el estado de agotamiento y la sensación de cansancio físico permanente. Son patentes y manifiestos los altos niveles de ansiedad y hace su aparición, en el cuadro patológico, el síndrome del estrés, con toda la constelación de síntomas y manifestaciones somáticas. En el profesional se genera un fuerte sentimiento de depreciación del yo y autoculpabilización ante la incapacidad de mejorar la enseñanza y a la vista de la situación caótica que se va presentando a sus ojos. Como consecuencia, se deteriora significativamente el autoconcepto, que provoca un déficit de la autoestima. Esta situación laboral, generalizada con frecuencia a todos los ámbitos de la vida personal y social del profesor, fomenta con relativa facilidad la aparición de un estado patológico depresivo.

A pesar de los numerosos estudios que se están llevando a cabo acerca del malestar docente, todavía no se ha logrado presentar un cuadro de cifras y datos aproximativos referidos al absentismo y a la incidencia de manifestaciones patológicas en el profesorado.

Las informaciones que se manejan en los estudios sobre el tema se apoyan en los datos recabados por las inspecciones educativas acerca de las au-

sencias laborales y que son recogidas en los llamados “partes de faltas” remitidos por los directores de los centros a la inspección.

En estos partes de faltas se recogen también los datos referidos a las bajas por enfermedad sin que el criterio de registro sea homogéneo, ni en la cumplimentación, ni en la imputación de las causas de ausencia. En cualquier caso, es una información útil para llegar a controlar o registrar el número de clases que los alumnos dejan de recibir. Y en este sentido las cifras no dejan de ser preocupantes. En una publicación sindical del año 1994 (TE CCOO n.º 157. Nov. 1994 Salud laboral) se facilitan los datos proporcionados por la Administración, en los que se observa cómo en el transcurso del año escolar 1991-1992 el 17,56% del total de la plantilla de los profesionales de educación primaria y secundaria han estado de baja durante ese período escolar.

Las enfermedades más frecuentes, en cuanto a la distribución por especialidades, reflejan un perfil muy peculiar que puede determinar un cuadro de enfermedades profesionales, propio y específico de la profesión docente. En este sentido, existen estudios epidemiológicos que constatan las relaciones entre diversos aspectos laborales y las alteraciones sobre la salud. Sobre estos datos se ha comprobado que ciertas enfermedades aparecen con más frecuencia que otras en determinadas profesiones: profesores, médicos etc. Este hecho ha llevado a considerar la existencia de enfermedades profesionales propias y características de determinados colectivos laborales. (Peiró y col., 1993).

El perfil característico de la profesión docente aparece, con características similares, en estudios llevados a cabo en zonas geográficas lejanas y de culturas diferentes a la nuestra. Por ejemplo, en un reciente estudio realizado en una muestra de 415 profesores de enseñanza secundaria en Hong Kong, se estudia la relación entre los niveles de estrés y la aparición de síntomas psicológicos, entre los que destacan, por su frecuencia, estados de ansiedad, problemas de sueño, disfunción social y depresión severa acompañada de ideas suicidas. De los resultados del estudio se concluye que la profesión docente es considerada entre los grupos profesionales de mayor riesgo y vulnerabilidad al estrés (Chan y col., 1998).

De hecho, comparando los porcentajes de afectación que alcanzan determinadas especialidades médicas, como son psiquiatría, otorrinolaringología y neurología, seguidas por traumatología y reumatología, podemos considerar éstas como enfermedades profesionales características de la profesión docente.

## El trastorno depresivo de los docentes

Del estudio de las enfermedades profesionales docentes se observa que son las dolencias osteomusculares y los traumatismos los que producen un mayor número de bajas, pero las enfermedades psiquiátricas son las de mayor duración, según los datos estadísticos recordados por los sindicatos con motivo del día mundial de la salud laboral (abril 1999).

La consideración, por tanto, de la depresión como una alteración psicopatológica que, con relativa frecuencia, se manifiesta en el docente que sufre una situación de estrés prolongada o que se ve afectado por el síndrome de *burnout*, es un hecho que no presenta duda y que en cierto modo se confirma por la abundancia de estudios e investigaciones que aportan datos sobre el tema (Schonfeld, 1992; Beer, 1992; Jurado y col., 1998).

El concepto de "depresión" encierra diversos significados que, en ocasiones, pueden dar lugar a confusión: se habla de depresión como síntoma, como síndrome, como entidad nosológica y en cada caso se determinan características y manifestaciones sintomatológicas y patológicas diferentes.

Por ejemplo, Pines y Aronson (1981), defienden la consideración del *burnout* como un fenómeno social, frente a la concepción clínica e individualista de otros estudios en los que se identifica el fenómeno de *burnout* con la depresión. Otros autores, como por ejemplo, Freudenberger (1974), consideran la depresión como un síntoma del *burnout*.

Esta diversidad en cuanto a la utilización de la terminología exige y demanda una delimitación conceptual de ciertos términos desde el punto de vista clínico y psicopatológico.

La depresión es, sin duda, la manifestación más frecuente de los trastornos del estado de ánimo. La consideración de la depresión, atendiendo al factor desencadenante que la provoca, establece una primera distinción entre los distintos subtipos del trastorno: depresión endógena, vital o melancólica y depresión reactiva.

En nuestro caso es necesario, en primer lugar, diferenciar y delimitar, de entre los distintos tipos de trastorno depresivo, aquel que corresponda a las manifestaciones patológicas desencadenadas por la situación de estrés o de desgaste profesional ocasionadas por el malestar docente.

La depresión hace referencia a un sistema de respuesta caracterizado por un grupo de síntomas sin una característica definitoria única. Este hecho ha conducido a elaborar distintos sistemas de clasificación según los criterios diagnósticos establecidos por distintos autores.

Entre los criterios más importantes que se han establecido para la delimitación del trastorno, aparecen las siguientes: la biografía del paciente y la

presencia de otros trastornos psicopatológicos; el número y la gravedad de los síntomas; la variación del humor; la etiología o causas de la depresión; la organización de la propia personalidad, etc. Una de las clasificaciones más recientes, (Hales y col., 2000: Tratado de Psiquiatría), establece distintas categorías de trastorno depresivo que se diferenciarán en cuanto al cuadro clínico.

Los síntomas característicos de un trastorno depresivo mayor o depresión endógena (caracterizada etiológicamente por causas de tipo biológico o genético) no son frecuentes en el docente o, en cualquier caso, cuentan con un menor riesgo de padecimiento por parte del profesor aquejado del malestar docente. Con mayor probabilidad, sin embargo, el tipo de trastorno afectivo generado por el malestar docente será la depresión reactiva.

Las referencias concretas a la aparición de un trastorno depresivo en el profesional docente son numerosas y dan idea de la importancia que se está dando al tema.

Beer y col., (1992), analizando los efectos del estrés y del *burnout* en el docente emplean en su investigación distintas medidas que aplican a la muestra, objeto de estudio. En su trabajo utilizan la escala de depresión de Beck, un cuestionario sobre autoestima y un perfil para valorar los niveles de estrés, para intentar establecer un análisis de varianza considerando dos variables principales: el nivel de enseñanza por un lado y el sexo por otro. Los resultados apuntan a la estrecha relación que se manifiesta entre los cuatro elementos: estrés – *burnout* – depresión y baja autoestima y su mayor incidencia en los niveles de educación superior, sin encontrar diferencias significativas en cuanto a la variable sexo.

Schonfeld (1992), lleva a cabo un minucioso trabajo metodológico para mejorar la evaluación de los niveles de estrés y de los síntomas depresivos en el docente. En el citado estudio ilustra cuatro investigaciones, llevadas a cabo en áreas geográficas distintas, en las que se establece la relación entre los niveles de estrés y *burnout* y los síntomas depresivos. Este autor pone un especial énfasis en la evidencia que reportan las escalas que miden niveles de estrés, a la hora de reflejar síntomas depresivos y afirma que, en muchos casos, los componentes del *burnout* constituyen, en sí mismos, síntomas típicos de estados depresivos.

Otra referencia, más actual, al tema que nos ocupa, es el trabajo de Chan y col. (1998). Estos autores analizan los efectos del estrés sobre un colectivo de profesionales de educación secundaria en Hong Kong. En este estudio la depresión aparece, junto con otros síntomas como ansiedad y alteración del sueño, conformando el perfil patológico característico de los estados de estrés prolongados a los que se ven sometidos los docentes en este país.

Fernández (1999), afirma que la sobrecarga nerviosa derivada de la propia acción docente, el estrés en determinadas épocas del curso escolar, las decepciones y frustraciones de las condiciones de trabajo existentes, los cargos de responsabilidad en los centros, la rutina del trabajo burocrático y el tiempo que se emplea en reuniones de coordinación, tutorías y órganos colegiados, influyen de manera decisiva en muchas de las alteraciones psíquicas que provocan estas bajas psiquiátricas. Estas alteraciones desembocan, en muchos casos, en la aparición de depresiones, causantes de un alto índice de absentismo laboral.

En un estudio realizado en la universidad de Granada, Jurado y col., (1998), se constata que el 27% de los profesores no universitarios de esta ciudad presentan síntomas depresivos. De los resultados del estudio se concluye que los docentes más afectados son los que desempeñan su función en colegios públicos de enseñanza primaria y que además cuentan con una larga trayectoria docente. Por tanto, según los datos del estudio, se considera que trabajar en la enseñanza pública, en los niveles primarios y contar con una larga experiencia en la profesión son, todas ellas, variables que pueden aumentar los riesgos y el grado de vulnerabilidad a padecer un trastorno depresivo. Se señalan como posibles causas de esta situación el excesivo número de alumnos por aula, la falta de medios, los ruidos e interrupciones, las presiones de los padres de los propios alumnos en algunos casos, y de los cargos directivos y la falta de reconocimiento social de la función docente. El estudio matiza que los resultados apuntan hacia síntomas depresivos y no estados depresivos.

En la universidad de Jerusalén, Moshe Tatar y col. (1999) estudian, de forma sistemática, las percepciones de los alumnos acerca del estado de *burnout* en sus profesores. En la investigación se hace referencia puntual a la aparición de una serie de repercusiones que afectan, de forma directa, al proceso de aprendizaje de los alumnos. Los propios alumnos detectan un conjunto de características que describen al profesor afectado de *burnout* y son las siguientes: el profesor considera que trabajar con alumnos durante un día entero supone un esfuerzo opresor; el profesor se siente destrozado al acabar la jornada de trabajo; el profesor siente que la tarea de enseñar le convierte en una persona impaciente; el profesor piensa que la enseñanza le crea frustración. En este estudio no se encontraron diferencias significativas en función del sexo y se sugiere, por parte de los alumnos, como el mejor modo de afrontar la situación el hecho de adoptar una actitud positiva hacia los docentes y una mejora de las propias condiciones de trabajo, considerando que estas actitudes ayudan al docente a asumir y a afrontar su situación.

## Repercusiones del trastorno depresivo en el desempeño de la tarea

Un primer acercamiento al tema permite diferenciar dos grandes bloques de estudio.

Por un lado, las repercusiones y los efectos del trastorno depresivo cuando el afectado es el alumno.

En este sentido, existen numerosas investigaciones que, haciéndose cargo de la gravedad del tema, pretenden aportar elementos de ayuda al profesor para canalizar y manejar situaciones de conflicto que puedan producirse en el aula por esta causa (Domenech y col., 1985; Polaino Lorente y col., 1993).

Sin embargo, es el segundo bloque el que nos ocupa en este estudio. En este caso, el trastorno depresivo afecta a la figura del docente, y es evidente que el padecimiento de un trastorno mental, del tipo que sea, afectará desde la raíz el funcionamiento y desenvolvimiento normal de la vida de la persona que lo sufre.

La anterior alusión a algunos de los numerosos trabajos científicos que en los últimos años se han referido al estudio de este problema, hacen intuir la interminable cadena de efectos y consecuencias negativas que esta situación puede llegar a tener (Beer, 1992; Schonfeld, 1992; Chan y col., 1998).

En primer lugar, el docente afectado verá alterarse y modificarse todo lo que hasta ese momento era su vida personal, profesional y social.

Es evidente, además, que las consecuencias de la alteración severa en los docentes no son ajenas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, las repercusiones del trastorno se magnifican y complican a todos los niveles ya que, en virtud de la propia naturaleza de la actividad profesional que el docente desempeña, este ejerce una potente influencia cuyo radio de acción es siempre muy vasto.

Por tanto, las consecuencias de la enfermedad afectarán de forma directa y, en ocasiones con un poderoso efecto multiplicador, a todo lo relativo al ámbito laboral, y en este ámbito laboral los primeros afectados son, sin ninguna duda, los propios alumnos.

Una primera consideración, que actúa como premisa y que condicionará el posterior análisis de la situación de afectación, es el hecho de considerar que el proceso de formación y de consolidación de la personalidad de los alumnos discurre generalmente en compañía y bajo la supervisión atenta del docente que guía, con más o menos cercanía en función del nivel educativo que corresponda, el complejo proceso del crecimiento en todos los ámbitos. Sobre todo en las primeras etapas de enseñanza, los alumnos se

encuentran en pleno desarrollo evolutivo, en la fase de apertura a todo lo que les rodea y que suponga un aprendizaje experiencial y vivencial. El docente se constituye en alguien que guía y acompaña esos aprendizajes; es por tanto necesario considerar cómo deban ser las interacciones que se establezcan entre docente-discente.

Los alumnos, sometidos al contacto directo y cotidiano con el docente afectado, se constituyen en receptores globales y directos de su acción. Éstos asimilan con una nula o muy limitada capacidad de discriminación y discernimiento todo aquello que el docente les transmite en cuanto a contenidos, actitudes, sensaciones, reacciones, etc. No existe un tamiz que ayude al discente a distinguir cuándo debe y no debe asimilar aquello que le viene dado o dicho por el docente. Éste actúa, en muchos casos, no sólo como transmisor de conocimientos sino que se erige, consciente o inconscientemente, en modelo a emular, a imitar, a seguir.

Si bien es cierto que, por otra parte, toda esta cuestión está hoy en entredicho por la evolución y modificación del rol docente del que ya se ha hablado, en cualquier caso, esta influencia es innegable.

Sin duda, se debe también considerar que la naturaleza y gravedad de los efectos nocivos del estado depresivo están condicionados por un variopinto conjunto de variables como son: la edad de los alumnos, las características organizativas del centro, el estilo educativo del docente, la materia que se está enseñando, el grado de severidad de la depresión, el tiempo de afectación del trastorno, y las características de la propia personalidad, tanto del docente como del alumno.

Si, por otra parte, analizamos los rasgos definitorios del trastorno depresivo, deteniéndonos en los criterios diagnósticos que determinarán la presencia del trastorno en un sujeto, es evidente que las consecuencias y repercusiones no son difíciles de imaginar, ya que toda la actuación docente se ve impregnada por la influencia determinante de los rasgos propios del trastorno.

Los efectos patológicos de cualquier enfermedad ejercen lógicamente una influencia considerable que matiza y condiciona la forma de desempeñar la tarea docente.

Nos detenemos brevemente a considerar cuáles son los principales síntomas del trastorno depresivo que, por su importancia, van a condicionar la tarea del profesional afectado.

A grandes rasgos, la sintomatología específica de un trastorno depresivo mayor se caracteriza por un estado de ánimo bajo, marcado por la apatía y la desgana, el humor triste, sentimientos de tristeza persistentes, indiferencia generalizada ante las cosas que antes suscitaban inte-

rés, desesperanza, sentimientos de culpabilidad por estar haciendo mal las cosas, disminución de la capacidad de experimentar placer y de disfrutar de lo que antes se disfrutaba. En cuanto a las manifestaciones o síntomas de tipo somático, se aprecia una pérdida del apetito, ligeros problemas de insomnio o dificultades en lograr mantener un ritmo adecuado de sueño.

Aunque existan diferencias en cuanto al cuadro clínico y según los distintos ámbitos culturales, en general se pueden llegar a identificar cuatro clases de síntomas: afectivos (tristeza e irritabilidad), cognitivos (expectativas negativas, autocrítica), cambios fisiológicos (disminución del sueño, del apetito, del interés sexual) y cambios en el comportamiento (aislamiento social).

En la actualidad, los estudios e investigaciones acerca de la depresión, sus causas y consecuencias son prácticamente inabarcables en extensión y número. El trastorno depresivo, que afecta a un alto porcentaje de la población activa mundial, impone la necesidad y la demanda, por otra parte, de llevar a cabo este tipo de estudios. Entre otros, se han dedicado amplios espacios a considerar los efectos de un trastorno depresivo en el ámbito familiar (Hart y col., 1999; Lindelow 1999; Kung 2000), en el ámbito de la empresa (Tarumi y col., 1999), en el dramático ámbito de la depresión infantil (Domenech y col., 1985; Leon y col., 1980; Polaino Lorente y col., 1993), etc.

Sin embargo, aún no son muchos los estudios dedicados al análisis de las repercusiones que el trastorno depresivo tiene en el ámbito de la educación.

A primera vista, y con todo lo ya dicho, lo esperable, sin datos o informaciones que corroboren potenciales hipótesis de estudio, hacen suponer que no son pocas las consecuencias.

Los niveles de actuación serán también numerosos y, con toda certeza, llegando al punto de afectación que hemos descrito anteriormente, se hace necesario el cese de la actividad docente, dado que el factor desencadenante del proceso patológico ha sido, precisamente, el contexto laboral. Se hace necesaria la intervención médica y psicológica para facilitar las estrategias de afrontamiento necesarias que faciliten, la curación.

En un segundo momento, alcanzado el objetivo de la remisión del trastorno y la vuelta a la actividad docente, sería muy conveniente el poder contar con estrategias de prevención y afrontamiento que impidan una posible recaída en el futuro.

En cualquier caso, las alternativas de solución serán más eficaces cuanto más fundamentadas se encuentren en investigaciones sólidas que garan-

ticen la eficacia de las intervenciones a todos los niveles. Es, por tanto, necesario potenciar los estudios de campo que aporten datos reales y fiables, que abran el paso a soluciones certeras y, a ser posible, a no muy largo plazo.

Para futuras investigaciones dirigidas en esta línea, el estudio de las repercusiones, podría sistematizarse en cuatro niveles o bloques que facilitarían el análisis de las variables implicadas en el proceso, de forma que se pudieran hallar alternativas de solución al problema.

Los cuatro grandes ámbitos que se podrían considerar son los siguientes:

- Repercusiones en el docente afectado
- Repercusiones en los propios alumnos
- Repercusiones en el desempeño de la tarea
- Repercusiones en la comunidad educativa.

Un exhaustivo estudio llevado a cabo en cada uno de estos bloques posibilitará, ciertamente, la apertura hacia un amplio horizonte de alternativas y soluciones al problema. Y éste es, precisamente, el punto en el que es necesario incidir con la urgencia que impone la constatación del dramatismo de los hechos.

La vocación docente que anima, en definitiva, el rol del profesor hoy en discusión, constituye una pieza clave en el engranaje del funcionamiento de la sociedad y, lo que es más importante, del futuro de la sociedad. Por este motivo no se puede dejar de trabajar para devolver a esta “pieza clave” su propia identidad, de forma que pueda seguir desempeñando la tarea que le corresponde. Si no es así, privaremos a la sociedad, y al futuro de la sociedad, de la beneficiosa, única e insustituible acción que al docente sólo compete y que nadie en su lugar puede realizar, creando, de este modo, lagunas y omisiones que tarde o temprano podrían llegar a manifestarse como daños irreparables a nuestros educandos en formación.

## Bibliografía

- Bardo, P. (1979). The pain of teacher burnout: A case study. *Philosophy Delta Kapan*, 61, 4, 252-254.
- Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self esteem of teachers. *Psychological reports*, 71, 3, 1331-1336.
- Blase, J.J. (1982). A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational administration quarterly*, 18, 4, 93-113.

- Chan, D.W. y Hui, E.K.P. (1998). Stress support and psychological symptoms among guidance and non guidance secondary school teachers in Hong Kong. *School Psychology International*, 19, 2: 169-178.
- Domenech, E., Monreal, P. y Ezpeleta, L. (1985). Escala de depresión infantil para maestros ESDM. Manuscrito no publicado UAB Unidad de Psicopatología infantil Bellaterra.
- DSM IV. (2000). Tratado de psiquiatría. Barcelona: Masson.
- Esteve, J.M. (1987). El malestar docente. Barcelona: Laia.
- Fernández, J. (1999). Dolencias musculares y traumatismos, primeras causas de las bajas docentes. *Escuela Española*, 3406, 5.
- Freudenberger, HJ. (1974). Staff burnout. *Journal of social Issues*, 30, 159-165.
- Hart, S., Jones, N.A., Field, T. y Lundy, B. (1999). One year old infants of intrusive and withdraw depressed mothers. *Child psychiatry and human development*, 30, 2, 111-120.
- Jurado, D.; Gurpegui, M.; Moreno, O. Y De Dios Luna, J. (1998). School Setting and teaching experience as risk factors for depressive symptoms in teachers. *European Psychiatry*, 13, 2: 78-82.
- Kung, W.W. (2000). The intertwined relationship between depression and marital distress. *Journal of marital and family therapy*, 26, 1, 51-63.
- Leon, G.R., Kendall, P.C. y Carber, J. (1980). Depression in children: parent, teacher and child perspectives. *Journal of abnormal child psychology*, 8, 221-235.
- Lindelov, M. (1999). Parent child interaction and adult depression: a prospective study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 100, 4, 270-278.
- Lortie, D.A. (1975). Schoolteacher: A sociological study. Chicago: University Press.
- Maslach, C.H. Jackson, S.E. (1997). Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial. Madrid: TEA.
- Mingote Adan, J.C. y Perez Corral, F. (1999). El estrés del médico. Madrid: Díaz de Santos.
- OIT. (1981). Emploi et conditions de travail des enseignants. Ginebra Bureau International de travail.
- Pines, A., Aronson, E. y Kufry, D. (1981). Burnout. New York: The Free Press.
- Polaino Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 18-45.
- Polaino Lorente, A. (1985). La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial. *Bordón*, 256, 71-81.
- Polaino Lorente, A. y García Villamizar, D. (1993). La depresión infantil en Madrid. Madrid: AC.

- Schonfeld, I.S. (1992). Assessing stress in Teachers: depressive symptoms scales and neutral self-report of the work environment. En Murphy, L.R. Stress and well-being at work (pp.271). Washington. APA.
- T. E. (1994). Salud Laboral. Trabajadores de la enseñanza. De F.E. de CCOO. 157.
- Tarumi, K. y Hagihara, A. (1999). An inquiry into the causal relationship among leisure vacation, depression and absence from work. *Sangyo Ika Daigaku Zasshi* 1, 21, 289-307.
- Tatar, M. y Yahav, V. (1999). Secondary school pupil's perceptions of burnout among teachers. *British journal of educational psychology*, 69, 457-468.
- Vega, E.D. y Perez Urdaniz, A. (1998). El síndrome de burnout en el médico. Madrid: Smith Kline Beecham.