


Articles

Los nudos socio-psíquicos del Burnout docente en Brasil

The Socio-Psychic Knots of Teacher Burnout in Brazil

Matheus Viana Braz 

Universidad Estatal de Maringá (UEM) 
Maringá, Brasil

Received: 8 May 2025

Revised: 29 September 2025

Approved: 18 October 2025

Resumen

La literatura señala que el colectivo docente es uno de los más susceptibles al desarrollo del síndrome de burnout (SB). Para profundizar en la comprensión de este fenómeno, realizamos 16 entrevistas socio-clínicas en profundidad con docentes de educación básica en Brasil entre 2020 y 2022, seleccionados en una etapa previa de investigación por presentar alto riesgo de burnout. Desde el enfoque de la Sociología Clínica, nuestro objetivo es problematizar los nudos socio-psíquico del burnout, entendidos como configuraciones en las que se entrelazan experiencias subjetivas y contradicciones sociales que generan impasses persistentes y sufrimiento laboral. Tomando como punto de anclaje analítico el contexto pandémico, sostenemos que el burnout se configura como un Síntoma Social Dominante del trabajo docente en la contemporaneidad. Como resultado de la degradación del sentido de la actividad profesional, su estructura sintomática refleja la radicalización de los supuestos manageriales en el ámbito educativo. Esta orientación conceptual busca cuestionar la tendencia a individualizar el burnout, psicologizando contradicciones de carácter estructural. En efecto, los datos indican que el agotamiento docente es, ante todo, un fenómeno colectivo e institucional,

expresión de un proceso histórico-social en curso, marcado por la flexibilización y la precarización de las relaciones laborales.

Palabras clave: Agotamiento profesional; burnout docente; Síntoma Social Dominante; Sociología Clínica.

Abstract

The literature indicates that teachers are among the professional groups most susceptible to developing burnout syndrome. To deepen the understanding of this phenomenon, we conducted 16 in-depth socio-clinical interviews with basic education teachers in Brazil between 2020 and 2022, selected in a previous research stage for presenting high risk of burnout. From the perspective of Clinical Sociology, our objective is to examine the socio-psychic knots of burnout, in which subjective experiences and social contradictions intertwine, generating persistent impasses and work-related suffering. Taking the pandemic context as an analytical framework, argue that burnout serves as a Dominant Social Symptom of contemporary teaching work. As a result of the erosion of meaning in professional activity, its symptomatic exhaustion reflects the radicalization of managerial assumptions within the educational field. Our conceptual approach seeks to challenge the prevailing narrative that tends to individualize teacher burnout, often by attributing it to psychological factors while overlooking the structural contradictions and conflicts inherent in teachers' work. Indeed, our data suggest that teacher burnout is fundamentally a collective and institutional phenomenon—an expression of a broader socio-historical process marked by the flexibilization and precarization of labor relations.

Keywords: Professional exhaustion; teacher burnout; Dominant Social Symptom; Clinical Sociology.

1. Introducción¹

Aunque el burnout ha sido estudiado desde la década de 1970 (Maslach y Shaufeli, 1993), solamente en 2019 la Organización Mundial de la

1 (i) esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética e Investigación de la Universidad del Estado de Minas Gerais (CAAE 46413921.4.0000.5115); (ii)

Salud (OMS) lo reconoció como un fenómeno vinculado al trabajo y al empleo. Este reconocimiento condujo a su inclusión en la nueva Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), que entró en vigor en enero de 2022 (World Health Organization, 2019). En la literatura, es ampliamente aceptada la definición propuesta por Maslach y Leiter (1997), según la cual el Síndrome de Burnout (SB) constituye un fenómeno psicosocial relacionado con el trabajo, identificado y compuesto por tres dimensiones. El *agotamiento emocional* se manifiesta en la sensación constante de cansancio, como si el trabajador ya no encontrara energías ni recursos emocionales para afrontar su rutina, lo que suele generar frustración. La *despersonalización* (o deshumanización) puede observarse a través de la irritación predominante, la insensibilidad emocional, el aislamiento afectivo o incluso por la aparición de sentimientos negativos, como el cinismo y la incredulidad. Por último, la baja realización profesional implica sentimientos de insatisfacción, incompletud e incompetencia, lo que también produce un declive en la autoestima y el autoconcepto del trabajador.

Además de esta tríada, es común que el burnout venga acompañado de manifestaciones psicosomáticas variadas, como trastornos gastrointestinales, cefaleas tensionales, dolores musculares, insomnio, palpitations y taquicardia, dificultades de atención, concentración y memoria, además de una disminución y un estado de ánimo constantemente bajo (Benevides-Pereira, 2002; Cardoso et al., 2017). También pueden presentarse conductas compulsivas relacionadas con la alimentación y el consumo abusivo de alcohol, tabaco y otras drogas, como mecanismos compensatorios para mitigar el sufrimiento derivado del agotamiento profesional (Andrade y Cardoso, 2012).

Actualmente, existe una amplia literatura dedicada al agotamiento profesional docente en Brasil (Codo y Vasques-

Un agradecimiento especial debe dirigirse a Isabela Teodoro dos Santos y Maria Fernanda Flausino Couto, egresadas del curso de Psicología de la Universidad del Estado de Minas Gerais (UEMG), quienes participaron en la etapa de recolección de los datos analizados en esta investigación; (iii) Esta investigación fue financiada por la UEMG, a través del Programa de Becas de Productividad en Investigación (PQ), convocatoria PROPPG n° 06/2021.

Menezes, 2000; Carlotto, 2002; Carlotto y Palazzo, 2006; Carlotto y Câmara, 2007; Cardoso et al., 2017), dado que constituye uno de los grupos profesionales más vulnerables al burnout en nuestra sociedad (Dalcin y Carlotto, 2017). Estos autores indican que el desarrollo del SB en esta población suele pasar desapercibido y agravarse progresivamente, muchas veces sin el conocimiento ni la percepción de sus pares o superiores. Entre los factores desencadenantes del agotamiento, se destacan la indisciplina del alumnado, el exceso de demandas burocráticas y paradójicas, la presión y las expectativas irreales dirigidas a los docentes, la falta de autonomía en la toma de decisiones, la sobrecarga laboral y la naturalización del estrés. Codo y Vasques-Menezes (2000) también subrayan la falta de reconocimiento social y financiero, la precariedad material y estructural de las escuelas y las limitaciones para la progresión profesional. En el ámbito institucional, la respuesta predominante frente al surgimiento del burnout tiende a ser individual, a través del alejamiento del docente y su posterior derivación a médicos o psicólogos especializados (Dalcin y Carlotto, 2017).

Para proponer caminos alternativos a esta respuesta individualizante, este estudio se propone problematizar los nudos socio-psíquicos (Gaulejac, 2020) del burnout docente, con el objetivo de comprenderlo en su complejidad (Castro, 2013). Siguiendo a Gaulejac (2020), entendemos los nudos socio-psíquicos como configuraciones donde afectos, recuerdos, emociones y mecanismos de defensa se amalgaman inseparablemente con situaciones sociales generadoras de sufrimiento, violencia o humillación. En la experiencia subjetiva, estos elementos conforman una unidad indisoluble que se manifiesta en forma de repeticiones, síntomas, impasses existenciales o conflictos persistentes. Son “nudos” precisamente porque entrelazan lo subjetivo con lo objetivo, lo individual con lo colectivo, lo interno con lo externo, la historia con la historicidad, produciendo una trama en la que lo psíquico y lo social se co-determinan. Desde esta perspectiva, los nudos socio-psíquicos permiten analizar los impasses contemporáneos del sujeto como efectos de tales entramados, en particular cuando se trata de contextos de sufrimiento en el trabajo. Nombrar el burnout docente como producto de nudos socio-psíquicos implica superar la dicotomía

entre lo psíquico y lo social, reconociendo que la repetición del malestar individual encuentra sus raíces en una historia social más amplia, y que la clínica puede abrir vías para desatar estos nudos al articular la experiencia singular con las determinaciones colectivas.

Para ello, nos apoyamos en datos empíricos recogidos durante los años 2020 y 2022, en una investigación previa cuyo objetivo fue comprender los factores de riesgo psicosociales del burnout en profesores durante la pandemia de COVID-19. En aquella ocasión, se aplicó un cuestionario sociodemográfico y el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) a una muestra de 467 docentes de diferentes regiones de Brasil. No nos detendremos en el análisis detallado de estos datos —pues ya han sido explorados en otro estudio (Xxxxx et al., 2023)—, pero sí nos basaremos en ellos para avanzar en nuestras problematizaciones.

Con el fin de profundizar en la comprensión de estos factores de riesgos psicosociales, realizamos entrevistas socio-clínicas en profundidad con 16 docentes que, en la etapa cuantitativa previa, habían presentado un alto riesgo de burnout según los puntajes del Maslach Burnout Inventory (MBI). Se buscó preservar diversidad de trayectorias, incluyendo profesores y profesoras de diferentes regiones de Brasil, de ambos sexos, con distintas edades y tiempos de experiencia en la enseñanza, tanto en instituciones públicas como privadas. A cada participante se le garantizó el anonimato y el consentimiento informado.

El dispositivo de entrevistas se estructuró a partir de los marcos referenciales de la Sociología Clínica (Gaulejac et al., 2012; Braz, 2021, Braz et al., 2024), concebidos no solo como un método de recogida de datos, sino como un encuadre clínico que posibilita la emergencia de la palabra y la elaboración del sufrimiento. La implicación del investigador —también docente, aunque del nivel de Educación Superior— constituyó un vector fundamental, pues exigió una postura clínica sostenida en la escucha compleja y en un trabajo constante de análisis de la implicación. Este posicionamiento favoreció la creación de un espacio fecundo para que los participantes pudieran expresar las tensiones y contradicciones de su labor, así como coconstruir y resignificar sentidos acerca de su experiencia

profesional. Asimismo, tras cada encuentro se elaboraron diarios clínicos, que no se limitaron a un registro descriptivo, sino que sirvieron de soporte analítico para analizar los casos, atendiendo particularmente a los efectos de los movimientos transferenciales y contratransferenciales que atravesaron el proceso.

El contexto pandémico fue tomado como punto de anclaje analítico, pues en consonancia con Pessanha y Trindade (2022), defendemos que las ofensivas neoliberales (Dardot y Laval, 2016) y manageriales (Gaulejac, 2007) exacerbaban un proceso de precarización del trabajo docente iniciado en los años noventa en Brasil (Oliveira y Ribeiro, 2022). Por ello, las vivencias de los docentes durante la pandemia parecen revelar, *in statu nascendi*, los efectos socio-psíquicos de la radicalización de las contradicciones sociales que atraviesan esta profesión.

Bajo la Sociología Clínica, en diálogo con el psicoanálisis, sostenemos que el burnout docente no puede ser comprendido únicamente como un cuadro nosográfico individual, sino como la expresión de contradicciones históricas y organizacionales que, al radicalizarse durante la pandemia, cristalizan en forma de Síntoma Social Dominante. En este proceso, los docentes quedan atrapados en paradojas irresolubles que se condensan en nudos socio-psíquicos, es decir, configuraciones en las que lo social y lo psíquico se entrelazan inseparablemente. Partiendo de esta hipótesis, proponemos un análisis socio-clínico que conecta las fuentes de sobrecarga laboral, las manifestaciones del burnout y los nudos socio-psíquicos que sostienen el sufrimiento docente. Esta inflexión conceptual busca cuestionar la lógica predominante que tiende a individualizar el agotamiento profesional de los docentes, psicologizando las contradicciones estructurales de sus oficios.

Desde una perspectiva estructural, en primer lugar, abordaremos el concepto de Síntoma Social Dominante (SSD) y lo articularemos con la noción de ideología managerial, que orienta las prácticas de gestión escolar. Luego, discutiremos el agotamiento profesional docente y presentaremos supuestos ligados a la degradación del sentido de la actividad educativa. Finalmente, tras sostener la tesis del burnout como SSD del trabajo docente en Brasil, ofreceremos

claves de comprensión que nos permitan proponer acciones colectivas de prevención y promoción de la salud docente.

2. Síntoma Social Dominante e ideología managerial

Cuando Freud comenzó a investigar la histeria, constató que el síntoma neurótico era una formación de compromiso relacionada con la represión sexual. La angustia y la inhibición estaban, por lo tanto, vinculadas a la coerción del goce sexual. Más allá de sus análisis y teorizaciones sobre la sintomatología neurótica, en *El malestar en la cultura* (1929/1996), Freud sostuvo que existe un malestar inherente a la constitución misma de la cultura, producto del antagonismo entre las exigencias pulsionales y las restricciones impuestas por la civilización. En ese conflicto, los individuos se ven marcados por la insatisfacción y la incompletud, que operan como motor de una búsqueda interminable de la satisfacción infantil perdida y jamás recuperada.

Ante tal impasse, corresponde a los individuos transitar del funcionamiento del principio del placer al principio de realidad², en el cual el deseo necesita ser negociado y, muchas veces, postergado. En la medida en que el sujeto es comprendido como un ser simbólico que deja atrás el registro de la necesidad e ingresa en el registro del deseo —que es, por esencia, incompleto e insatisfecho—, el malestar pasa a ser entendido como efecto de la ausencia de satisfacción plena o de totalidad. En ese contexto, la noción de síntoma se amplía en el psicoanálisis: se subvierte del discurso médico y pasa a ser entendida como el resultado de las negociaciones en el proceso civilizatorio, como un precio a pagar por la cultura, constitutiva del ser humano. Según Vanier (2002), el síntoma, como una modalidad de expresión del inconsciente (particularmente de lo reprimido), pasa también a ser concebido como una defensa frente a la angustia.

2 En resumen, desde esta perspectiva, el principio de realidad cumple la función de regir el funcionamiento psíquico. “Forma un par con el principio de placer y lo modifica; en la medida en que logra imponerse como principio regulador, la búsqueda de satisfacción ya no se realiza por los caminos más cortos, sino que toma desvíos y pospone su resultado en función de las condiciones impuestas por el mundo exterior” (Laplanche y Pontalis, 2001, p. 368).

En su teoría sobre los discursos, posteriormente Jacques Lacan explora las conexiones entre los modos de producción de la vida social y material y la constitución del sujeto, analizando cómo el síntoma se inscribe y circula en el lazo social (Costa y Dionísio, 2020). Desde esta perspectiva, el psicoanalista francés Charles Melman (1992) acuñó el concepto de *Síntoma Social Dominante* (SSD) para referirse a un campo particular en el que se expresa la singularidad del síntoma subjetivo, pero que al mismo tiempo se inscribe en un malestar cultural provocado por discursos³ dominantes históricamente situados.

Antes de avanzar, es necesario hacer una digresión: en este estudio concebimos que todo síntoma es social, ya que entre lo social y lo psíquico existe una relación de influencia recíproca e irreductible (Gaulejac, 1999/2012). Lo social precede y coexiste con lo psíquico. Sin embargo, si lo psíquico es producto de lo social, sus efectos sobre este último son retroactivos y posteriores (Gaulejac, 1999/2012). A modo de ilustración, desde Freud comprendemos que la transmisión psíquica, la dinámica pulsional y procesos primarios como la identificación, la idealización y la introyección inciden en la organización de lo social y la transforman (Braz, 2021). Se observa, por lo tanto, una dinámica recursiva y dialéctica de lo psíquico sobre lo social, que hace que el producto se convierta también en productor de aquello que lo produjo.

El hecho de que los síntomas se alimenten de los imaginarios sociales en su constitución (Vorcaro, 2004) no es nuevo en la literatura. La originalidad de la propuesta de Melman reside en el carácter estructural y dominante que le atribuye al síntoma, el cual metaforiza una determinada organización de lo social. Aunque singular, todo SSD es producto de una formación social específica y, por lo tanto, es homólogo a ella. En la literatura, diversos estudios (Melman, 1992, 2003; Vorcaro, 2004; Silva, 2006; Benelli et al., 2017; Basoli y Benelli, 2019) problematizan la ansiedad, la depresión, la drogadicción, la anorexia y la bulimia como SSDs. Se trata de síntomas que traducen características de discursos hegemónicos que

3 El concepto de discurso se entiende aquí en su acepción foucaultiana (Foucault, 1997), como una forma de poder cuyo objetivo es normativizar y modelar acciones, percepciones y comportamientos, en tanto se basa en un determinado conjunto de saberes y se dirige a prácticas sociales e instituciones específicas.

cumplen funciones centrales en la organización de instituciones en nuestra sociedad.

Un SSD no se caracteriza por su prevalencia o incidencia estadística (Melman, 1992), sino por su inscripción y correspondencia con discursos dominantes en un momento determinado. Las dimensiones temporal y espacial son, por lo tanto, centrales en la producción de SSDs específicos. Así, como forma psíquica de expresión de conflictos sociales y culturales, el SSD se configura como una manifestación colectiva de angustias originadas en contradicciones que atraviesan nuestra sociedad. Atribuimos al burnout el estatuto de Síntoma Social Dominante porque sus nudos socio-psíquicos se inscriben en transformaciones recientes del modo de producción capitalista, marcadas por la ideología managerial (Gaulejac, 2007), como discurso dominante y regente de la división social del trabajo en el ámbito educativo.

Sobre todo tras la consolidación de la globalización financiera en la década de 1980, el modelo fordista de producción fue progresivamente sustituido por el toyotismo, lo que impulsó el surgimiento de un nuevo régimen de acumulación flexible del capital (Antunes, 2018). Frente al aumento de la competitividad y a la reconfiguración de los patrones internacionales de competencia (Braz, 2019), las organizaciones se vieron presionadas a ofrecer respuestas y sentidos capaces de sustentar las nuevas modalidades de trabajo y empleo que se imponían en el modo de producción capitalista. En este contexto, la ideología managerial emerge como un paradigma de gestión orientado a captar al máximo la energía libidinal de los trabajadores, a través de una visión utilitarista, contable, positivista e instrumental de las relaciones humanas (Gaulejac, 2007; Gaulejac y Hanique, 2024). La actividad laboral, en ese sentido, solo adquiere reconocimiento cuando puede ser traducida en cifras e indicadores de rendimiento. La economía política se transforma en una economía de gestión, y la carrera por el mérito se convierte en un imperativo (Gaulejac y Hanique, 2024), lo que obliga a cada trabajador a superarse constantemente —ya sea para alcanzar una posición destacada, afirmar su existencia social o evitar la desfilación (Castel, 2003).

Como sistema simbólico y de organización del poder, la ideología managerial actúa como vector de identificación, pertenencia y control, orientando la regulación social a partir de presupuestos vinculados al neoliberalismo (Dardot y Laval, 2016). Según Gaulejac y Hanique (2024), esta ideología ha traspasado los límites de las organizaciones —públicas y privadas— y hoy opera como principio regulador de nuestras relaciones sociales. Apoyada en valores como el deseo de progreso, la exaltación del mérito y la búsqueda de la excelencia, el *management* parece haberse enraizado en múltiples esferas de la vida cotidiana. Constantemente se nos exige —y también nos autoexigimos— ser productivos, administrar mejor nuestro tiempo, nuestras familias, nuestras carreras, nuestras emociones y nuestras finanzas. El discurso dominante que se impone de forma categórica es el discurso de la gestión (Gaulejac, 2007). Quienes no se alinean con el léxico managerial suelen ser percibidos como perezosos, conformistas o mediocres (Braz, 2019). En una sociedad organizada en torno al trabajo, acabamos por naturalizar la adopción de este discurso en todo el tejido social.

En el ámbito educativo, durante los años 1990, diversos países de América Latina implementaron una serie de reformas educacionales (Guerrero et al., 2019; Oliveira y Ribeiro, 2022). Influenciadas por una matriz neoliberal (Dardot y Laval, 2016), y en particular en el caso brasileño, estas reformas se tradujeron en una baja inversión en la formación docente y en los sistemas públicos de enseñanza, en paralelo con la expansión del sector educativo privado (Tenti, 2005; Oliveira, 2015; Oliveira y Ribeiro, 2022). Desde entonces, la ideología managerial parece haberse consolidado como principio rector en la gestión de los sistemas educativos (públicos y privados), y la informalización y precarización del trabajo docente se manifiestan a través de la intensificación de las jornadas laborales, el aumento de contratos temporales y mal remunerados, la pérdida de autonomía profesional y el incremento de la burocracia en las escuelas.

En estos espacios, se han adoptado de manera creciente modelos de gestión inspirados en lógicas propias de empresas privadas —orientadas fundamentalmente por la racionalidad económica— como la evaluación individual de desempeño y resultados, la gestión

por proyectos, el trabajo a demanda, las evaluaciones cuantitativas sistemáticas, los esquemas de pago vinculados a metas, y la búsqueda de la máxima eficacia y eficiencia en el menor tiempo posible y con el mínimo de recursos (Tenti, 2005; Gaulejac y Guerrero, 2017; Vandeveldde-Rougale y Guerrero, 2019; Oliveira y Ribeiro, 2022). Es en este escenario de flexibilización e individualización de las relaciones laborales, por ejemplo, que Venco (2019) analiza el proceso de uberización del trabajo docente en la red estatal de enseñanza de São Paulo, a partir de los principios de la Nueva Gestión Pública (Oliveira, 2015).

3. Burnout y degradación del sentido del trabajo docente

En consonancia con investigadores que se han dedicado a analizar los cambios en el trabajo docente durante la pandemia (Baade et al., 2020; Silva, 2020; Pessanha y Trindade, 2022), en 2020 realizamos una investigación cuantitativa (Santos et al., 2023) cuyo objetivo fue analizar y comprender los impactos psicosociales de ese momento histórico sobre docentes de enseñanza primaria y secundaria en Brasil, particularmente en relación con los factores de riesgos psicosociales asociados al síndrome de burnout. Importante subrayar que no se trataba de un trabajo orientado por la Sociología Clínica.

Aplicamos un cuestionario sociodemográfico y el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) a una muestra de 467 docentes brasileños que actuaban en la educación básica, tanto en instituciones públicas como privadas. En lo que se refiere a las tres dimensiones del síndrome, el 79,9 % de los participantes presentó niveles superiores a los establecidos para individuos saludables en agotamiento emocional; el 55,2 %, en despersonalización; y el 80,9 %, en baja realización profesional. A partir del análisis de los datos del MBI, constatamos que el 7,5 % de la muestra presentaba bajo riesgo de desarrollar la enfermedad, el 15,8 % riesgo medio, y el 76,6 % alto riesgo (Santos et al., 2023). No profundizaremos aquí en dichos análisis, ya desarrollados en un estudio anterior (Santos et al., 2023), pero los retomamos para contextualizar la fragilidad y el alto nivel de exposición al burnout en esta población. Si 358 docentes se encontraban en una situación de riesgo elevado, los datos sugerían

que se trata de una categoría profesional saturada, vulnerable, sobrecargada y que atraviesa un proceso progresivo de vaciamiento del sentido de su trabajo.

Con el propósito de profundizar en la comprensión de los factores de riesgos psicosociales del agotamiento profesional, en 2022 retomamos parte de esa muestra y realizamos entrevistas socio-clínicas con 16 docentes (que habían demostrado alto riesgo de desarrollar burnout). Tomando como punto central la ideología managerial (Gaulejac, 2007) y con base en las entrevistas realizadas, defendemos el argumento del burnout como Síntoma Social Dominante del trabajo docente contemporáneo, a partir de los relatos de desgaste profesional durante la pandemia de COVID-19. Dos hipótesis fundamentan la idea de que el agotamiento sufrido por los docentes en ese periodo está vinculado a la degradación del sentido atribuido a sus oficios: 1) el trabajo remoto y el contexto pandémico reactualizaron un proceso ya en curso de precarización de las condiciones y de la organización del trabajo docente; y 2) restringieron las dinámicas de sociabilidad y las fuentes de reconocimiento entre los docentes.

Las entrevistas indicaron que, debido a la disolución de los límites espaciales, el tiempo de descanso y ocio del docente se mezcló con su tiempo de trabajo durante la pandemia (Souza et al., 2021). A su vez, su labor profesional invadió la vida doméstica, colocándolo frecuentemente en situaciones paradójicas (Gaulejac, 2007). La ausencia de fronteras claras entre el espacio familiar y el espacio laboral debilitó aún más la separación entre el tiempo de trabajo y el de descanso. Cristina, con cinco años de experiencia docente, relató:

[...] nuestra casa se convirtió en escuela. Hoy tengo una silla mejor que tuve que comprar. Tuve que comprar una computadora nueva. Mi casa no estaba preparada para dar clases. Tuve que hablar con los vecinos, vivo en un edificio, así que tuve que avisar: “a partir de hoy mis clases son grabadas”. Por ejemplo, un vecino peleando dentro de su casa y yo grabando clases... otro haciendo reformas... una vecina que ni lavaba ropa en mis horarios de clase... “muy amable”. Pero el hecho es que mi casa dejó de ser un espacio personal. Antes, salía del trabajo y me ocupaba

de mis asuntos personales. Ahora, esa frontera entre lo personal y lo profesional desapareció (Cristina).

En ese escenario, la extensión de la jornada laboral fue una constante en los testimonios. Cristian contó que grabó “[...] más de 300 vídeos. Trabajaba desde las 7 de la mañana hasta las 22:30 al inicio de la pandemia”. Andressa, por su parte, señaló: “Estoy sentada en mi habitación desde las 7 de la mañana hasta la medianoche, porque también curso un máster. Todo con mi propio dinero. Me hicieron firmar un contrato para eximir a la escuela de responsabilidad por no ofrecer condiciones de trabajo, y eso que tengo un problema en la columna”. El trabajo extra clase se multiplicó y quedó en manos de cada docente encontrar, de forma aislada, una forma de sobrellevarlo. El testimonio de Patrícia ilustra esta situación:

Lo que me frustra es trabajar tanto fuera del horario de clases. Porque la mayoría de las profesiones cumplen su jornada de 8 horas y después llegan a casa, disfrutan de sus hijos, miran televisión... Yo digo que amo el aula, pero fuera de ella es una locura. Esas horas extra, fuera del aula, son muy agotadoras. [...] Pienso 24 horas al día en las cosas que tengo que hacer, en mis alumnos, en las clases que debo preparar, en el contenido que debo enseñar, en el material para los exámenes que tengo que entregar (Patrícia).

Otra sobrecarga surgió en torno a la violación del derecho a la desconexión, lo que también afectó la privacidad de los docentes (Mello, 2021). En muchos casos, los profesores reportaron recibir mensajes y llamadas de la dirección y de los padres fuera de su horario laboral. Edgar describió así esa experiencia:

[...] era enfermizo, muy enfermizo... hubo abusos. No bastaba con el WhatsApp, que se volvió una herramienta profesional. Había exigencias de disponibilidad en todo momento. Muchas, muchas... llamadas. Si tardaba cinco minutos en responder un mensaje, ya me llamaban. Hubo quejas. Fue muy triste... Agradecía no recibir mensajes. Tenía reuniones más allá de mi jornada, así que fue agotador... responder a las demandas de los padres y de la dirección al mismo tiempo (Edgar).

La sobrecarga, en estos casos, está vinculada a la ideología managerial (Gaulejac, 2007), presente especialmente en escuelas privadas (Gaulejac y Guerrero, 2017), donde los alumnos son tratados desde una lógica clientelista. En contextos de crisis, como el de la pandemia, las escuelas temían perder matrícula y exigían de los docentes una atención irrestricta a estudiantes y familias. Los profesores asumieron tareas que no formaban parte de sus funciones: grabar clases y subirlas a plataformas digitales, participar en reuniones fuera de su jornada formal, y responder constantemente a estudiantes y superiores a través de aplicaciones como WhatsApp. “El trabajo se triplicó. Ahora tenemos que llenar anexos de registro diario, cuestionarios... para cada alumno debo completar unos cuatro formularios”, explicó Pedro.

La libertad percibida por los docentes —condición esencial para construir sentido en el trabajo (Dejours, 2012)— también fue puesta en cuestión. Cristian, con más de veinte años de experiencia, reflexionó:

[...] era enfermizo, muy enfermizo... hubo abusos. No bastaba con el WhatsApp, que se volvió una herramienta profesional. Había exigencias de disponibilidad en todo momento. Muchas, muchas... llamadas. Si tardaba cinco minutos en responder un mensaje, ya me llamaban. Hubo quejas. Fue muy triste... Agradecía no recibir mensajes. Tenía reuniones más allá de mi jornada, así que fue agotador... responder a las demandas de los padres y de la dirección al mismo tiempo (Edgar).

En los sectores público y privado, la práctica docente parece haber sido subsumida por una lógica centrada en contenidos. Naturalmente, no se trata de un fenómeno nuevo. Sin embargo, en consonancia con Pessanha y Trindade (2022), observamos que los procedimientos administrativos, de gestión y prescripción implementados por las escuelas reactualizaron la precarización del trabajo docente, en detrimento de principios educativos fundamentales para la formación de esta categoría profesional. Los siguientes relatos ilustran este proceso:

La forma de trabajo... queremos formar alumnos más críticos, pero el sistema lo impide mucho. Y como ustedes saben, el sistema no quiere

personas inteligentes, críticas, que exijan sus derechos. Y eso me frustra, yo no soy profesor para eso, soy profesor para transformar a mis alumnos (Cristian).

Cuando yo estudiaba, había reprobación todos los años y la gente se lo tomaba más en serio. Hoy, como no hay reprobación, se nota que no hay compromiso; las familias simplemente empujan a los alumnos. Y uno ve que al gobierno le gusta eso, porque reprobar a un estudiante es un gasto. La dirección dice: “No podemos reprobar a tantos alumnos. ¿Cómo le voy a enviar a SEDUC ese número de reprobaciones?”. Eso viene de arriba. Porque perjudica el IDEB. Nos callan cuando dicen que no se puede reprobar, que SEDUC no lo permite (Érica).

Si defendemos que los docentes se enfrentan a tensiones paradójicas (Gaulejac, 2007) en su labor, es porque, en su mayoría, creen en el impacto social y en el potencial transformador de sus oficios. Sin embargo, el ejercicio de la docencia se encuentra cada vez más atravesado por exigencias contradictorias que colisionan con el sentido ontológico de la profesión (Pessanha y Trindade, 2022). Durante la pandemia, mientras las interacciones disminuyeron, las exigencias y la productividad se intensificaron, lo que incrementó aún más el sufrimiento laboral. Leonardo compartió al respecto: “Quieren formatearnos, meternos en moldes, colocarnos en un espacio cerrado, ocho horas al día. Mis mayores frustraciones son: la limitación de mi hacer docente porque todo viene predeterminado, y la imposibilidad de reflexionar” (Leonardo).

Las demandas burocráticas y administrativas, aunque impuestas como obligatorias, no eran consideradas parte de la jornada laboral del docente, lo que llevó a su invisibilización, a pesar de ser percibidas como una estrategia de gestión y un dispositivo político de control sobre el trabajo docente. En las entrevistas realizadas, solo dos docentes mencionaron haber tenido algún espacio de negociación sobre las condiciones u organización de sus actividades. Particularmente en escuelas privadas, la amenaza tácita de despido se impuso como un imperativo, y la sobrecarga laboral se naturalizó

como parte de la rutina, sin que desde sus hogares los docentes pudieran encontrar formas efectivas de respuesta.

Característica del proceso de precarización e informalización del trabajo (Antunes, 2018; Braz, 2021), las escuelas comenzaron a transferir a los docentes los costos derivados de la organización del trabajo. Con la excepción de una profesora, todos relataron un aumento de sus gastos fijos, ya fuera por el incremento en el consumo de energía eléctrica o por la necesidad de mejorar su conexión de internet. También se mencionaron despesas variables, como la compra de cursos, computadoras, laptops, sillas, lámparas, entre otros.

La reconfiguración de los procesos laborales culminó en un deterioro de las condiciones de trabajo, lo que implicó una mayor carga psíquica para los docentes. Desde la perspectiva dejouriana (Dejours, 2012), se trata de un proceso marcado por un gasto desproporcionado de inversión emocional y cognitiva en el trabajo, que entra en contradicción con el deseo y la movilización de la inteligencia del trabajador. El testimonio de Cristina da cuenta de este fenómeno:

Al principio me desesperé. Me molestaba dar clases grabadas, nunca imaginé que me afectaría tanto, y eso que soy también periodista. [...] Estaba acostumbrada a lidiar con cámaras, a hablar en público, pero nunca me gustó la exposición, prefería los bastidores. [...] Es una sensación de tener que encargarse todo el tiempo. Al principio trabajaba 16 horas al día, paraba solo 15 minutos para comer. Fue muy difícil, horrible... incluso lloré mucho (Cristina).

Además de la reducción del tiempo de descanso y el aumento de la sobrecarga laboral, los docentes se enfrentaron a transformaciones en las dinámicas de sociabilidad propias de su profesión. En un contexto de aislamiento social, el distanciamiento entre colegas parece haber fracturado uno de los pilares fundamentales de la producción de salud en el trabajo. De igual modo, la relación entre docentes y estudiantes también se vio profundamente afectada durante la enseñanza remota. La falta de interacción reveló una gramática de aislamiento del docente, de distanciamiento respecto a sus alumnos, y limitó los

espacios potenciales de realización en el trabajo. Aislados incluso de sus pares, sin una retribución financiera acorde a su esfuerzo, con fuentes de reconocimiento reducidas y lejos de los estudiantes, el sentido del oficio docente se degradó profundamente, lo que tensionó sus proyectos de vida y sus ideales profesionales.

El análisis de los datos recolectados en nuestra investigación, desde un enfoque socio-clínico, demostró un aumento de los factores de riesgo psicosociales predictivos del agotamiento profesional docente durante la pandemia. Si bien la precarización de las condiciones y de la organización del trabajo docente no es un fenómeno reciente en Brasil (Codo y Vasques-Menezes, 2000), parece haberse intensificado. En efecto, la elevada exposición al burnout aparece como producto de una crisis en la atribución de sentido al trabajo realizado por esta categoría profesional, lo que por su vez tiene que ver con una crisis en la dimensión socio-histórica, organizacional y existencial del trabajo docente.

El sentido del trabajo se construye en la intersección entre la diacronía y la sincronía del espacio laboral. Cada trabajador ingresa al trabajo cargando su historia, sus herencias y su genealogía; al mismo tiempo, proyecta expectativas, construye idealizaciones y se forma mediante identificaciones. La construcción de sentido es, por lo tanto, intersubjetiva y depende del potencial de invención, de las redes de cooperación de las organizaciones y de la capacidad de sostenimiento del colectivo laboral (Braz, 2021). Depende de la naturaleza inesperada de los encuentros —que se inscribe en el registro sincrónico—, pero está determinada por los capitales social, cultural, simbólico del trabajo.

Más allá de ser un proceso individual, el sentido del trabajo solo puede ser comprendido en la irreductibilidad entre lo social y lo psíquico. Aunque las vivencias singulares de la historia de cada trabajador tienen una función central en la atribución de sentido, este proceso también depende de cuánto las condiciones y la organización del trabajo ofrecen herramientas para que tal construcción sea posible. En el contexto de nuestra investigación (Santos et al., 2023), los docentes compartieron sus historias, sus luchas y los obstáculos enfrentados para alcanzar satisfacción y realización en su labor.

Sin embargo, el principal denominador común que resonó en cada entrevista fue la precariedad de los soportes materiales y simbólicos para dar sentido a sus actividades.

Privados de esos soportes, las respuestas institucionales parecieron centrarse, predominantemente, en la exigencia de mayor productividad. Mariana expresó esta cuestión situando su salud en primer plano:

Hace unas cuatro semanas tomé una licencia de siete días porque ya tenía pensamientos repetitivos, problemas gástricos por comer en exceso debido a la ansiedad... así que pedí la baja, empecé a tomar medicina homeopática, estoy más firme en no trabajar fuera de mi horario... no trabajo los sábados... al menos no los lectivos. Estoy tratando de cuidarme más, de buscar atención psicológica... Poco a poco ir incorporando estas cosas en mi rutina... No puedo hacer todo al mismo tiempo... tengo que ir paso a paso... Ya incorporé actividad física... ya bajé 1 kilo de los 10 que gané. No pienso hacer ningún curso... no puedo... veo gente haciendo curso, curso, curso y pienso... ¡yo no puedo con eso! Estoy intentando cuidar mi salud mental (Mariana).

Las vivencias recogidas en las entrevistas no pueden entenderse únicamente como experiencias personales aisladas. Más bien constituyen la manifestación singular de contradicciones históricas y organizacionales que atraviesan la docencia en Brasil desde hace varias décadas. La pandemia actuó como un catalizador, intensificando procesos ya en curso de precarización e informalización del trabajo, y revelando con nitidez cómo las exigencias institucionales se entrelazan con la subjetividad de los docentes. Es precisamente en esta intersección entre lo social y lo psíquico donde se configuran los nudos socio-psíquicos: condensaciones de sufrimientos, recuerdos y defensas que cristalizan en repeticiones, síntomas o impasses existenciales. Estos nudos, que emergen en los relatos de cansancio extremo, pérdida de sentido, violación del derecho a la desconexión o sobrecarga burocrática, no remiten solo a malestares individuales, sino a conflictos estructurales que se inscriben en la experiencia subjetiva. En este sentido, problematizar el burnout docente como un nudo socio-psíquico permite situarlo en un plano

colectivo e institucional, abriendo paso a la interpretación que lo concibe como un Síntoma Social Dominante del trabajo docente en la contemporaneidad.

A modo de ilustración, identificamos al menos tres paradojas (Gaulejac y Hanique, 2024) centrales en el trabajo docente durante la pandemia que muestran cómo la radicalización de las contradicciones se traduce en nudos socio-psíquicos y en un Síntoma Social Dominante. Primero, se exige que los docentes cuiden de los estudiantes, mientras que ellos mismos no son cuidados y, al contrario, se los responsabiliza individualmente por el desempeño ajeno. Segundo, se les demanda asumir responsabilidades ilimitadas —ser responsables “de todo”— sin otorgarles las condiciones objetivas y subjetivas necesarias para responder a tales exigencias. Tercero, se espera que produzcan innovación pedagógica y resultados bajo un marco managerial, al mismo tiempo que se restringen su autonomía y sus márgenes de invención. Estas paradojas, lejos de ser dilemas individuales, condensan tensiones históricas y organizacionales que, en la experiencia subjetiva, se transforman en nudos socio-psíquicos que generan síntomas de agotamiento, despersonalización y pérdida de sentido.

4. Burnout como Síntoma Social Dominante del trabajo docente

Estas paradojas no sólo expresan contradicciones en el plano de la experiencia individual, sino que se inscriben en discursos hegemónicos de carácter managerial y neoliberal. Desde esta perspectiva, el burnout docente puede leerse como un Síntoma Social Dominante, en tanto cristaliza conflictos colectivos bajo la forma de malestares subjetivos. El análisis clínico-sociológico nos permite, por lo tanto, comprender cómo las sobrecargas laborales no son únicamente un efecto de la pandemia, sino la expresión radicalizada de tensiones históricas que atraviesan el oficio docente. Para ilustrar este pasaje, de las fuentes de sobrecarga laboral a su inscripción como Síntomas Sociales Dominantes y a su condensación en nudos socio-psíquicos, presentamos a continuación una tabla de síntesis. Este recurso no pretende agotar la complejidad del fenómeno, sino

ofrecer una representación esquemática de cómo los relatos docentes permiten identificar configuraciones recurrentes de sufrimiento.

Tabla 1. Fuentes de sobrecarga laboral, manifestaciones del burnout docente y nudos socio-psíquicos

Fuentes de sobrecarga laboral	Manifestaciones del Burnout como Síntoma Social Dominante	Paradojas y Nudos socio-psíquicos
Extensión de la jornada, invasión del espacio doméstico, violación del derecho a la desconexión	Quejas de agotamiento emocional extremo, falta de tiempo personal, sensación de estar permanentemente disponible	Paradoja del cuidado desbordado: se espera que los docentes protejan, acompañen y sostengan a sus estudiantes, pero ellos mismos no son cuidados; al contrario, son individualmente responsabilizados por resultados que dependen de condiciones estructurales.
Exigencias ilimitadas y burocráticas sin recursos materiales ni apoyo institucional	Sentimientos de impotencia, frustración y responsabilización individualizada frente a demandas imposibles	Paradoja de la responsabilidad imposible: se les atribuye la tarea de responder a las demandas del sistema educativo, pero sin condiciones objetivas ni subjetivas para cumplirlas, lo que genera un impasse entre el deber ser y la imposibilidad de hacer.
Presión por resultados, distanciamiento entre colegas, lógicas clientelistas y control managerial que reducen autonomía	Pérdida de sentido, despersonalización y desvalorización del trabajo pedagógico	Paradoja de la autonomía negada: se exige innovación, creatividad y excelencia pedagógica, mientras se restringen los márgenes de acción, anulando la capacidad de atribuir sentido al propio trabajo.

Como puede observarse, las fuentes de sobrecarga no se reducen a condiciones externas o cuantificables, sino que, al inscribirse en discursos dominantes, se transforman en malestares colectivos y síntomas individuales de agotamiento. Las tres paradojas identificadas condensan los nudos socio-psíquicos más recurrentes: configuraciones en las que los docentes quedan atrapados en

contradicciones irresolubles que alimentan el agotamiento, la despersonalización y la pérdida de sentido. La tabla, por tanto, sintetiza el tránsito entre las condiciones estructurales del trabajo docente y su expresión subjetiva bajo el riesgo del burnout como Síntoma Social Dominante, y prepara el análisis específico del contexto pandémico, en el cual dichas contradicciones se intensificaron.

Tomamos como foco de análisis el contexto pandémico, ya que observamos que durante ese periodo se radicalizaron contradicciones que ya atravesaban esta categoría profesional, lo que evidenció un mayor riesgo para el desarrollo del burnout. Esto puso de manifiesto cómo los discursos dominantes en torno al trabajo docente actúan como fuentes condicionantes de sufrimiento laboral. Ello implica considerar que, cuanto más se concibe la educación como una mercancía, subordinada a las leyes del mercado y a la ideología managerial (Gaulejac, 2007; Valdevelde-Rougale y Guerrero, 2019), más se cosifican las relaciones sociales en las escuelas, restringiendo las posibilidades de atribución de sentido al trabajo docente.

Al retomar las tres dimensiones del burnout, se observa que la intensificación del trabajo, la disolución de las fronteras entre el espacio profesional y el espacio familiar, la violación del derecho a la desconexión y la sobrecarga laboral vivida parecen culminar en el agotamiento emocional. El distanciamiento entre colegas, las presiones institucionales y la falta de interacción con los estudiantes, sumados a la desvalorización social y financiera de la profesión, conducen a una baja realización profesional e inducen, aunque parcialmente, a la despersonalización. Esta es, por lo tanto, la gramática que nos permite comprender la génesis y los nudos socio-psíquicos (Braz, 2021) del burnout docente en Brasil.

Dado que el burnout se caracteriza como un proceso y no como un episodio aislado (Pezé, 2022), constatamos que, para algunos docentes, el colapso del sentido del trabajo alcanzó un umbral crítico, al punto de no encontrar recursos para proyectarse en un futuro diferente. Ana nos confesó durante una entrevista: “Le estoy pidiendo a Dios salir de la educación... porque hay muchas cosas con las que no estoy de acuerdo y al final siempre soy la única que levanta la voz. Y eso me deja muy desgastada”. Cuando preguntamos

a Leonardo, con 26 años de docencia, qué le producía placer en su trabajo, su respuesta fue tajante:

Hoy, nada. Y eso es muy triste. Cuando estaba en la secundaria, quería ser científico. Una profesora me dijo que no fuera docente, que no sería feliz. Pero entré y fui feliz por un tiempo. Hoy, ya no. Las personas responsables por la educación en Brasil no saben lo que es educar. [...] Las escuelas olvidaron formar. No existe formación continua, para que en el futuro no se exponga tanto al profesor. Lo que hicieron fue exigirnos sin darnos formación. Y en la desesperación, hoy en este país solo nos salvan los médicos y los psicólogos (Leonardo).

Para ocultar o suavizar los conflictos que emergen en el escenario escolar, las respuestas predominantes del *management* parecen haberse centrado fundamentalmente en el plano individual, en detrimento del colectivo. Cristina nos relató una situación que ilustra de forma elocuente este argumento. Docente desde 2015, en un momento de la pandemia comenzó a sufrir crisis de llanto y a “sentirse mal”. En sus palabras: “Tuve colegas con varios problemas de salud, trombosis, alopecia... porque los profesores tenían miedo de hablar entre sí, de mostrar debilidad o cansancio y no ser bien vistos”. Días después, una colega le confió que: “Daba clases con el basurero al lado, vomitaba con la cámara apagada y volvía a dar clase”. Exaltada, Cristina compartió la continuación de esa experiencia:

Ahí dije: “¡no, basta! Esto tiene que cambiar”. También porque el año pasado daba clases para la EJA [Educación de jóvenes y adultos], alumnos mayores... y los adultos mayores me llamaban porque no sabían usar la computadora, y yo daba clases de 7h a 22h. Me volví loca, colapsé. No podía hablar con las personas sin agredirlas... entonces fui a hablar con la coordinadora pedagógica y le dije que no estaba funcionando. Mi sensación era que iba a estallar... y le dije que sabía que eso también les pasaba a otros colegas, y que la escuela tenía que prestarle atención. Le dije: “ustedes saben que esto está ocurriendo”. Y su respuesta fue: “eso es un problema individual, cada quien tiene que lidiar con sus propios problemas”. En ese momento, me dieron ganas de llorar, de arrojar el teléfono. Le dije que no era algo personal, que era un problema del trabajo. Así que le dije que resolvería mi problema individual: dejaría la

EJA. Ella respondió que no podía hacer eso, que cómo encontrarían otro profesor. Le dije que eso era problema suyo, que encontrar otro docente era responsabilidad de la escuela, no mía (Cristina).

Mientras que Gaulejac y Hanique (2024) sostienen que los conflictos laborales son a menudo producto de contradicciones no resueltas dentro de las organizaciones, comprendemos que el discurso managerial opera precisamente para evitar que dichos conflictos emerjan colectivamente (Valdevelde-Rougale y Guerrero, 2019). Al situar el sufrimiento exclusivamente en el plano individual, se refuerzan sentimientos de fracaso, soledad y desilusión, señalados por Pezé (2022) como elementos decisivos en el desencadenamiento del burnout.

Sumidos en la urgencia, el inmediatismo y la presión constante por adaptarse, los docentes parecen experimentar de forma cada vez más intensa el peso de las exigencias que se les imponen en el espacio escolar. Si defendemos que el burnout constituye un Síntoma Social Dominante del trabajo docente, es porque su estructura sintomática deriva de conflictos que emergen de la trasposición de la ideología managerial al ámbito educativo en Brasil. Esto implica reconocer que sentimientos como la impotencia, la irritabilidad, el cansancio de sí, la hiperactividad laboral, la disolución de fronteras entre espacio familiar y laboral, la pérdida del derecho a desconexión, entre otros, no son efectos colaterales de fallas eventuales en la gestión de una institución educativa. Al contrario, tales síntomas, característicos del agotamiento profesional docente (Cardoso et al., 2017), reflejan la radicalización de los supuestos del *management*.

El cuadro nosográfico del burnout se inscribe en discursos predominantes que determinan las condiciones de trabajo del profesorado. También refleja la estructura del lazo social contemporáneo (Braz, 2019): el sufrimiento docente es fruto de un señuelo institucional, diseminado en las escuelas. En otras palabras, nuestros datos indican que los docentes más susceptibles al burnout son precisamente aquellos que más se entregan emocional y cognitivamente a su labor (Santos et al., 2023), en quienes el trabajo ocupa una función central —o incluso exclusiva— en sus vidas. Son

quienes interiorizan los imperativos del *management* y naturalizan la competencia, el aislamiento afectivo y la resignación ante el funcionamiento colectivo (Santos et al., 2023).

Se invierte una enorme cantidad de energía para alcanzar objetivos inalcanzables o para resolver conflictos que superan ampliamente el campo de autonomía y acción del docente. Tal como mostraron las entrevistas, en este escenario se instala una relación de dependencia con el trabajo, aunque la sobrecarga y el estrés tienden a ser naturalizados —sobre todo por la gestión— como si fueran fruto de elecciones individuales (aunque los docentes los vivan como respuestas a las exigencias institucionales).

Considerando su dimensión organizacional e histórico-social (Castro, 2013), el burnout debe ser comprendido como una respuesta psíquica a los conflictos entre normas sociales, culturales y los deseos y necesidades individuales de los trabajadores. Por ello, defender el burnout como Síntoma Social Dominante del trabajo docente en Brasil nos parece fundamental, ya que permite un giro reflexivo que abre paso a estrategias orientadas a cuestionar la lógica hegemónica de individualización del sufrimiento (Braz, 2021). Para que los trabajadores puedan exteriorizar las tensiones que los atraviesan, se vuelve urgente historizar el burnout docente.

Historizar el burnout significa concebirlo en su complejidad, más allá de un enfoque estrictamente nosográfico (Couto y Braz, 2023), a favor de una mirada socio-clínica que contemple las vivencias singulares de los docentes, pero vinculadas a las dimensiones organizativas e históricas de su oficio. En este sentido, una vía fecunda de acción consiste en la creación de espacios colectivos de discusión en las escuelas, que permitan la emergencia de reflexiones sobre las paradojas y contradicciones del trabajo docente. Este camino puede evitar que el problema del agotamiento profesional sea abordado únicamente desde una perspectiva individual, como si se tratara de un asunto aislado de una escuela o de ciertos profesores. Se trata, entonces, de ubicar y problematizar las transformaciones recientes del mundo del trabajo, en las que se dibuja una tendencia hacia la informalización del empleo (Antunes, 2018) y la precarización del trabajo docente.

Por último, los socio-clínicos pueden desempeñar un papel importante en este campo, colaborando con los docentes en la animación de dichos espacios de discusión en distintas instancias. Actualmente, hemos desarrollado experiencias⁴ en esta dirección, que han resultado enriquecedoras. Realizamos talleres y distintas intervenciones junto a secretarías de educación, sindicatos y, sobre todo, en escuelas municipales y estatales en Brasil. No se trata de posicionarse como especialistas ni de ofrecer grupos psicoterapéuticos en las escuelas. Por el contrario, nos referimos a un rol de facilitación, orientado a la creación de espacios seguros de reflexión, donde sea posible abordar vulnerabilidades, angustias y sufrimientos diversos, pero también cuestionar las contradicciones que emergen de la organización del trabajo docente, determinadas por fuerzas políticas, económicas e ideológicas que contribuyen al sometimiento de los profesores. Así, si la pérdida del sentido del trabajo y el burnout están ligados a la fragmentación de los lazos entre pares, estudiantes y gestión (Pezé, 2022), es justamente por medio del colectivo que se torna posible la reconstrucción de dichos vínculos. Por ello, la cooperación, la solidaridad y la escucha sensible hacia el otro se presentan como ingredientes clave en la prevención del burnout.

Conclusión

El trabajo docente se ejerce en el marco de relaciones intersubjetivas (Braz, 2021) con colegas, superiores, estudiantes y sus familias. Cuando las dinámicas de sociabilidad se fragmentan y las fuentes de pertenencia y reconocimiento se reducen —producto de la radicalización de la precarización del trabajo docente—, se generan nudos socio-psíquicos en los que se entrelazan contradicciones organizacionales, institucionales y conflictos subjetivos. Estos nudos, al condensar dimensiones sociales y psíquicas en una unidad inseparable, producen un terreno fértil para el desencadenamiento de experiencias de agotamiento, decepción y pérdida del sentido social y existencial del oficio docente. La intensificación del trabajo,

4 Los relatos sobre las intervenciones llevadas a cabo por nuestro grupo de investigación serán analizados de manera detallada en un estudio posterior.

la falta de recursos financieros y la naturalización de exigencias desproporcionadas, frutos de la reconfiguración de las condiciones y de la organización del trabajo durante la pandemia, no solo debilitaron las posibilidades de éxito personal y profesional, sino que cristalizaron en impasses socio-psíquicos que atraviesan la subjetividad de los profesores.

Las vivencias de profesores durante la pandemia de COVID-19 constituyen operadores analíticos privilegiados para el estudio del burnout docente, pues evidencian cómo las ofensivas manageriales (Gaulejac, 2007; Souza et al., 2021; Pessanha y Trindade, 2022; Santos et al., 2023) y neoliberales (Dardot y Laval, 2016) intensificaron procesos de precarización ya presentes en el contexto brasileño. Al analizar el burnout desde esta clave, comprendemos que su génesis socio-psíquica está estrechamente vinculada a la degradación del sentido atribuido a la actividad laboral, de manera que puede concebirse como un Síntoma Social Dominante del trabajo docente contemporáneo, inscrito en discursos hegemónicos manageriales que organizan y determinan las condiciones de trabajo en las escuelas.

Las tres paradojas identificadas —del cuidado desbordado, de la responsabilidad imposible y de la autonomía negada— condensan los nudos socio-psíquicos más recurrentes: configuraciones en las que los docentes quedan atrapados en contradicciones irresolubles que alimentan el agotamiento, la despersonalización y la pérdida de sentido. Esta inflexión conceptual tiene dos implicaciones fundamentales. En primer lugar, permite reconocer que el cuadro nosográfico del burnout no es un efecto colateral derivado de fallos puntuales en la organización del trabajo docente, sino el reflejo de la radicalización de los supuestos manageriales que definen dichas condiciones. En segundo lugar, permite tensionar una lógica predominante que tiende a individualizar el agotamiento profesional de los docentes, psicologizando contradicciones y conflictos estructurales de sus oficios.

Pezé (2022) subraya que el burnout no es una enfermedad, sino un síndrome de adaptación. En efecto, su definición y su impacto sobre la salud de los trabajadores son cambiantes, ya que fluctúan de acuerdo con las transformaciones en las organizaciones y en el

mundo del trabajo. En este estudio, los datos analizados permiten afirmar que el agotamiento profesional docente es un fenómeno colectivo, expresión de un proceso institucional e histórico-social en curso en la sociedad contemporánea, marcado por la flexibilización y la precarización de las relaciones laborales (Venco, 2019; Pessanha y Trindade, 2022; Oliveira y Ribeiro, 2022).

La desestructuración de las trayectorias profesionales del magisterio reduce cada vez más las posibilidades de realización personal, lo que asesta un “golpe” a la salud de los docentes (parafraseando una expresión recurrente en Dejours). Concebir el agotamiento profesional como un acontecimiento individual implica invisibilizar que está sostenido por nudos socio-psíquicos que condensan paradojas estructurales. Nuestro propósito no ha sido únicamente describir factores de riesgo psicosociales o enumerar causas del malestar docente, sino problematizar estas configuraciones, mostrando cómo el burnout se constituye como un Síntoma Social Dominante que articula la experiencia singular con paradojas colectivas. Lo que está en juego es la salud mental del profesorado y la lucha por la mejora de sus condiciones laborales.

Los altos índices de riesgos psicosociales para el síndrome de burnout, por sí solos, ya evidencian la necesidad de ampliar este debate. A lo largo de nuestros análisis y reflexiones, explicitamos en qué condiciones se produce la degradación del sentido del trabajo docente. Al recorrer este camino, propusimos vías alternativas, mediante la creación de espacios colectivos y socio-clínicos de discusión y reflexión, con el objetivo de promover la salud de los docentes y reconstruir espacios de escucha y sociabilidad en las escuelas brasileñas.

Referencias

- Andrade, Patrícia Santos de., Cardoso, Telma Abdalla de Oliveira. (2012). Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, 21(1), 129-140. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000100013>
- Antunes, Ricardo. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.

- Baade, Joel Haroldo., Gabiec, Cristiane Elizabeth., Carneiro, Fabiana Kitiane., Micheluzz, Sandra Ciane Prawucki., Meyer, Pablo Andrés Reyes. (2020). Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19. *HOLOS*, Natal, 5(1), 1-16, 2020. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10910>
- Basoli, Laura Pampana., Benelli, Silvio José. (2019). Medicalização como Sintoma Social Dominante: estratégias a partir do Paradigma Psicossocial. *Revista de Psicologia da UNESP*, Assis, 18(1), 217-242.
- Benelli, Silvio José., Périco, Waldir., Costa-Rosa, Abílio da. (2017). Por um psicólogo não normalizador no contexto das instituições públicas. *Revista de Psicologia da UNESP*, 16(1), 01-17.
- Benevides-Pereira, Ana Maria (Org.). (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. Casa do Psicólogo.
- Braz, Matheus Viana. *Paradoxos do trabalho: as faces da insegurança, da performance e da competição*. Curitiba: Appris, 2019.
- Braz, Matheus Viana. *Trabalho, Sociologia Clínica e Ação: alternativas à individualização do sofrimento*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. <https://doi.org/10.22350/9786559171194>
- Braz, Matheus Viana., Silva, Pedro Henrique Isaac., Carreteiro, Teresa Cristina., Nunes, Christiane Girard Ferreira. (2024). (Orgs.). *Sociologia Clínica e Psicossociologia: teorias e práticas*. Série Sociologia Clínica. Cachoeirinha: Editora Fi. <https://doi.org/10.31234/osf.io/r7bfh>
- Cardoso, Hugo Ferrari., Baptista, Makilim Nunes., Sousa, Denise Francioni Amorim de., Goulart Júnior, Edward. (2017). Síndrome de Burnout: Análise da literatura nacional entre 2006 e 2015. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Brasília, 17(2), 121-128. <https://doi.org/10.17652/rpot/2017.2.12796>
- Carlotto, Mary Sandra. (2002). A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 7(1), 21-29. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>
- Carlotto, Mary Sandra., Palazzo, Lilian dos Santos. (2006). Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 22(5), 1017-1026. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>
- Carlotto, Mary Sandra., Câmara, Sheila Gonçalves. (2007). Preditores da Síndrome de Burnout em professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 11(1), 101-110. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100010>

- Castel, Robert. *La insécurité sociale*. Paris: Seuil, 2003.
- Castro, Fernando Gastal de. (2013). Burnout e complexidade histórica. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, Florianópolis, 13(1), 49–60. <http://pescic.bvsalud.org/pdf/rpot/v13n1/v13n1a05.pdf>
- Codo, Wanderley., Vasques-Menezes, Iône. (2000). *Burnout: Sofrimentos psíquicos dos trabalhadores em educação*. Cadernos de Saúde do Trabalhador: Central Única dos Trabalhadores. [http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-6SF\(Educao\)/Burnout_Cartilha_CNTE_e_CUT.pdf](http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-6SF(Educao)/Burnout_Cartilha_CNTE_e_CUT.pdf)
- Costa, Maico Fernando., Dionísio, Gustavo Henrique. (2020). Aproximações possíveis: Marx e Freud, a práxis da psicanálise e a política. *Revista Internacional de Humanidades*, São Paulo, 09(01), p. 23–31. <https://doi.org/10.37467/gka-revhuman.v9.2473>
- Couto, Maria Fernanda Flausino., Braz, Matheus Viana. Da perspectiva nosográfica à sócio-clínica: desafios para o diagnóstico da síndrome de burnout. *Revista Laborativa*. 12(2): 06–32, 2023. <http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>
- Dalcin, Larissa., Carlotto, Mary Sandra. (2017). Síndrome de Burnout em Professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. *Psicologia em Revista*, São João del Rei, 23(2), 745–771. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n2p745-770>
- Dardot, Pierre., Laval, Christian. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução: M. Echalar. São Paulo: Boitempo.
- Dejours, Christophe. (2012). *Trabalho vivo: trabalho e emancipação*. Tradução: Frank Sudant. Brasília: Paralelo 15.
- Freud, Sigmund (1929). *El malestar en la cultura*. In: Obras Completas, vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- Foucault, Michel. (1997). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gaulejac, Vincent de. (1999). *L’histoire en héritage: roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2012.
- Gaulejac, Vincent de. (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder managerial e fragmentação social*. Tradução: Ivo Storniolo. Aparecida: Ideias & Letras.

- Gaulejac, Vincent de., Guerrero, Patricia. (2017). *Gestión Paradojante, un sistema que nos está volviendo locos*. In: Foladori, Horacio., Guerrero, Patricia. (Orgs.). *Malestar en el trabajo: desarrollo y intervención*. pp. 13–27. Santiago: LOM Ediciones.
- Gaulejac, Vincent de. (2020). *Dénouer les noeuds sociopsychiques: Quand le passé agit en nous*. Paris : Odile Jacob.
- Gaulejac, Vincent de., Hanique, Fabienne. (2024). *O capitalismo paradoxante: um sistema enlouquecedor*. São Paulo: Hucitec.
- Guerrero, Patricia Morales., Chateu, Manuel Gárate., Imas, Elisa Ansoleaga., Balboa Gallardo, J. Marcelo., Mezzano, José Tomas Saffirio., Carbullancautor, Alejandra Nuñez., Fuenzalida, M. Valentina Urrutia. (2019). *Laboreal*, 15(02), 01–25. <https://doi.org/10.4000/laboreal.15509>
- Laplanche, Jean., Pontalis, Jean-Bertrand Lefebvre. (2001). *Vocabulário da Psicanálise*. Tradução de P. Tamen. ed. 4, São Paulo: Martins Fontes.
- Maslach, Christina., Shaufeli, Wilmar. (1993). Historical and Conceptual Development of Burnout. In W. Shaufeli, C. Maslach, T. Marek. (Orgs.). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. pp. 01–26, Taylor & Francis.
- Maslach, Christina., Leiter, Michael. (1997). *Trabalho: fonte de prazer ou de desgaste?* Campinas: Papyrus.
- Melman, Charles. (1992). *Alcoolismo, delinquência, toxicomania: uma outra forma de gozar*. São Paulo: Escuta.
- Melman, Charles. (2003). *Novas formas clínicas no início do terceiro milênio*. Porto Alegre: CMC.
- Mello, Édina Maria Machado de. (2021). *Direito à desconexão e dano existencial no trabalho remoto de profissionais da educação*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 118f.
- Oliveira, Dalila Andrade. (2015). Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, 36(01), 625–646. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>
- Oliveira, Leonardo Walas de., Ribeiro, Luis Antônio. (2022). Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na América Latina. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, 31(3), 29–47. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.40831>

- Pessanha, Fabiana Nery de Lima., Trindade, Regina Aparecida Correia. (2022). A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil. *Revista Actualidades Investigativas em Educación*, Costa Rica, 22(02), 01-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48916>
- Peze, Marie. (2022). *Prévenir et soigner le burn-out*. Paris: Éditions First.
- Santos, Isabela Teodoro., Couto, Maria Fernanda Flausino., Pereira, Michelle Morelo., Braz, Matheus Viana. Síndrome de Burnout em professores durante a pandemia da COVID-19. *Psicologia em Pesquisa*. 17(1):e35535, 2023. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2023.v17.35535>
- Silva, Edson Flávio Barbosa. (2006). *Mal-estar na cultura: das articulações discursivas à emergência dos sintomas sociais*. Mestrado Acadêmico em. Universidade Católica de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 239f.
- Silva, Amanda. (2020). Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 5(9), 587-610. <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>
- Souza, Katia Reis., Xxxxx , Gideon Borges., Rodrigues, Andréa Maria., Felix, Eliane Guimarães., Gomes, Luciana., Rocha, Guilhermina Luiza., Conceição, Rosilene do Carmo., Rocha, Fábio Silva., Peixoto, Rosalda Bezerra. (2021). Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, 19(1), e00309141. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-soloo309>
- Tenti, Emilio Fanfani. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Vanier, Alain. (2002). *O sintoma social*. Ágora, Rio de Janeiro, 5(2), 205-217. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982002000200001>
- Vandavelde-Rougale, Agnès., Guerrero, Patricia Morales. (2019). Emoción, discurso managerial y resistencia: El mobing como revelador. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue3-fulltext-1595>
- Venco, Selma. (2019). Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? *Cadernos de Saúde Pública*, 35(1), 1-17. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00207317>
- Vorcaro, Ângela. (2004). Seria a toxicomania um sintoma social? *Revista de Saúde Mental e Subjetividade da UNIPAC*, Barbacena, 2(3), 61-73.

World Health Organization. (2019). *Burn-out an “occupational phenomenon”*: International Classification of Diseases. World Health Organization. Official Website. https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/

Matheus Viana Braz es Profesor del Departamento de Psicología y del Programa de Posgrado en Psicología de la Universidad Estatal de Maringá (UEM), Brasil. Miembro del Consejo de Orientación y Correspondiente Internacional en Brasil de la Red Internacional de Sociología Clínica (RISC), miembro de la Red Internacional de Sociología Clínica (RISC - Nodo Sur) y miembro del Comité de Investigación en Sociología Clínica (RC-46) de la Asociación Internacional de Sociología (ISA). Correo electrónico: mvbraz@uem.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1193-9753>.