



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



Universidad de la República Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Docencia en Uruguay. Institución y burnout.

Damián Olivera: CI. 4.151.335-9
Tutor: Prof. Mag. Alejandro Raggio
Revisora: Prof. Adj. Dra. Lorena Funcasta

Montevideo, Octubre 2015

Índice

Índice.....	2
Resumen.....	3
Palabras clave:.....	3
Introducción	4
Contextualización:.....	6
Obertura	6
Herramientas teóricas para pensar contexto.....	6
Herramientas teóricas para pensar institución	8
Condiciones de ejercicio de la profesión docente.....	11
Viñetas	11
1. Población docente	11
2. Salario docente.....	11
3. Remuneración por tiempo de trabajo	12
4. Lugar de trabajo	12
Sobre cantidad de profesores	13
Sobre el salario docente	14
Sobre el lugar de trabajo	15
Burnout.....	16
Conceptualización e historia	16
Burnout en la educación.....	18
Antecedentes de estudios de burnout en la educación en Uruguay	19
Reflexiones sobre burnout	19
Consideraciones finales.....	21
Glosario de Siglas	22
Referencias Bibliográficas	23

Resumen

La problemática docente es un tema que en la actualidad toma relevancia por distintos componentes, sin embargo se percibe a través de la búsqueda bibliográfica que no ha sido tratado con asiduidad por parte de la academia en detrimento de enfoques que, al tratar las cuestiones relacionadas al “fracaso” de la educación, privilegian el enfoque sobre el estudiante individual, indistintamente del rol que ejercen los docentes y las condiciones en las que ejercen la tarea. El principal objetivo de este trabajo es contextualizar el ejercicio de la docencia en Uruguay para luego reflexionar sobre los puntos medulares que hacen al desarrollo de la misma. Inicialmente, se realiza una contextualización de la modernidad según Giddens (1995), para entender la complejidad que implica pensar los tiempos actuales. En segunda instancia, se desarrollan distintas conceptualizaciones teóricas sobre las instituciones desde la Psicología Social. A continuación, se presentan las condiciones de ejercicio de la profesión docente, para luego analizar y abordar lineamientos reflexivos. Finalmente se expone el síndrome de burnout y se reflexiona con relación a los distintos enfoques para su abordaje.

En la revisión bibliográfica se destaca el “Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2014” presentado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa como fuente de información privilegiada. Además, se recurre a estadísticas de la ANEP para fortalecer los lineamientos de análisis planteados en el transcurso del trabajo.

Palabras clave:

Educación, docencia, institución.

Introducción

El presente Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República tiene como objetivo realizar un acercamiento al ejercicio de la docencia en Uruguay, para ello se ha seleccionado la modalidad de trabajo monográfico.

Este trabajo encuentra su motivación en los recientes movimientos sociales que se han dado en Uruguay, y que se han identificado mayormente con la Educación; no solo me refiero a micro-movilizaciones, a la afectación de los cuerpos (Deleuze, 1988) sino también a las líneas de segmentaridad molares (Deleuze y Guattari, 1980), no solo movimientos sindicales sino grandes sectores de la sociedad paralizados, y al mismo tiempo, adhesiones particulares a un reclamo que opera desde el imaginario social.

La Ley General de Educación (Ley Nº 18.437, 2008) crea al Instituto Nacional de Evaluación Educativa -en adelante INEEd-, y le asigna el cometido de “evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativa” (art. 115).

Con la presentación del “Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2014” (INEEd, 2014), se establece una fuente de información relevante en el contexto nacional. El sistema nacional de educación tiene una corta experiencia en evaluación y escasa información consolidada. Hasta la presentación de dicho informe, se contaba con material, informativo (y formativo) escaso, o por lo menos poco difundido.

En el desarrollo de este trabajo se presentan los puntos medulares que se inscriben dentro del Capítulo 11 -Condiciones de ejercicio de la profesión docente- del informe ya mencionado (INEEd, 2014), y se expone el síndrome de burnout. La estructura se compone de tres bloques: el primer bloque plantea la contextualización de la temática, es decir, la presentación de herramientas que permitan el análisis y el desarrollo de hipótesis sobre la problemática planteada, pero además, habilitan al entendimiento de la modernidad desde la perspectiva de Giddens (1995); el segundo bloque, delata el campo de problemáticas en forma de viñetas con el fin de condensar la información que se extrae de los datos recabados, seguidamente se brindan reflexiones desarrolladas a partir instrumentos tomados del campo de la Psicología Social; el tercer y último bloque, presenta el síndrome de burnout y habilita el despliegue de conceptos que ayuden a pensar al sujeto desde un enfoque psicosocial.

La elección de campos aborda la problemática desde una vertiente institucional, así como también desde una perspectiva que permite ubicar al sujeto en un plano epidemiológico característico de la enseñanza (Maslach y Leiter, 1997).

Contextualización:

Obertura

La Real Academia Española (2014) define obertura como “Pieza instrumental con que se da principio a una ópera, oratorio u otra composición lírica”.

En este caso el término es utilizado para hacer referencia a la presentación de instrumentos que permitan entretejer en el texto, tanto el campo de problemáticas como los conceptos medulares para el análisis, desde los referentes teóricos a ser señalados oportunamente, hacia formulaciones particulares que puedan servir como catalizadores para futuros desarrollos.

Herramientas teóricas para pensar contexto

Contribuyendo con este carácter reflejo, inherente a la reflexividad institucional, es que surge el presente trabajo a la procura de elementos que ayuden a pensar las instancias por las que atraviesa la Educación, como institución, en Uruguay. El desarrollo consiste en trabajar el enfoque desde la perspectiva de un fragmento del cuerpo docente, docentes de Enseñanza Media -EM-, sus condiciones laborales, y las dimensiones simbólicas que se forman en esta coyuntura. En este sentido, es menester contextualizar, delimitar el campo de problemáticas sobre el cual se construyen los distintos procesos sociales a los cuales se hace referencia. Dicho enfoque necesariamente debe enmarcarse en un período socio-histórico particular: la modernidad.

Giddens (1995) define modernidad como un orden postradicional en el que la seguridad de tradiciones y costumbres no ha sido sustituida por la certidumbre del conocimiento racional. Agrega que, a medida que la tradición pierde importancia y la vida diaria se reinstaura en función de la interrelación dialéctica entre lo local y lo universal, los individuos se ven forzados a elegir estilos de vida dentro de un gran margen de opciones. Como señala el autor, uno de los rasgos distintivos de la modernidad es una creciente interconexión entre los dos extremos de la extensionalidad y la intencionalidad: las influencias universalizadoras, por un lado, y las disposiciones personales, por otro. La universalización de la actividad social es un proceso de desarrollo de nexos genuinamente mundiales, expresa aspectos fundamentales de distanciamiento espaciotemporal; universalización significa que nadie puede “desentenderse” de las transformaciones generadas por la modernidad; cualquier agente puede apropiarse de información especializada. Otro rasgo distintivo de la modernidad es su extremo dinamismo, no solo referido a la velocidad con respecto a los avances, sino relacionado a sus metas y la profundidad en que afecta a las prácticas sociales y a los modos de comportamiento antes existentes. En tanto en la modernidad reciente, la influencia de acontecimientos distantes sobre sucesos próximos se ha convertido progresivamente en un lugar

común, fuertemente influenciado por el rol protagónico que desempeñan los medios de comunicación actuales y sus distintos dispositivos tecnológicos, tan vigentes como obsoletos en cortos márgenes de tiempo y espacio.

Profundizando en complejidad, entiende Giddens (1995) que hablar de modernidad implica hablar de organización, refiriéndose al control reglado de las relaciones sociales a lo largo de extensiones indefinidas de tiempo y espacio. Y es en este sentido que se desarrolla un rasgo más general de la modernidad el cual representa el auge de la organización, cuya característica principal no es tanto su tamaño o su carácter burocrático sino el control reflejo concentrado que impone y permite la combinación de ambos.

La modernidad genera ciertas formas sociales diferenciadas, entre las cuales, la más destacada, es el Estado nacional. El mismo, nace como parte de un sistema de Estado nacional más amplio que alcanza carácter mundial. Los Estados modernos son sistemas reflejamente controlados, que persiguen propósitos y planes coordinados a escala geopolítica. Los Estados representan el ejemplo más claro de la organización.

No se considera pertinente detallar la organización de Uruguay como Estado, básicamente, por la complejidad que implica la tarea. Contrariamente, sí se considera pertinente desde esta perspectiva, que se muestre a modo ilustrativo, la situación socio-económica actual del país ya que esto delimita el contexto sobre el cual se está trabajando.

Uruguay es visto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE- (2014), la cual se dedica a medir la productividad y los flujos globales del comercio e inversión, y fija estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas, de la siguiente forma:

Uruguay ha tenido notables progresos durante el último decenio (...) Uno de los principales obstáculos al crecimiento económico es la provisión insuficiente de capital humano y competencias. Varios retos persisten para la educación, que, junto con la política fiscal, son recursos cruciales para reducir las desigualdades y mantener el desarrollo económico. Adicionalmente, Uruguay necesita abordar los déficits de mano de obra para evitar restricciones a su crecimiento. Es importante orientar las políticas sociales y el gasto hacia los grupos más vulnerables.

Por su parte, el Banco Mundial (2015), que se plantea como objetivo predominante luchar contra la pobreza a través de un proceso de globalización inclusivo y sostenible, indica:

Uruguay se destaca en América Latina por ser una sociedad igualitaria y por su alto ingreso per cápita, bajo nivel de desigualdad y pobreza y por la ausencia casi total de indigencia. En términos relativos, su clase media es la más grande de América Latina. Uruguay se ubica entre los primeros lugares de la región en relación con diversas medidas de bienestar, como el Índice de Desarrollo Humano, el Índice de Oportunidad Humana y el Índice de Libertad Económica. La estabilidad de las instituciones y los niveles bajos de

corrupción se reflejan en el alto grado de confianza que tienen los ciudadanos en el Gobierno. Según el Índice de Oportunidad Humana del Banco Mundial, Uruguay ha logrado alcanzar un alto nivel de igualdad de oportunidades en términos de acceso a servicios básicos tales como educación, agua potable, electricidad y saneamiento (...) El crecimiento económico de Uruguay en la última década fue inclusivo y condujo a una reducción importante de la pobreza y a la ampliación de la prosperidad compartida. (...) El buen desempeño macroeconómico también se reflejó en el mercado de trabajo que registró niveles de desempleo históricamente bajos en 2014 (6,6%) aunque ante la actual desaceleración el mismo ha aumentado a 7,4% a Junio de 2015.

En este contexto de franco crecimiento y desarrollo, dentro de parámetros tan complejos como acelerados es que se plantea la problemática del ejercicio de la docencia y la tramitación subjetiva de la misma. A continuación se presentan herramientas que permiten pensar la Educación como institución.

Herramientas teóricas para pensar institución

Profundizando en la temática abordada, corresponde definir institución, ya que en la modernidad ocupan un rol preponderante y, para la psicología, conforman una herramienta indispensable. Dentro de estos parámetros, se entiende junto con Fernández (1994) que el nacimiento y acontecer del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia. Desde la perspectiva de la autora, se define institución como un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social; refiriéndose a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos. Cuando una institución se singulariza como una unidad organizacional concreta, se define el espacio geográfico, imaginario y simbólico, espacios en los cuales se ponen en juego tensiones y los sujetos encuentran un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo; en contrapartida, se desarrolla la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. La institución, expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.

Castoriadis (1994), sostiene que la institución es lo que hace que la sociedad se mantenga unida, considerándola cómo un todo, entendiéndola cómo: normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos, y métodos de hacer frente a las cosas, y también de hacer cosas. Señala que, la institución está hecha de múltiples instituciones particulares que forman un todo coherente; es una unidad total, es la cohesión de una red casi infinita de significaciones que tienen una dirección de sentido para los diversos sujetos e instituciones que componen la sociedad. Para el autor, las instituciones se imponen, ocasionalmente, mediante la cohesión y las sanciones. Pero, finalmente,

tanto las instituciones como sus mecanismos de continuidad se incorporan en el sujeto mediante la producción de subjetividades.

Lourau (1980), por otra parte, establece el carácter negativo de la institución, considerando que la sociedad construye un proyecto, pero, una vez que dicho proceso se institucionaliza, se niega el proyecto mismo, generando distintos movimientos en el proceso de institucionalización; este carácter negativo de la institución supone un movimiento continuo, organizando constantemente la dimensión simbólica e imaginaria. Establece el autor que la institución no es una cosa, ni es un fantasma, sino un proceso, el movimiento de las fuerzas históricas que hacen y deshacen las formas. Si bien el autor considera a la institución como un continuo, la relación dinámica entre lo instituido y lo instituyente presenta en sí misma, una tensión que habilita la creación de nuevos proyectos, nuevas formas de construcción y creación en las sociedades, dando lugar a un movimiento constante en las instituciones de la sociedad. La institución, señala Lourau, es “el proceso mediante el cual nacen las fuerzas sociales instituyentes que, a menudo, terminan por constituir formas sociales codificadas, fijadas e instituidas jurídicamente” (1980, p.73).

La institución-Educación en nuestro país está fuertemente ligada a los establecimientos, desde los más tempranos relacionamientos del individuo con los procesos de socialización, alcanzando niveles intergeneracionales. Dadas las características de nuestro sistema educativo, los establecimientos, juegan un rol trascendental, tal es así que desde 1830 ya funcionaban en Montevideo, tres escuelas de Educación Primaria. Paulatinamente el sistema educativo uruguayo se ha ido complejizando, atravesando distintas circunstancias económicas, sociales y políticas, hasta alcanzar la estructura institucional actual que se organiza en seis niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Media Básica, Educación Media Superior, Educación Superior (Terciaria, Terciaria Universitaria y Formación en Educación con carácter Universitario) y Educación de Posgrado, y se rige por la Ley General de Educación (Ley 18. 437, 2008).

Como señalan Aristimuño y De Armas (2012), la evolución de los sistemas educativos, en general, se ha caracterizado en las últimas cuatro décadas, entre distintas tendencias y transformaciones, por el sostenido crecimiento de la cobertura de la EM. Dan cuenta los autores sobre las dificultades que este tramo de la formación presenta hoy, por una parte, como demandas propias de sociedades cada vez más complejas y crecientemente tecnificadas y especializadas en sus formas de producción, por otra parte, por problemas específicos que tienen los sistemas educativos para acompañar las transformaciones que estas sociedades les reclaman. Coincidimos en que la educación de los adolescentes es uno de los temas críticos que tienen que resolver las sociedades actuales.

Parafraseando a Aristimuño (2008), existe cada vez mayor presión por educación por parte de masas cada vez más numerosas de ciudadanos que completaron la enseñanza primaria, la

masificación del estudiantado es un fenómeno que no ha sido saneado aún, combinándose con exigencias de una ciudadanía que se sustenta sobre parámetros culturales diferentes. En esta línea de pensamiento, Giddens (1995) señala que el mundo moderno tardío o reciente es apocalíptico, no porque se encamine inevitablemente a la catástrofe sino porque implica nuevos riesgos que las generaciones anteriores no tuvieron que afrontar.

Nos encontramos con la problemática referida a los cambios culturales, clara señal del vaciamiento tiempo-espacio que se produce en la modernidad y que modifica tangencialmente las representaciones simbólicas así como las configuraciones identitarias. Raggio (2003) señala al respecto que, las formaciones sociales modernas establecen un régimen de reflexividad institucional promotor de una rearticulación de las relaciones sociales en universos simbólicos radicalmente novedosos propios de sistemas institucionales igualmente inéditos.

El sistema educativo uruguayo no escapa a los debates y escenarios dilemáticos que se presentan a distintos niveles, y en forma recurrente en los últimos treinta años ha ensayado diferentes formatos para la EM. Algunos ejemplos de los formatos utilizados incluyen un ciclo básico común hasta la edad de 14 años, ordenamientos curriculares por áreas en lugar de asignaturas, nuevos modelos de centro con docentes concentrados por turno y repetidas reformulaciones programáticas. Casi ninguno de estos cambios sobrevive a sus autores, lo que demuestra que las soluciones son lábiles en lo institucional (Aristimuño y De Armas 2012).

Dentro de este contexto, se discierne la problemática de la institución-Educación en Uruguay, como una problemática actual y que afecta, de forma diferente y con distintos grados de implicación, a todo el cuerpo social. Sin embargo, surgen preguntas trascendentales en cuanto al agente encargado de ejecutar en el campo todos estos cambios de nivel estructural; en otras palabras, importa la posición que ocupan los docentes dentro del sistema educacional más allá de su rol como educadores, cómo son vivenciados los cambios y cómo son tramitados en el sistema simbólico tanto los cambios culturales como los cambios en la organización de la institución; ¿es la creciente incidencia de pedidos de licencia para tratamientos de salud, en particular aquellos que son atribuidos a trastornos psíquicos y que están siendo tratados como síndrome de burnout, o síndrome de agotamiento profesional, un síntoma emergente en el colectivo docente?

Condiciones de ejercicio de la profesión docente

Uruguay carece de un sistema de información e indicadores apropiados acerca de su cuerpo docente. La información sobre los docentes es generada en forma independiente por cada consejo, por lo cual, existen distintas fuentes desde donde obtener información, pero no suele articularse entre subsistemas ni utilizarse para la generación de indicadores (INEEd, 2014).

En este apartado se trabaja sobre la información recabada del “Capítulo 11. Condiciones de ejercicio de la profesión docente” del informe del INEEEd (2014). Un primer foco de análisis se centra sobre las condiciones de ejercicio de la profesión docente. Para la conformación del campo de problemáticas, se seleccionan aspectos relevantes que permiten esbozar problemas nucleares en viñetas. La creación de las mismas habilita a la condensación de información en muestras arbitrarias en pos de ejemplificar el abanico de situaciones que afectan a los docentes vinculados a la institución educativa. El objetivo de esta modalidad es trabajar los sistemas simbólicos, al decir de Bourdieu (2000), estructuras estructurantes, que toman el carácter de estadística en la medida en que la recolección de datos se reordena gráficamente y permite inferir tendencias.

Viñetas

1. Población docente

Desde 1995, la ANEP realizó dos censos docentes en secundaria, en 1995 y en 2007 (ANEP 2008). Si se suman profesores con título docente y estudiantes de profesorado, se alcanza a cubrir el 69,1% en 1995 y el 89,2% en 2007 de los cargos disponibles para docencia. El censo indica que el total de docentes en la ANEP puede estimarse en el entorno de los 40.000, la mitad de ellos maestros y la otra mitad profesores de EM. Si se estima en el entorno del 4% al 5% la necesidad de reposición anual de docentes para cubrir retiros de la función y creación de nuevos cargos, sería necesario contar con alrededor de 2.000 egresos anuales entre magisterio y profesorado. En 2012 se registra el egreso de 745 profesores (295 en el IPA y 450 en el interior).

2. Salario docente

Los datos de Uruguay se obtienen de cálculos a partir de información del Área de Estadística y Análisis de la Dirección Sectorial de Programación y Presupuesto de la ANEP.

El salario docente aumenta con el pasaje de un grado a otro del escalafón, esto se produce, cada cuatro años. El porcentaje de incremento salarial de un grado a otro es relativamente reducido al inicio de la carrera, pero aumenta sensiblemente en el pasaje hacia grados más altos. Actualmente, el pasaje de grado 1 a grado 4 (luego de aproximadamente 12 años de experiencia), implica un incremento salarial de 16,5% en promedio. Mientras tanto, el pasaje de grado 4 a 7 (aproximadamente otros 12 años de experiencia) implica actualmente un incremento salarial de 42%.

Un adicional a la antigüedad es la compensación del 20% del salario básico a partir de los 25 años de antigüedad en el servicio (Ley 11.021). Asimismo, todos los docentes que registran permanencia en la actividad en el séptimo grado después de cumplir 28 años de docencia efectiva perciben una prima del 5% sobre sus remuneraciones, que pasa a ser del 10% luego de 32 años de actuación.

Más allá de los incrementos salariales basados en la antigüedad, hay pocos incentivos o compensaciones salariales. Las existentes son básicamente primas por presentismo, por titulación y por trabajo en contextos desfavorables.

3. Remuneración por tiempo de trabajo

Una característica importante de la forma de remuneración docente en Uruguay es que se encuentra vinculada esencialmente a las horas de clase que se dictan.

No existen formas de remuneración por concepto de preparación de clases, planificación, participación en un proyecto colectivo u otras actividades conexas al trabajo directo con los estudiantes. La única excepción a este criterio general es que se pagan las “horas de coordinación” en la EM en función de la cantidad de horas aula.

4. Lugar de trabajo

Los resultados del censo (ANEP, 2008) indican que el 58,4% de los docentes de la ANEP trabaja en un único centro educativo, un 27,8% dicta clases en dos, un 10,1% en tres y apenas un 3,7% lo hace en cuatro o más instituciones.

Sobre población docente

Como rasgo significativo, encontramos que la cantidad de cargos disponibles en docencia no logra ser cubierta en su totalidad por docentes egresados, aunque la carrera de Profesor de EM es ofrecida desde 1949 en el IPA y, a partir de los años 60 comenzó a ser ofrecida en modalidad semi-libre en los Institutos de Formación Docente -IFD- de cada departamento. No responde esta tendencia a falta de estudiantes que hayan iniciado los cursos de profesorado/formación docente – FD-, sino que de cada 10 estudiantes que se matriculan en instituciones de FD, 4 abandonan durante el primer año de la carrera. Dicho relevamiento muestra que de cada 100 estudiantes matriculados en 2008, 37 no aprobaron cursos, 26 abandonaron luego de aprobar algún curso, 29 continuaron estudiando y apenas 8 se recibieron (ANEP, 2012). Otro dato estadístico revela que más de la mitad de los estudiantes de FD ingresa a la carrera con más de 24 años, es decir, a la edad en que debería ser el egreso, y más de la cuarta parte ingresa con más de 30 años (ANEP, 2012b). Finalmente, se observa que los factores personales tienen mayor incidencia en el rezago en los estudios de FD son la edad y la situación de los estudiantes en materia laboral y de responsabilidades familiares.

En este sentido, se debe pensar en los motivos por los cuales la permanencia en dichos cursos es deficiente. De hecho, no se encontrará ningún hallazgo con respecto a los factores que inciden en la no continuidad de los estudiantes en las carreras de FD ya que, al igual que en instancias previas de educación formal, la mayor dificultad se encuentra en la retención de los estudiantes, no tanto en la capacidad de acceso a las mismas (Espíndola y León, 2002). Según un estudio publicado por la ANEP (2012), quienes fueron consultados por la situación, señalan que la carga horaria semanal dificulta el cursado y no tienen el tiempo ni la energía para las exigencias de dedicación; además, hay un exceso de asignaturas, visión que es compartida por estudiantes y docentes; para los estudiantes, el Plan 2008 tiene excesiva fragmentación de conocimientos, con superposición de contenidos, muchos de ellos desactualizados, y con un tronco común de asignaturas que resulta excesivo, finalmente enuncian que el régimen académico de las instituciones de FD se asemeja más al de la EM que al de la terciaria o universitaria, manteniendo el tipo de relacionamiento propio de adolescentes, indicando por ejemplo que, el régimen de asistencia es incompatible con las obligaciones propias de la vida adulta; materias anuales; horas de clase de cuarenta y cinco minutos; docentes que eligen horas cada año. Esta situación es clave porque implica un fuerte desfasaje entre la realidad de los estudiantes y la propuesta de FD que presupone una realidad estudiantil propia de décadas atrás: estudiantes muy jóvenes, sin compromisos laborales ni familiares y dedicados exclusivamente a estudiar.

“El futuro llegó hace rato” cantaban Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota (1988) hace ya

casi 30 años, y la frase aún continua aplicando. El claro desfasaje entre la oferta institucional y la demanda social, ponen de relieve la velocidad y la dinámica con que la modernidad reciente (Giddens, 1995) afecta las metas y la profundidad de las prácticas sociales. Al decir de Raggio (2003), la ideología de la modernización y la eficiencia, y la violenta mercantilización del cuerpo social, están llevando sutilmente a considerar también a la formación superior un servicio más al mercado. En otro momento, ya señalaba el autor que, se articula una modalidad en la cual los establecimientos de enseñanza “venden” un servicio y los estudiantes lo “consumen”, el conocimiento va perdiendo cada vez más su valor de uso en aras de un valor de cambio a volcarse en cierta capacitación profesional, destinada a posibilitar la inserción en un mercado laboral (Raggio, 1995).

Sobre el salario docente

Otro eje de análisis sobre las condiciones de ejercicio de la profesión docente refiere al salario docente y la remuneración por tiempo de trabajo tomados en conjunto ya que los sistemas simbólicos que atraviesan esta situación ganan relevancia en la medida que, como bien se señala en el informe del INEEd (2014), el salario docente constituye el costo unitario más grande de la enseñanza e impacta directamente sobre el atractivo de la profesión.

Tal como se evidencia en dicho informe, en Uruguay, los contratos de dedicación completa fueron frecuentes hasta mediados del siglo XX, cuando la denominada “unidad docente” (veinte horas de clase a la semana) se correspondía con una remuneración suficiente para vivir. En ese contexto, el docente dictaba clases durante media jornada y el resto del tiempo realizaba las demás actividades, algunas en el centro educativo y otras en su domicilio. En las décadas siguientes, con la caída de las remuneraciones, los docentes fueron incrementando la cantidad de horas de clase, con el consiguiente deterioro del resto de las tareas que, o bien no se realizan o se realizan durante los fines de semana y feriados e incluso durante los traslados al centro educativo. Si bien casi el 58% del total de docentes trabaja en un solo establecimiento, el resto se desempeña en más de uno, siendo notorio el porcentaje de profesores que naturaliza el multiempleo como instituido.

A su vez, según un estudio realizado a pedido del INEEd y ejecutado por Equipos (s.f.), uno de los principales problemas de la docencia en Uruguay es la concepción naturalizada del trabajo docente como horas dictando clase en el aula. La dedicación completa en un centro educativo implica que cada docente utilice el tiempo del contrato de la siguiente forma: aproximadamente la mitad destinada al trabajo dentro del aula, la otra mitad destinada a un número importante de actividades que la docencia requiere, por ejemplo: preparar materiales para la enseñanza o para la evaluación, corregir trabajos de estudiantes, reunirse con colegas, preparar clases, atender estudiantes con dificultades fuera del aula, recibir familias, participar en instancias de planificación

y evaluación institucional, entre otras tareas concernientes a la función. También señalan los profesores entrevistados que el ejercicio de la profesión implica destinar una parte importante del tiempo personal y familiar a tareas vinculadas con la docencia.

“Es notorio que no se eleva en el enfermo la estima por el tratamiento brindándosele demasiado barato” (Freud, 1913, p. 133). Según escribe Nacif Xavier (2014), la desvalorización salarial de los docentes contribuye a la desvalorización social de la docencia.

El dinero es el ejemplo por excelencia, y el más importante por su omnipresencia, en lo que se refiere a las señales simbólicas pertenecientes a los mecanismos de desenclave (Giddens, 1995), las tensiones que se generan entorno a su circulación ocultan aspectos cuyos ejes de significaciones ocupan tanto lo fantasmático, como lo político y lo ideológico (Fernández, 1994). Cuando el colectivo docente pone en relieve las tensiones que sostiene con la institución-Educación y cuestiona el devenir de los hechos, se encadena expresamente con el deseo de transformación, se produce una reflexividad generalizada (Giddens 1995), que no conforma algo accesorio a las instituciones sino constitutivos de ellas.

Sobre el lugar de trabajo

Finalmente, se abordan los aspectos relacionados al lugar de trabajo de los docentes. Para los profesores de EM la cuestión de la concentración de horas en un liceo es fundamental, porque facilita la labor docente, y fortalece algunas características del rol a desempeñar: la pertenencia institucional, la relación con los compañeros y la posibilidad de comprometerse en proyectos institucionales. Ante esta disgregación manifiesta, y desde una perspectiva institucional, se relaciona esta problemática con el concepto de pluralidad de pertenencias (Frigerio et al, 1992), que implica una forma de conflicto propia de la institución educativa y se refiere a la realidad docente de formar parte de varios establecimientos educativos al mismo tiempo, esto conlleva una reacomodación constante en cuanto al lugar específico que cada uno ocupa, sus roles, las formas de vincularse, el compartir con otros docentes distintas experiencias, en definitiva, distintos grados de identificación, adhesión y pertenencia; ciertamente, al cambiar de establecimiento cambia también la cultura institucional que delimita los rasgos identitarios propios de cada establecimiento. Dicha cultura es resultante de la interacción entre los miembros de un establecimiento concreto y las políticas institucionales que afectan a dicha institución; dentro de la cultura institucional se incluyen, entre otras características, los sistemas de socialización, los valores vigentes, las modalidades de relacionamiento, la forma de aceptación y valoración de vínculos, los mitos, leyendas y héroes, entre otros. La cultura institucional es, como indican las autoras, metafóricamente: el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. El sustento de esta cultura se da en un imaginario institucional que representa el

conjunto de imágenes y representaciones, generalmente inconscientes, que producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean estas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento, adquiriendo en cada establecimiento características y expresiones particulares.

Los problemas que emergen y generan cierto cuestionamiento sobre las instituciones educativas son expresiones de problemáticas psicosimbólicas y sociohistóricas (Giorgi, s.f.) que hacen a las condiciones de producción de subjetividad y de imaginario simbólico. Por otra parte, se encuentran los docentes que también viven y sufren transformaciones que aún no han logrado procesar y que los posiciona en situación de vulnerabilidad, desinstrumentación e impotencia ante situaciones nuevas.

El síntoma más visible de este malestar docente pueden observarse en la gran incidencia de pedidos de licencia médica para tratamientos de salud, en particular aquellos atribuidos a trastornos psíquicos, que están siendo tratados como síndrome de desgaste profesional, también conocido como burnout.

Burnout

Conceptualización e historia

Maslach et. al (2001) define burnout como una respuesta crónica prolongada a factores de estrés emocionales e interpersonales en el trabajo, y se define por sus tres dimensiones agotamiento, cinismo e ineficacia¹.

Otros autores parten de la definición de burnout ofrecida en 1981 por Maslach y Jackson, que entienden que el burnout se configura como un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal.

Según la perspectiva de Aubert y De Gaulejac (1993), se lo puede considerar como la enfermedad del agotamiento de los recursos físicos y mentales, la cual sobreviene tras un esfuerzo desmesurado para alcanzar un fin irrealizable. La particularidad de esta enfermedad es que afecta generalmente a personas que alimentan un ideal elevado y que han puesto todo su empeño en alcanzar este ideal.

Gil Monte y Peiró (1997) sostienen que si bien no se puede establecer una definición universal del burnout, existe consenso en que éste suele surgir como respuesta al estrés laboral

¹ Traducción de autor: "Burnout is a prolonged response to chronic emotional and interpersonal stressors on the job, and is defined by the three dimensions of exhaustion, cynicism, and inefficacy."

crónico. A su vez Giménez (2000), considera que resulta imprescindible estudiar este concepto bajo dos perspectivas o enfoques para poder adquirir una visión más completa sobre el tema, los enfoques posibles son, considerar el burnout como un estado, o como un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo.

Señala Sandín (2003) que el concepto de estrés ha sido uno de los constructos más polémicos dentro de la Psicología, tanto en su definición como en sus modelos teóricos explicativos. Sin embargo, el término burnout ha sido delimitado y aceptado por la comunidad científica casi en su totalidad desde la conceptualización establecida por Maslach (1981).

Moriana y Herruzo (2004) mencionan que el concepto de burnout aparece como consecuencia de los estudios sobre estrés en los primeros trabajos de Freudenberger (1974).

Según Turnes (s.f.), Freudenberger, trabajando como asistente en Nueva York en una clínica para toxicómanos, observó que luego de un año de empezar a trabajar, la mayoría de los empleados sufría de progresiva pérdida de energía, hasta llegar al agotamiento, así como desmotivación para el trabajo, junto con varios síntomas de ansiedad y depresión. Adopta la palabra burnout, que se empleaba para referirse a los efectos del consumo crónico de las sustancias tóxicas.

Freudenberger (1974) describe cómo estas personas se vuelven menos sensibles, poco comprensivas y hasta agresivas en relación con los pacientes, con un trato distanciado y cínico, con tendencia a culpar al paciente de los propios problemas que padece.

En este sentido, Maslach (2001) transita otro recorrido para llegar al término burnout. Relata que en 1976 se dedicaba a estudiar las respuestas emocionales de los empleados de profesiones asistenciales; eligió el mismo término que empleaban los abogados californianos para describir entre sus colegas el proceso gradual de pérdida de responsabilidad profesional y desinterés cínico entre sus compañeros de trabajo. Según la autora, el término alcanza aceptación social dentro del ámbito académico por ser descriptivo y no estigmatizar a las personas, como ocurría con los diagnósticos psiquiátricos; dentro de un creciente interés por el estudio del burnout, la escala que tuvo propiedades psicométricas más consistentes y aún hoy continua siendo utilizada para investigaciones fue la Maslach Burnout Inventory -MBI-, desarrollada por Maslach y Jackson (1981), donde se establecen las bases para la posterior construcción teórica.

Golembiewski et. al (1983) citado por Oramas (2013) hace hincapié en que las ideas iniciales de Freudenberger y Maslach, se caracterizaron por comprender el burnout desde un enfoque clínico, como un conjunto de síntomas propios de un estado final, al que se llega por el estrés. Sin embargo, el reconocimiento de la participación de variables contextuales y personales que,

interrelacionadas, determinan las manifestaciones del síndrome en fases o etapas, han permitido comprenderlo como un proceso de naturaleza psicosocial.

Así, Martínez (2010) indica que, actualmente se aplica el síndrome de burnout a diversos grupos de profesionales que incluyen desde directivos hasta amas de casa, desde trabajadores en los ámbitos sociales hasta voluntarios de distintas organizaciones; y se acepta que el síndrome es el resultado de un proceso en el que el sujeto se ve expuesto a una situación de estrés crónico laboral y ante el que las estrategias de afrontamiento que utiliza no son eficaces. La misma autora diferencia burnout de otros constructos que podrían llevar a alguna confusión, en este caso, solamente se marca esta diferencia con los conceptos de Estrés General y Depresión pues son los más cercanos a la Psicología: “Entre Estrés General y síndrome de Burnout se distingue con facilidad pues el primero es un proceso psicológico que conlleva efectos positivos y negativos, mientras que el Burnout sólo hace referencia a efectos negativos para el sujeto y su entorno”. (Martínez, 2010, p.6). También enfatiza la autora en la diferenciación del burnout con la Depresión señalando que ésta tiene una correlación significativa con el Cansancio Emocional, pero no con las otras dos dimensiones del burnout como son la baja realización personal y la despersonalización o cinismo.

Finalizando esta breve descripción del síndrome, cabe señalar que, así como se ha generado mucha polémica entorno a la descripción del burnout, también se han desarrollado múltiples modelos explicativos y clasificaciones. Una de las clasificaciones más utilizada y actualizada es la de Gil-Monte y Peiró (1997); estos autores categorizan los modelos etiológicos en cuatro tipos de líneas de investigación: Teoría Sociocognitiva del Yo, Teoría del Intercambio Social, Teoría Organizacional y Teoría Estructural.

Burnout en la educación

El síndrome de burnout afecta a distintas profesiones, pero su foco de estudio se ha centrado en el área de la enseñanza y los servicios de salud por ser actividades que requieren un intenso contacto con las personas (Maslach y Leiter, 1997).

Oramas (2013) señala que a nivel internacional, estrés y burnout se han estudiado en el ámbito de la enseñanza desde distintos enfoques, tanto por interés en la situación docente como en la construcción de escenarios para la investigación. La autora considera que la profesión docente es una de las más vulnerables al impacto de las transformaciones del contexto económico, político, social y cultural.

Un material significativo para trabajar los aspectos del burnout en la enseñanza, y más específicamente en profesores, es el desarrollado por Moriana y Herruzo (2004), donde se trabajan las consecuencias del estrés y el burnout en profesores desde distintos “modelos explicativos” que, partiendo de diferentes trabajos de campo citados oportunamente, generan indicadores estadísticos. Igualmente, en dicho trabajo se destaca la relevancia que tiene actualmente (y por qué no, históricamente) el desarrollo del modelo multidimensional de Maslach y Leiter (1997) que contempla la interacción de varios tipos de factores, sin destacar de forma particular algún factor sobre otro, sino que será esta interacción la que delimite cuales son las variables más importantes en cada caso en concreto; en contrapartida, señalan los autores, a una modalidad de cuantificación de datos más ligada, tradicionalmente, a los autoinformes. Aquí se pone especial relevancia en la creación del MBI Form Ed (Maslach y Leiter, 1997) que es la adaptación del anteriormente mencionado MBI al colectivo docente.

Antecedentes de estudios de burnout en la educación en Uruguay

Lamentablemente no se cuenta con información específica relacionada a estudios de campo en la educación en nuestro país.

Igualmente sí se han llevado a cabo estudios con relación a la incidencia del burnout en determinados sectores, por ejemplo, el ejecutado por Añón et al. (2012), que a pesar de los cuestionamientos a los parámetros de validez de las interpretaciones de sus resultados desarrollado por Merino (2013), es importante para el aporte descriptivo local del burnout en trabajadores en Uruguay, y de la prevalencia del mismo en un plano internacional.

Reflexiones sobre burnout

Estudios realizados en Uruguay resaltan algunas dimensiones del problema de las condiciones del trabajo docente. En el marco de un estudio de casos realizado por la UNESCO (2005), la casi totalidad de los docentes sostiene que su carga de trabajo fuera del aula es “elevada” o “muy elevada”. Además, los docentes destacan como condiciones institucionales desfavorables la falta de cooperación mutua entre colegas, la escasa incidencia en las decisiones del centro y las dificultades de comunicación interna. Las relaciones con los superiores son calificadas como cordiales, pero resultan insatisfactorias las formas de reconocimiento y supervisión. La falta de compromiso de las familias y el entorno de las escuelas son indicados como obstáculos para su trabajo.

Otro estudio, desarrollado por Culazzo (2012), destaca como factores asociados al estrés de los docentes: el bajo salario, los traslados contra reloj de un centro a otro, las malas condiciones

ambientales, los problemas posturales, el trabajo con grupos muy numerosos y los cambios curriculares frecuentes.

También se pueden recoger fragmentos del informe del INEEd (2014) en los cuales los docentes manifiestan su situación, la forma en que perciben sus condiciones laborales, enunciando sentimientos de “agotamiento”, “cansancio” y “estrés” (INEEd 2012, p. 212), lo cual genera en muchos casos falta de involucramiento y compromiso con el proyecto educativo. El trabajo emocional y la regulación emocional (Hochschild, 1983) se ponen en juego constantemente y esto puede llevar a que se produzca cansancio emocional y consecuentemente burnout, reduciendo la satisfacción laboral del empleado (Brotheridge y Grandey, 2002). La utilización de las emociones al servicio de la tarea, genera disonancia emocional (Funcasta, 2011), especialmente cuando no están sincronizadas la acción y la emoción actuantes.

Los más recientes informes con relación a riesgos psicosociales emergentes (Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, 2007), entendiendo riesgos emergentes como cualquier riesgo nuevo, pero principalmente que va en aumento y esto a su vez significa que la probabilidad de exposición al riesgo es lo que aumenta, indican que las demandas emocionales se presentan como uno de los principales factores a considerar ya que estos pueden generar conflictos entre las exigencias de la vida profesional y la vida privada. Como resultado, se produce un desequilibrio entre la vida laboral y la personal, con un efecto perjudicial para el bienestar del trabajador. La intensificación de las demandas emocionales aparece como una variable de riesgo psicosocial preponderante. Señala Funcasta (2011) que los riesgos psicosociales emergentes son las circunstancias que pueden afectar tanto al trabajador, como al mismo trabajo.

Consideraciones finales

Así como en la institución, cada individuo encuentra un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo, también, se encuentran presentes la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. Los efectos del burnout son sufridos por cada sujeto, desde la individualidad, pero este sufrimiento se relaciona directamente con los efectos que generan las instituciones, especialmente dentro del actual sistema educativo que “obliga” a adoptar y naturalizar el multiempleo a gran parte de la población docente (aproximadamente el 40% según las estadísticas de ANEP), a desvanecer los límites entre el ambiente laboral y el resto de configuraciones relacionales que se puedan generar a partir de los modos de vida de cada individuo. Conviene disponer una línea de pensamiento para pensar los efectos de la somatización, especialmente si consideramos que las instituciones tienden a regular el comportamiento individual.

Podemos plantear la siguiente hipótesis para pensar la disposición de los cuerpos ante la eventualidad de los cambios constantes que propicia la modernidad. Estar atravesando un período socio-histórico que genera modificaciones intempestivas en las modalidades de afrontamiento de las situaciones, implica también acompañar estrategias, actualizar modalidades, propiciar dispositivos. Se puede aventurar la idea de un avasallamiento institucional sobre el cuerpo docente, o sea, de la institución sobre sí misma. Pensar la reflexividad institucional como el elemento que lleva adelante la efectuación de cambios, se asocia a la novedad que implica afrontar las constantes actualizaciones en modalidades de relacionamiento y comunicación (universos simbólicos radicalmente novedosos). Son nuevos riesgos que las generaciones anteriores no tuvieron que afrontar, pero que tampoco tendrán que afrontar las futuras generaciones, los riesgos van a ser otros. Disponer los cuerpos de forma tal que la disminución de riesgos sea una prioridad, más que necesario, parece ser imperativo.

Glosario de Siglas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CERP	Centros Regionales de Profesores
CES	Consejo de Educación Secundaria.
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional.
CSEU	Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay
EM	Educación Media
FD	Formación Docente
FENAPES	Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria
IFD	Institutos de Formación Docente
INEEd	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INET	Instituto Nacional de Educación Tecnológica
IPA	Instituto de Profesores Artigas
MEC	Ministerio de Educación y Cultura.
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Referencias Bibliográficas

Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2007). Previsiones de los expertos sobre la aparición de riesgos psicosociales en relación con la seguridad y la salud en el trabajo. Recuperado de: <https://osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/factsheets/74>

ANEP (2008). Censo Nacional Docente 2007. Montevideo. ANEP.

(2012a). Relevamiento de contexto sociocultural de las escuelas de educación primaria 2010. Montevideo. ANEP.

(2012b). Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente. Montevideo. CFE.

(2013). Evolución de la asignación y distribución presupuestal 1985-2013. Montevideo. ANEP.

Añon, A., Baez, G., Barrale, P., Bogliacino, V., Escudero, E., Estévez, G., González, C. y Pereira, C. (2012). Incidencia del Síndrome de Burnout en un Hospital Público de Montevideo. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. N° 2. PP. 130–148.

Aristimuño, A. (2008). Nuevas agendas para la educación secundaria. *Páginas de Educación*. Año 1. N° 1. PP. 130-137.

Aristimuño, A., y De Armas, G. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. Recuperado de <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/transformaciones-web.pdf>

Arteaga Botello, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Revista Sociológica*. Año 23. Nro. 68. Setiembre-diciembre de 2008. PP. 151-175. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6806.pdf>

Aubert, N. y De Gaulejac, V. (1993). El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos? Barcelona. Paidós.

Banco Mundial (2015). Uruguay: panorama general. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/pais/uruguay>

Beilinson, S. y Solari, I. (1988). Todo un palo. En: *Un Baión para el ojo Idiota* [CD]. Argentina. Del Cielito Records.

Bleger, J. (1964). *Psicohigiene y psicología instituciones*. Buenos Aires. Paidós.

Brotheridge, C. M.; Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior*. Num. 60. PP. 17-39. Recuperado de: Aop.psy.unibe.ch

Castoriadis, C. (1994). Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto. Barcelona. Gedisa.

Culazzo, M. (2012). La docencia y la salud. Revista de FENAPES. Año 2. N° 3.

Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación – Organización de Estados Iberoamericanos. Nro. 30. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie30f.htm>

Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. Paidós.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. Journal of Social Issues, 30. PP. 159-165.

Freud, S. (1913). Sobre la iniciación del tratamiento. Nuevos Conceptos sobre la técnica del psicoanálisis. En: Freud, S. Obras Completas, Vol XII. Buenos Aires. Amorrortu.

Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas, Cara y Ceca: elementos para su comprensión. Buenos Aires. Troquel.

Gil Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse. Madrid. Síntesis.

Giménez, V. (2000). El fenómeno del burnout en las profesiones de ayuda. Estudio experimental de la situación en centros sociales municipales de la ciudad de Alicante. RTS 159. PP. 65-99. Valencia.

Giorgi, V. (s.f). Los adolescentes de hoy y el adolecer de las Instituciones Educativas. INAU. Recuperado de http://sadmalvinasargentinas.pbworks.com/w/file/fetch/48323106/georgi_cesar%5B1%5D.pdf

Hochschild, A. (1983). The managed heart: commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press.

INEEd (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Montevideo. INEEEd.

Ley 11.021 (1948). Enseñanza primaria y normal. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=11021&Anchor=>

Ley N° 18.437 (2009). Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

Lourau, R. (1980). El Estado y el Inconsciente. Barcelona. Kairós.

Manassero, M., García Buades, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, Á. & Ferrer, V. A. (2005). Burnout en la enseñanza: Aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2) 89-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039006>

Martínez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*. N° 112.

Maslach, C. y Jackson, S. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto: University of California. Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. y Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA. Jossey Bass.

Maslach C., Schaufeli, W., Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*. Vol. 52. PP. 397-422.

Merino, C. (2013). Burnout en Uruguay: Unos aportes para los resultados de Añón et al. (2012). *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3(1), 139 – 143. Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/index>

Morian, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 4(3) 597-621. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33740309>

Nacif Xavier, L. (2014). A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59) 827-849. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27532619002>

OCDE (2012). *PISA 2009 Technical Report*. PISA. OCDE Publishing.

(2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. París. TALIS-OECD.

OECD/ECLAC (2014). *Estudio Multi-Dimensional de Uruguay: Volumen 1. Evaluación inicial*. Paris. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264222052-es>

Oramas, A. (2013). *Estrés laboral y Síndrome de Burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Salud. La Habana.

Raggio, A. (1994). *Por una ética de la intervención. Notas acerca de la dimensión ética de la práctica psicológica*. En: Lans, A. *Comunidad: clínica y complejidad*. Montevideo. Multiplicidades.

(2003). *Educación y familia: ¿Instituciones en crisis?* En: *Jornadas Universitarias de Intercambio: Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción*. Montevideo. UDELAR.

(s.f.). *Cuerpo e Institución*. En: Pérez, R. *Cuerpo y subjetividad en la sociedad contemporánea* (pp. 141-149). Montevideo. Psicolibros.

Real Academia Española (2014). Obertura. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>

Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, Nro. 3. PP. 141-157.

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

Vaillant, D. (2012). La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. Vol. 21. N° 1. Montevideo.