

# EL CANSANCIO PEDAGÓGICO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. TRIBULACIONES EN LA PÉRDIDA DEL SER DOCENTE

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Ledys Hernández Chacón**

Universidad de Otavalo, Facultad de  
Educación Otavalo – Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-3706-1873>

docentes, con énfasis en la salud y el bienestar emocional.

**PALABRAS- CLAVE:** pedagogía, síndrome de Burnout, conocimiento, universidad, docente

**RESUMEN:** EL presente trabajo pretende estimular el diálogo reflexivo acerca de la problemática del cansancio pedagógico del docente universitario del siglo XXI, en el contexto latinoamericano y, especialmente, en Ecuador. Partiendo de un análisis de la literatura, el debate se organiza a través de interrogantes que abordan algunos aspectos de la temática: a) la salud mental del docente; b) la búsqueda de la verdad en la sociedad del conocimiento; c) los nuevos roles del docente. A lo largo de la reflexión, se ponen de manifiesto datos alarmantes acerca del cansancio emocional que atraviesan los docentes universitarios en el desempeño profesional, debido a las condiciones de sobre exigencia personal y laboral. Se cuestiona el fin de la educación en la era de la hiperinformación y el rol del docente ante un sujeto estudiantil cada vez más despersonalizado. Finalmente, la disertación conlleva a fomentar acciones conjuntas de reconstrucción del ser

### PEDAGOGICAL BURNOUT IN THE KNOWLEDGE SOCIETY: QUESTIONING IN THE LOSS OF BEING TEACHER

**ABSTRACT:** This paper aims to stimulate a reflective dialogue about the problem of pedagogical fatigue of the university professor of the 21 st century in the Latin American context and, especially, in Ecuador. Starting from an analysis of the literature, the analysis is organized through some questions that address some aspects: a) the mental health of the teacher; b) the search for truth in the knowledge society; c) the new roles of the teacher in the digital educational context. Throughout the text, alarming data is revealed about the emotional exhaustion that university teachers go through in their professional performance, due to the conditions of personal and work demands, taking Burnout Syndrome as a symptomatic reference. The end of education in the hyperinformation era

and the role of the teacher in the face of an increasingly depersonalized student subject are questioned. Finally, the dissertation leads to promoting joint actions for the reconstruction of being teachers, in its fundamental identity and with an emphasis on health and emotional well-being.

**KEYWORDS:** pedagogy, Burnout Syndrome, knowledge, university, professor.

## 1 | INTRODUCCIÓN

La profesión docente ha sido catalogada como un campo profesional altamente estresante por los especialistas de la salud ocupacional. Las patologías presentadas por la población docente son variadas y estrechamente relacionadas al campo emocional y de desgaste mental. De hecho, varios autores coinciden en afirmar que la profesión presenta en sí misma características de riesgos para el desarrollo de enfermedades psicológicas y psiquiátricas.

Los procesos de globalización, el alto y acelerado desarrollo de la tecnología en el ámbito educativo, la alta competitividad laboral, exigen procesos de adaptabilidad inmediata a las condiciones cada vez más cambiantes del educador. En el ámbito de la universidad ecuatoriana, sin embargo, este es un tema poco abordado y hasta desconocido por los propios docentes. Las estructuras institucionales demandan cada vez más del docente, sin tener en cuenta las afectaciones a la salud que ello conlleva.

Por otro lado, la crisis sanitaria expuso a su vez el silencioso trance educativo del que todos conformamos una trilogía paradójica de testigos, víctimas y cómplices: la frenética carrera de obstáculos entre la hiperdigitalización de la enseñanza, la hipertrofia informativa, la deconstrucción de los valores educativos y el rol docente ante la inminente nueva figura de autoridad del saber: el internet.

Sin bien el salto a la virtualidad durante la pandemia supuso un desequilibrio en la relación docente – estudiante- enseñanza-aprendizaje, hasta cierto punto esperable; el período de postpandemia y el retorno a la presencialidad no mitigaron, sin embargo, los estragos producidos en la crisis anterior. Diversos estudios a los que nos referiremos más adelante, demuestran el creciente aumento de síndrome de burnout y otros trastornos emocionales en el gremio docente, especialmente en docentes de educación superior.

La presente reflexión versa acerca de esta problemática compleja y disimulada a partir del análisis de la literatura. Sin embargo, los argumentos aquí manifiestos no representan de ninguna manera postulados acabados o conclusivos acerca del fenómeno que tratan. Todo lo contrario, la finalidad de este escrito es abrir el diálogo reflexivo acerca de la necesidad de abordar la perspectiva docente acerca de la salud emocional en el contexto educativo del siglo XXI.

## 2 | PRIMERA INTERROGANTE: ¿PODEMOS HABLAR DE LA SALUD MENTAL DEL DOCENTE?

El siglo XXI ha sido caracterizado por varios autores como el tiempo de las enfermedades mentales. El filósofo contemporáneo Byun Chull-Han introduce en su libro “La sociedad del cansancio”, el término de “violencia neuronal”, como enfermedad emblemática de nuestro siglo. Si bien los siglos anteriores se caracterizaron por pandemias bacterianas y virales, el desarrollo de la medicina logró éxito en estos campos, tal y como se ha demostrado con la declaración reciente de la OMS sobre el fin de la emergencia mundial producida por el virus del COVID-19, en un tiempo relativamente corto.

Ahora bien, la propia OMS alerta acerca del creciente número de trastornos mentales, alcanzando el 30% de enfermedades no mortales a nivel mundial. El suicidio alcanza la tasa de incidencia más alta en la historia humana, produciendo un deceso cada 40 minutos en el mundo. El propio Manual Estadístico de Trastornos Mentales (DSM), ya en su quinta versión, amplía su espectro de caracterización de trastornos mentales, bajo criterios de homologación, incluyendo los trastornos adaptativos, bajo el código Z. (Sandín, 2013).

Las nuevas clasificaciones psiquiátricas no son exclusivas de la población adulta, sino que se insertan cada vez con mayor incidencia en la población infantil, extendiendo así su prevalencia. El consumo de medicamentos para trastornos mentales ha aumentado en un 37% en los últimos 10 años. Las demandas terapéuticas de la población ya no son referentes solo a los trastornos tradicionales como la ansiedad, depresión, esquizofrenia, etc; sino que están relacionadas a la falta de contención y la carencia de herramientas psicológicas para enfrentar situaciones adaptativas (Echeburúa et al., 2014).

Los abordajes actuales en torno a la salud mental reflejan una psicopatología de la vida cotidiana en relación a situaciones aparentemente comunes y generalizadas como el estrés laboral, las relaciones de pareja, la convivencia disfuncional, la soledad, la insatisfacción personal, los duelos no resueltos, los problemas de comunicación, entre otros muchos. Las cifras en estas áreas ascienden al 30% de las consultas y tratamientos psicoterapéuticos en los centros de atención a la salud (Ortiz et al., 2006).

Tales son las variantes y combinaciones de los trastornos mentales que acosan al siglo que el mencionado DSM-V, opta en su clasificación por la aplicación de criterios funcionales y topográficos de los síntomas y síndromes, más que por su etiología o evolución patológica. De esta manera, el DSM-V entra también en una crisis de autoridad diagnóstica ante la diversidad comórbida y la casi inexistencia de pacientes con un diagnóstico único, que no responden a los antiguos parámetros del modelo médico de enfermedad mental (McGorry, 2010); (Esbec y Echeburúa, 2011); (Echeburúa et al. 2014).

Así, varias organizaciones médicas, psicológicas y psiquiátricas declaran una serie de trastornos mentales asociados a la disfunción adaptativa, tales como la vigorexia, la

ortorexia, los workaholics, el esteticohólico, la ciberdependencia, los trastornos de humor con disforia, la anorexia, la bulimia, el síndrome de Estocolmo, el de Ulises o el de Burnout. Todos ellos, y otros más, como complejas combinaciones de síntomas, signos y señales que convierten a la salud mental en todo un reto global de la sociedad post-contemporánea (Ortiz et al. 2006).

Esta diversidad patogénica, aglomerada en una amalgama ambigua conocida como trastornos de salud mental, han traído de igual manera, una multiplicidad de técnicas terapéuticas que van desde la terapia holístico- integral, la salud ocupacional, musicoterapia, acupuntura, técnicas de meditación, aromaterapia, danza tribal, arteterapia, yoga, masaje terapéutico, reiki, terapia de mandalas; un sinfín de abordajes alternativos ante la complejidad de la naturaleza que los describen y la carencia de enfoques clínicos prescritos que los contengan (Echeburrúa et al., 2010).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), enfatiza que las dinámicas de convivencia laboral afectan directamente a la salud. Esto a su vez, se refleja en aspectos como el incremento de ausencia, tratamientos o incapacidad de los empleados (OIT, 2016). Implementar programas que fortalezcan el bienestar emocional de los trabajadores debe considerarse como una inversión de calidad en el ámbito laboral.

El gremio docente resulta ser un sector notoriamente sensible a estas dolencias del siglo. Varios estudios demuestran la alta incidencia de enfermedades psicosomáticas en la población docente. La educación, inmersa en continuos y acelerados cambios que van desde el marco legal y las coyunturas políticas a la práctica áulica, conduce al aumento de tensión nerviosa, estrés, ansiedad, depresión, trastornos del sueño y la alimentación y, por supuesto, Síndrome de Burnout.

El término Burnout, de origen anglosajón, puede traducirse al español como “quemarse por el trabajo”. El psiquiatra Herbert Freudenberger lo describió en 1974, y, posteriormente, la Doctora Christina Maslach, lo posicionó como síndrome clínico en el año 1976. Hace referencia al agotamiento paulatino en el trabajo, especialmente en el campo de las profesiones humanas y sociales (Tito-Huamani et al. 2022).

Este síndrome ha recibido varias descripciones conceptuales, si bien todas coinciden en similares características. En 1998, Schaufeli, lo define como: “un estado mental persistente, negativo y relacionado con el trabajo, en individuos «normales», caracterizado principalmente por agotamiento, acompañado de estrés, sensación de competencia reducida, disminución de la motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo” (Schaufeli, 1998, citado por Manzano, 2020).

Para Olivares (2017), es “un síndrome caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo, que puede ocurrir entre individuos cuyas tareas diarias se circunscriben al servicio de personas”. En palabras simples: cansancio profesional crónico.

El cuadro sintomático de Burnout aparece relacionado siempre a espacios laborales

específicos como: escuelas, universidades, hospitales, centros de salud y corporaciones policíacas. En una investigación realizada por Teles (2020), en universidades públicas de Portugal, se encontró que los profesores alcanzaban un 41,5% de presencia del Síndrome. Similar a esto, López y Zacarías (xx) obtuvo como resultado un 46,3% de cansancio emocional en la población de docentes universitarios.

Bulatevych (2017), desarrolla una fenomenología del Síndrome de Burnout en maestros, partiendo de la naturaleza estresante de la profesión, con perfiles epidemiológicos caracterizados por diversos trastornos de salud mental y tendencia al desarrollo de enfermedades psicosomáticas. El cansancio emocional fue identificado en estudios realizados en población de docentes en México, así como la despersonalización y la baja realización personal que se encontró en un estudio similar en docentes colombianos.

El cansancio crónico en la población docente ha sido descrito también en relación con las condiciones laborales y organizacionales. Borges et. al (2012), menciona que aspectos como los horarios, tiempos disponibles para la planificación de clases, carencia de reconocimientos, trabajo rutinario, escala salarial, entre otros; son factores que conducen a la desmotivación, la ansiedad, la depresión y, finalmente, el agotamiento profesional en el gremio docente universitario. Un análisis más profundo sobre esta relación supone la divergencia entre el ejercicio intelectual y creativo propio de la actividad académica de alto nivel y las estructuras organizacionales jerárquicas e inflexibles que dominan el campo universitario (Mojsa et al., 2015).

Otros autores como Casimiro et al. (2020), encontraron niveles severos de estrés en un estudio realizado con 207 docentes latinoamericanos. Los mismos hallazgos obtuvieron Gómez y Rodríguez (2020), en un estudio con 37 docentes universitarios. A su vez, Betancourt et al. (2022), demuestran la relación estadísticamente significativa entre los altos niveles de estrés profesional, los factores socioafectivos y la gestión de las emociones. Un hallazgo interesante es el de Rodríguez- Vásquez (2021), quien analizó la presencia de tecno estrés en docentes universitarios, encontrando puntuaciones altas en adicción al uso de la tecnología.

El docente universitario, se siente quemado porque observa y vive la ineficaz labor de las autoridades, no respetan los acuerdos, concursos, no atienden las demandas y más bien atiende las demandas políticas y generando distanciamiento, inconformidad, pasividad, conflicto entre colegas provocando desgaste y agotamiento porque no encuentra respuesta, evidenciando un desgaste emocional muy elevado, en comparación de otros componentes, como la pérdida progresiva de energía, inestabilidad emocional, desgaste y fatiga por el trabajo, demandas de los estudiantes con muchas necesidades, que a su vez se interrelacionan con los problemas que aquejan la sociedad (Tito, 2022, p. 53).

En el caso de Ecuador, aunque es un aspecto poco abordado por las disciplinas psicológicas y psiquiátricas, los valores encontrados en estudios como los de Díaz y Gómez (2016), reflejan la presencia del síndrome de Burnout en niveles más altos que

en otros países como Colombia o Chile. Asimismo, Vilaret (2010), refiere el alto índice de carga mental y prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes a tiempo completo en una universidad de Quito, Ecuador.

Un estudio realizado por Maldonado et al. (2017), sobre los estados emocionales que caracterizan a los docentes universitarios ecuatorianos, describe con claridad la alta exigencia técnica, profesional y personal a la que deben responder los profesores:

En la última década las universidades ecuatorianas se ven abocadas a nuevos desafíos que requieren el replanteo de sus modelos educativos, pedagógicos y de gestión, para dar respuesta a las exigencias derivadas de las políticas de calidad emitidas por los organismos que rigen la educación superior en el país. Hacer frente a estas exigencias demanda la participación protagónica de los docentes. Quienes además de sus actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben involucrarse en proyectos de investigación, vinculación con la colectividad, diseños curriculares, entre otros relacionados a la gestión universitaria. Al mismo tiempo participar en programas de formación para cumplir con requisitos que definen su categoría docente dentro de la institución. (Maldonado et al., 2017, p.6)

Y continúa:

En el ámbito específico de docencia, se enfatiza en incrementar el número de docentes con dedicación a tiempo completo con formación de maestrías y doctorados. Pero no se toma en cuenta la dimensión emocional como estrategia para afianzar los resultados, más allá de solamente cumplir cifras que signifiquen alcanzar su acreditación. (Ídem)

Los resultados que arrojó el mencionado estudio reflejan la relación directa entre una excesiva carga de responsabilidades que se atribuye a los docentes universitarios, y el detrimento del estado emocional de los sujetos de investigación. A su vez, repercute en menores índices de productividad. Esta reacción adversa, conocida como Síndrome de Burnout, repercute, según la autora, en “la falta de motivación y escasa sensibilidad ante los requerimientos institucionales” (Maldonado et al., 2017, p.13).

Por su parte, Arquero y Donoso (2013), establecen la correlación entre la inteligencia emocional de los docentes y la prevalencia del síndrome de Burnout. Los autores demuestran que las vivencias de agotamiento emocional inciden en el desempeño profesional, las dinámicas de clases y sugieren la necesidad de generar programas de contención psicológica que mejoren las condiciones de desgaste de los docentes y canalicen el bienestar emocional.

De hecho, existe una carencia de reconocimiento a la incidencia que produce el malestar emocional en cualquiera de sus manifestaciones sintomáticas sobre del desempeño docente. Este desconocimiento provoca a su vez, la falta de interés en su estudio y la ausencia de gestiones institucionales que garanticen la calidad emocional de los espacios universitarios para los docentes (Maldonado et al. 2022).

Desde una perspectiva más amplia, el filósofo Byun Chull Han hace mención

al desgaste ocupacional como una de las tres enfermedades neuronales del siglo XXI. Acompañada del trastorno límite de la personalidad y el déficit de atención con hiperactividad, el desgaste ocupacional no se produce por una mentalidad deprimida sino, todo lo contrario, por un exceso de positividad en el individuo (Han, 2012).

El exceso de positivismo, dicen Han, conduce a la autoexplotación y, con ello, a la sobre exigencia. Para su postulado, Han hace uso de la reinterpretación kafkiana del mito de Prometeo. Prometeo como sujeto de la autoexplotación y la autoexigencia, exhausto por su propio rendimiento.

Los profesores universitarios podrán sentirse muy bien identificados ante la metáfora de Han. El profesor autoexigido a remar en el océano infinito de la información, de las herramientas tecnológicas, de las redes sociales, las web media, las aplicaciones, la inteligencia artificial. Luchando tenaz e infatigablemente por superar en pos del conocimiento, a las hordas de influencers, tiktokers, twiteros, instagramers, youtubers, bloggers, gamers, lifestylers y startalents. Auto imponiéndose cada día no solo en la carrera incansable de la actualización docente sino, además, en la readaptación constante a las plataformas de información virtual, las redes de gamificación. Tornándose infómata de modelos tutoriales de enseñanza para alcanzar un público estudiantil cada vez más lejano, menos personal. Inmerso en una estructura organizacional rígida que solo reconoce el valor del maestro en función de la productividad. Escenarios todos estos idóneos para desarrollar el abanico sintomatológico de los distintos trastornos de la salud mental.

Si Han habla de la sociedad del cansancio, bien podríamos hablar de una pedagogía del cansancio. La función docente se encuentra bajo esquemas de presión que van desde la sobre exigencia de titulaciones -muchas de ellas implican gastos financieros y dedicación extra sin compensaciones laborales-, la competitividad productiva y el delicado altruismo para con los otros, que es la enseñanza. El complejo entramado de estos factores conlleva a que a la docencia se le considere por varios autores como una categoría socioprofesional de alto riesgo para la salud (Fernández, 2014).

La naturaleza propia de la profesión docente, conlleva el riesgo socioafectivo en cuanto a constante interacción con el otro. La modernidad líquida de la que habla Bauman, añade elementos de tensión constante en las dinámicas de esa interacción donde el aprendizaje ocurre. El sentido profundo de la enseñanza se desdibuja en el desequilibrio de la otrora figura de autoridad del docente frente al estudiante, la familia, las redes sociales y el internet. No puede sorprender entonces, que la personalidad del docente sucumba de manera frágil ante el agotamiento emocional, mostrando síntomas de subestimación, depresión, ansiedad o, incluso, cuadros clínicos de trastorno paranoide, con alta peligrosidad para sí mismo y para los demás.

### 3 | SEGUNDA INTERROGANTE: ¿SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO O DEMAGOGÍA COGNITIVA?

El término “sociedad del conocimiento” fue acuñado por el economista austriaco Peter Drucker en 1969, quien logró establecer el saber en la ecuación económica y, de esta manera, mercantilizar el conocimiento. Las ideas de Drucker lograron medir el conocimiento en función de la productividad en cuanto variable para la generación de riqueza. A partir de entonces, el conocimiento pasó a convertirse en un factor primordial dentro del arquetipo social de prosperidad. Al decir de los economistas, el conocimiento se ha constituido en el cuarto factor de producción, junto con la tierra, el trabajo y el capital.

A la sociedad del conocimiento le precedió el término “sociedad de la información”. Esta idea, introducida en los análisis sociológicos de Yoneji Masuda, sobre las transformaciones de la sociedad post-industrial bajo los impactos crecientes del acceso a la información. Cabría aquí un abordaje mucho más profundo acerca de las distinciones entre información y conocimiento, pero coincidiremos que la información, si bien conduce al conocimiento, no puede asumirse como conocimiento en sí misma, ya que este resulta ser una comprensión del sujeto sobre la realidad. Esta distinción básica resulta suficiente para continuar el análisis.

Con la llegada del internet, la información crece cada día de manera exponencial gracias a las contribuciones, más o menos sapias, de todos los internautas del planeta. La inmediatez de la información podría conducirnos al espejismo del conocimiento universal. Sin embargo, muchos autores alertan contra los peligros de la falta de criticidad en el momento de discernir las fuentes inagotables de información.

En su ensayo “La sociedad del desconocimiento”, el filósofo Daniel Itinerary, devela un antagonismo inquietante entre la racionalidad científica que se manifiesta en la sociedad de hoy y la desconfianza que esa propia ciencia despierta en los seres humanos. Esta tensión aparentemente paradójica, resulta ser consecuencia de los mismos mecanismos de acceso a la información acelerados e hipertrofiados que caracterizan la sociedad post-contemporánea. En palabras del autor:

Vivimos en medio de lo que podría llamarse una desregulación del mercado cognitivo, que ya no está, afortunadamente, moderado por la censura, el paternalismo más o menos benevolente y los controles informativos. Este mercado desregulado favorece la credulidad porque no plantea ningún límite a los mecanismos más intuitivos de nuestro espíritu: estereotipos, sesgos, agitación adictiva, atención dispersa, automatismos mentales... Cuando hay una saturación de información que nos distrae y obliga a decidir rápidamente, es más fácil aceptar las ideas falsas, pero también que nos rindamos a nuestra espontaneidad mental como si fuera algo indiscutible. (Itinerary, 2022, p.10).

En la sociedad del conocimiento, el saber se constituye como el valor más alto del desarrollo humano, atravesando aspectos sociales, culturales, tecnológicos, científicos,

políticos y económicos. La hiperespecialización y la hiperexperticia se convierten en legitimadores de los procesos humanos en todos los ámbitos, a través del manejo de los datos y las fuentes de información. A este fenómeno, autores como el propio Itinerary coinciden en definirlo como la epistemocracia:

En esta que denominamos sociedad del conocimiento, el saber es el principal recurso para la innovación tecnológica y el crecimiento económico, pero también para la política. El cálculo racional, la cuantificación y el saber experto se han convertido en el medio más importante de legitimación. La epistemologización de la política resulta bastante lógica en momentos de especial incertidumbre y cuando hay tanto desprecio a la verdad. Nada parece mejor para combatir nuestro particular desconcierto que entender los conflictos políticos, primaria o exclusivamente, como asuntos epistémicos, es decir, como cuestiones de saber y competencia; dentro de este marco, los problemas de la democracia se interpretan como consecuencia de la ignorancia de la gente o de la incompetencia de los políticos.

Ante un saber cada vez más disponible y menos censurado, cabe la pregunta: ¿cómo discernir la verdad? Antiguamente el conocimiento se basaba en relaciones de confianza. Unas voces que portaban la difusión del conocimiento y generaban la reflexión epistémica, constituidas en autoridades de saber. Actualmente, la hiperinformación y la ausencia de límites en los accesos informativos desdibujan las fronteras de esa autoridad. Si todos podemos ser hiperexpertos, ¿quién entonces, tiene la verdad?

Mucho de esto se relaciona con el constructivismo como postulado pedagógico. Todos podemos construir nuestro propio conocimiento. Esto tuvo sentido cuando el acceso al conocimiento estaba mediado por el otro, el docente, en este caso. Hasta cierto punto, censurado también, de manera más o menos consciente. Pero una segunda corriente pedagógica rompió las barreras de esa construcción: el conectivismo. Cuando Siemens planteó: “la red sabe, el sujeto sabe”, los posibles límites del constructivismo se expandieron ante la omnipresencia internáutica.

La desregularización de la información materializa, entre otras cosas, la imposibilidad de educar. Si todos podemos acceder a la información, ¿quién educa? Y aun más doloroso: ¿para qué educar? Hace dos siglos atrás, Rousseau ya se hacía esta pregunta y planteaba que el fin de la educación era convertirnos en seres abstractos. Para ello, la relación de confianza en quien hemos depositado nuestra creencia como autoridad del saber, resulta fundamental. En la sociedad del conocimiento se produce lo que Bronner (2021), llama “demagogia cognitiva”. Es decir, el caos informativo cada vez menos permeado por el discernimiento, en el cual cualquier posible verdad puede ser cierta.

Esto, a su vez, trae consecuencias para los procesos de aprendizaje, tal y como los describe Itinerary:

Pero si aceptamos mirar el reverso de la moneda posiblemente descubramos que además de niños prodigio o eficientes ejecutivos también están proliferando a nuestro alrededor individuos incapaces de concentrarse

en un texto de más de cuatro páginas, personas que sólo pueden asimilar conceptos predigeridos en formatos multimedia, estudiantes que confunden aprender con recopilar, cortar y pegar fragmentos de información hallados en Internet, o un número creciente de analfabetos funcionales. Si bien es cierto que el nuevo medio pone a nuestro alcance todo el saber disponible, eso no implica necesariamente que seamos capaces de sacar provecho de él. (Itinerary, 2022, p.28)

No es pretensión de esta reflexión generar una especie de distopía de la era del conocimiento. Solamente se intenta situar la configuración pedagógica en la vorágine informativa que nos envuelve y, con ello, redefinir los fines educativos y el rol docente dentro de una estructura holística cada vez más imprecisa.

La pregunta anterior: ¿para qué educar? la reactualiza el filósofo colombiano Roberto Palacio en su libro: *La era de la ansiedad*. Coincidimos con el autor en que educar es mucho más que capacitar, mucho más que transmitir información. Mientras que la inducción tiene un fin utilitario, la educación, por su parte, consiste en un proceso mucho más profundo y complejo: “implica transformar lo recibido en algo propio justamente a través de la reflexión” (Palacio, 2023, p. 186).

De hecho, la psicopedagogía psicoanalista ha planteado ya la imposibilidad intrínseca de la educación. Desde Freud hasta De Lajonquiere, se asume la educación como una ilusión psicopedagógica, pasando por la visión Mannoniana, que sostenía la acción reduccionista de cualquier sistema educativo. Pero la imposibilidad educativa se asume por estos y otros autores afines no como inexistencia educativa, sino en el hecho de situar al estudiante como sujeto de deseo con respecto a su propio saber y, por ello, lejos de las perversiones propias de dominación educativa (De Lajonquiere, 2023).

El psicoanalista Leandro Lajonquiere declara en una entrevista que la crisis educativa es una herencia histórica que consiste en la creencia del sistema educativo de querer estar a la vanguardia de la sociedad. A partir de ello, la excelencia académica se entiende como una saturación de tareas, actividades cuantificables y rendimiento comparativo, que sea aplica tanto a docentes como a estudiantes. La jornada laboral docente se extiende en interminables horas de clases, tutorías, evaluaciones, calificaciones, planificación académica. Ello se refleja en el mismo régimen de exigencia al estudiante. En este sentido, los psicoanalistas afirman la supresión del deseo del sujeto del aprendizaje:

Tenemos escuelas que planifican todo un año escolar para los estudiantes, como buscando no dejar el mínimo espacio, dejando de lado lo que el sujeto desea. Allí donde se busca taponar el deseo, donde el sujeto no responde a la demanda institucional que se espera de él como regla inamovible, hará uso del síntoma para dar cuenta de que se le podrá decir al estudiante que debe aprender, cuantos idiomas hablar, etc., etc.; que podemos imponerle un sin número de cosas, pero al final es él, quien decide que aprender, o de la forma como lo hace. Y es que el síntoma se constituye en lo más singular que caracteriza a cada persona. (Salazar, 2014, p. 614)

Podemos, sin duda, decir que la enseñanza se ha vuelto más eficiente en cuanto al uso de los recursos destinados para ello y esto, puesto en balanza, resulta una innegable ganancia con respecto a otras épocas educativas. Pero también hay que reconocer que también se han complejizado los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del caudal de herramientas y dinámicas que sostienen los docentes. Esto también puede generar nuevas formas de ansiedad. El alto manejo de fuentes de información, unido a los cortos tiempos de planificación resultan incompatibles con la reflexión profunda, la concentración y la construcción sana de la relación entre docentes y estudiantes.

En su libro *La sociedad de la transparencia*, Byun Chull Han retoma el concepto de panóptico, presentado por Foucault en su análisis sobre las nuevas formas de control sobre la población, y lo lleva a la dimensión de la sociedad digital. En el posmodernismo de Han, las redes sociales convierten al ser en su propio represor. El hombre, avocado constantemente a la auto exposición, termina perdiendo su propia individualidad en el enjambre de una sociedad permanentemente expuesta.

Este análisis puede extrapolarse a la función docente en lo que podríamos denominar el panóptico educativo. La docencia del siglo XXI no es posible sin las herramientas digitales que se diversifican casi a diario. El abanico para la enseñanza abarca todas las posibilidades de la docencia, entre herramientas para la creación de contenidos, la búsqueda de información, la filtración de fuentes, los medios de comunicación, la gamificación y la inteligencia artificial, por nombrar las más populares.

Las plataformas tradicionales como MOODLE, ZOOM o GOOGLE CLASSROOM, quedan obsoletas ante la marea de docentes youtubers y tiktokers que invaden el espacio áulico. La información se vuelve volátil y la otrora figura docta del maestro se transforma en la cualidad de ser influencer de moda. El docente 3.0 gestiona su relación con el estudiante desde un itinerario narrativo en el que compite con los grandes imaginarios juveniles y la enseñanza se tergiversa en escenarios ambiguos entre el contenido y los recursos utilizados para ello.

El vértigo de la digitalización convierte al docente en un gran entretenedor, necesitado de los *likes* para conseguir la atención de sus estudiantes sobre el contenido impartido. La democratización de la enseñanza superior ha conseguido que los estudiantes evalúen el desempeño de los docentes, siendo un factor decisivo en su prestigio profesional e, incluso, en su permanencia laboral, en ciertos casos. Ahora bien, esta valoración se produce muchas veces, en función del atractivo social, más que en el reconocimiento de su rol de activador de aprendizajes.

Los docentes de la Generación Z han readaptado sus metodologías de enseñanza a los nuevos formatos comunicacionales y, en algunos casos, de forma muy acertada. Una vez más, no se trata de una resistencia a la evolución inminente de las formas de comunicación social – lo cual sería un esfuerzo totalmente inocuo- sino más bien de reflexionar en torno a los nuevos límites, roles y fines de la educación en esta era del hombre digital, donde la

despersonalización del ser se extiende a través de las redes sociales.

Precisamente, uno de los más afamados profesores Diego Antoñanzas, con más de 2 millones de seguidores en TikTok, advierte sobre el fenómeno de doble cara de las redes sociales:

Pero es que además la adolescencia, especialmente en España, tiene muy equivocada la felicidad. Piensa que está en un *like*, en un *follow*, en un 'me gusta' o un fan más. Y la felicidad, te lo aseguro porque lo he vivido (con millones de fans), no está en los millones de fans, sino en cómo tú interpretas la vida que hay afuera de las redes sociales. Ahí es donde está la felicidad. Por eso hay mucha frustración y mucha gente que lo pasa muy mal con las redes sociales. (Éxito educativo, 2023).

La profesión docente se complejiza cada vez más en las nuevas arquitecturas del conocimiento del siglo XXI. Ya no basta con tener un título profesional, o dos, o tres. Tampoco basta con tener un plan bien estructurado de objetivos, contenidos y metodologías. Tampoco alcanza solo la famosa y desdibujada vocación del maestro, ni los principios de justicia y moral que se aplican a los criterios evaluativos. Ahora, también hay que dominar la panacea de las herramientas de enseñanza, y trazar nuevos horizontes en la construcción del ser ante la carrera que propone el avance tecnológico. Fernández (2014), afirma:

Hoy asistimos a la rebelión en las aulas. No se escucha al profesor sino que se le cuestiona, tomando como referencia segura el comentario del personaje mediático, la frase transmitida por la televisión o el dato detectado en internet, por parte de unos alumnos hostiles y unos padres acusadores. La masificación de las clases favorece la circulación de rumores ajenos a la materia enseñada entre el alumnado y la emisión de comentarios contra el docente y sus opiniones. A esta actitud protestataria antidocente de los alumnos se suman con fervor los padres y demás familiares de los alumnos.

Idea similar expone el sociólogo Sigmunt Bauman (2013), cuando explica el concepto de modernidad líquida. Desde el ámbito educativo, la ausencia de referentes simbólicos que sostengan el modelo educativo, conduce a la pérdida de la figura del maestro como autoridad y, con ello, la ruptura entre el sistema, el proceso de enseñanza y la decisión de aprender.

Los distintos nombres que ha recibido esta profesión, así lo implican. El maestro, derivado de la palabra latina *magister*, "magis" – más; comparte lo que sabe. El profesor, profesia; declara lo sabido. El docente, voz latina relacionada a "docto" – saber; ejerce el conocimiento. En todas estas acepciones, ha de suponerse una figura que trasmite y, por derivación, una figura receptora.

Esta última, como bien sabemos, no implica una postura pasivo- reproductiva de quien recibe, sino todo lo contrario, el estudiante como sujeto activo que co-crea aprendizajes a partir de procesos de reflexión, experimentación y relación. La disyuntiva se produce ante la sobresaturación de fuentes de saber, la aceleración de la gestión de saberes y la despersonalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que conduce

espontáneamente a una distracción exhaustiva y una tendencia a lo superfluo, perdiendo el verdadero fin de la educación: la formación del sujeto capaz de generar conocimientos propios.

#### **4 | PREGUNTA FINAL: ¿EXISTEN CAMINOS POSIBLES PARA RECUPERAR LA SALUD INTEGRAL DEL DOCENTE?**

Los cambios contraídos en el siglo XXI hacia la función docente, parten del paradigma constructivista, en su perspectiva sociocultural, integrando las metodologías y recursos en la formación del “ser competente”. Bauman (2003), menciona la modernidad líquida como esa sociedad en continuo cambio y transformación, donde nada está destinado a permanecer, por lo que exige un sujeto permanentemente adaptativo: el sujeto transitorio.

Algunos autores conciben al docente del siglo XXI como un hombre-orquesta, capaz no solo de dominar con destreza la tecnología sino, además, movilizar una serie de habilidades humanas que lo convierten casi en el ideal del superhumano. La siguiente caracterización que proponen algunos autores y que compilan Rico-Gómez y Ponce-Gea (2022), puntualizan las exigencias del ser docente al día de hoy:

Así, el maestro debe estar preparado para actuar en espacios de aprendizaje comunes a docentes y alumnado, para que este le otorgue un significado y sentido, en un proceso de construcción continua de significados compartidos, influidos por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven (Coll, 2001). Se requieren docentes con actitud analítica, reflexiva y crítica (Brady, 2020), con habilidades de búsqueda, selección y análisis de la información; capaces de trabajar en colaboración e interacción social, asumiendo responsabilidad y compromiso, tomando decisiones, así como desarrollando actitudes y habilidades comunicativas y de civismo desde una perspectiva democrática y de apertura sociocultural, de compromiso de justicia social como parte del ejercicio profesional y ciudadano (García-Montero, 2002; Palomares, 2009), y con la finalidad de ayudar al discente en la búsqueda personal de su madurez cognitiva y afectiva en esta dinámica social de aprendizaje (Ribosa, 2020). (Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2022, p.79).

La descripción anterior puede explicar el fenómeno de aumento de enfermedades mentales como ansiedad, depresión y síndrome de Burnout en la población docente. Y, esto, sin hacer mención aun a la experticia en los contenidos científicos de las materias, la autosuperación profesional constante y el manejo efectivo de las herramientas tecnológicas para la enseñanza, tal como se cita en Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2022:

El docente, entonces, no puede ser mero transmisor de conocimiento y dominar una disciplina, sino que debe, además, crear entornos de aprendizaje activo, basado en problemas; contextos que potencien el interés, la capacidad autónoma, inventiva y creativa de los discentes, lo que implica un desarrollo de las habilidades, actitudes, destrezas y aptitudes manifiestas en esta línea en el quehacer docente (Santiago y Fonseca, 2016). Se presenta como guía, orientador, acompañante, mentor, tutor, gestor del aprendizaje, facilitador, dinamizador o asesor (Viñals y Cuenca, 2016), asumiendo diferentes roles

en una misma labor profesional. A este respecto, resulta interesante la diferenciación que lleva a cabo Prensky (2011) de los roles del docente, en los que se distinguen los pasos a realizar en un proceso analítico-reflexivo-activo de la propia práctica pedagógica (Schön, 1992): rol de entrenador, en el que el profesor observa y atiende de forma personalizada a cada uno de los alumnos, para que, con implicación activa, puedan alcanzar su aprendizaje; rol de guía, como soporte y ayuda del estudiante; y rol de experto, en el que ofrece el conocimiento, imaginación y creatividad para hacer del aprendizaje un proceso efectivo y atractivo, diseñando experiencias de aprendizaje acordes con la reflexión y reconsideración del alumnado. (Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2022, p.80).

Otras corrientes, no obstante, presentan visiones mucho más cautas y saludables. El multifacético periodista escocés Carl Honoré, autor del *bestseller* “Elogio a la lentitud, un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad” (2004), convoca a la necesidad de redescubrir las enseñanzas del mundo contemplativo y la inigualable belleza de lo lento. De igual manera, en su libro: “Bajo presión: cómo educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente” (2010), hace un llamado a padres y profesores sobre los peligros de una educación sobre estimulada y la competencia desgastante hacia la perfección.

Estas ideas muy bien pueden ser extrapoladas a la situación del docente en su incansable carrera por la perfección doctrinal. Un poco de lentitud no nos vendría nada mal. Sobre esto mismo, el propio Byun Chul Han, alude a la vida contemplativa, la narrativa de los acontecimientos y la salvación por la belleza, como posibles caminos de salvación de nuestra propia angustia acelerada.

Emular a la tecnología digital nos lleva a la pérdida de la razón docente, presto a desaparecer en el cúmulo desorbitante de autoexigencia. La recuperación del ser docente debe estar alejada de los caminos de la tecnología. La docencia es apuntar hacia un saber “docto”, permeado por el valor cultural de la relación humana (Salazar, 2014). Esta es la diferencia con el saber netamente científico o la experticia digital. Encauzar el saber desde la relación humana. La incidencia del ser como valor cultural ante el otro.

No significa en absoluto demonizar el uso de las tecnologías como herramientas para la enseñanza, todo lo contrario, la finalidad del desarrollo tecnológico es facilitar los medios para realizar nuestro trabajo. La ruptura con el pensamiento industrial, basado en la productividad como medida de la calidad, es fundamental. Es necesario reorientar nuestra relación con las herramientas tecnológicas en función de desarrollar otras habilidades de lo humano y lo cultural en una nueva constitución de la identidad docente. Coincidimos con Salazar (2014), al citar a Zambrano (2013):

La tarea educativa no consiste en pretender predefinir los intereses del sujeto, sino en promover medios culturales posibles de satisfacción, no consiste en suponer que es lo “mejor” para el sujeto, sino en transmitirle medios culturales valiosos, saberes y conocimientos que lo habiliten para optar entre diversas oportunidades sociales y culturales. (Salazar, 2014, p. 615)

Ciertamente, el rol del docente ha cambiado, pero esta transformación es también un

retorno al simbolismo filosófico del maestro socrático: estimular el diálogo y el intercambio de ideas que conlleven al autodescubrimiento de la verdad. El profesor Antoñanzas lo aconseja cuando menciona que el profesor debe hacer cosas que un robot no es capaz de hacer: despertar la curiosidad, desarrollar la empatía, gestionar las emociones. Lo que hemos coincidido en llamar: “habilidades blandas”, a la luz del siglo.

La sociedad del conocimiento resulta en una relectura del método socrático en cuanto concebía la relación docente-dicente como un diálogo horizontal en igualdad de condiciones. El siglo XXI trae consigo como nunca antes la democratización de la información y el acceso equitativo a las fuentes de conocimiento. Esto permite, finalmente, ese encuentro ético entre los sujetos alrededor de la verdad.

En efecto, la pesada mochila de la autoridad del saber que cargaba el maestro el siglo XX, finalmente, ha caído. Y esto, debería liberarnos de la angustia emocional que provoca este peso. Deshacer el entramado de las jerarquías del conocimiento y convertir el proceso educativo en una nueva mayéutica, atravesada ahora por las infinitas posibilidades de construcción y refutación a lo conocido, validando los referentes teóricos y prácticos desde la multiplicidad de perspectivas.

Asumir la sociedad del conocimiento significa comprender el rol dinamizador de la docencia en la búsqueda individual del saber y el verdadero significado del lugar del habla en la construcción de los significantes del sujeto. Tal cual la máxima del filósofo francés Maurice Blondel: “*por las cosas que se ven y no son y por las que no se ven y son*” (García, 2016).

Recuperar la docencia, y la docencia universitaria es, sobre todo, recuperar el carácter humano de la relación maestro- estudiante como seres relacionales en el conocimiento. Tomarse el tiempo para hablar, para acompañar, para romper con la soledad que impone el mundo internáutico. Los nuevos caminos permeados por la tecnología permiten liberarnos del yugo de la información para introducirnos por senderos más lentos de comunicación y reconstruir una enseñanza más contemplativa, basada en el ser.

Bienestar emocional, gestión de emociones, arte, creatividad, sensibilidad, empatía, capacidad de escucha, resolución de conflictos son, entre otras muchas, habilidades que demanda el siglo XXI y que están más allá del vértigo y la sobre estimulación informativa. Regresar a los orígenes del ser maestro, desde una dimensión evolucionada de lo científico, lo tecnológico, lo experimental y lo relacional.

## REFERENCIAS

Antoñanzas, D. 2023. **Diego Antoñanzas, el profesor ‘tiktok’ que advierte sobre la “cara b” de las RRSS.** Entrevista Éxito Educativo. <https://exitoeducativo.net/diego-antonanzas-el-profesor-tiktok-que-advierte-sobre-la-cara-b-de-las-rrss/>

Arquero, J. y Donoso, J. (2013). **Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad.** *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105

Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bulatevych, N. (2017). **Teacher's burnout syndrome: the phenomenology of the process**. *Polish Journal of Public Health*, 127.

Borges, A., Ruiz, M., Rangel, R. y González, P. (2012). **Síndrome de Burnout en docentes de una universidad pública venezolana**. *Comunidad y Salud*, 10(1), 1-9.

Casimiro, W. H., Casimiro, C.N., Barbachán, E. A., y Casimiro, J.F. (2020). **Stress, Anguish, Anxiety and Resilience of University Teachers in the Face of Covid-19**. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 453-464. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009790>

De Lajonquiere, L. (2011). **El psicoanálisis en la educación: un recorrido posible**. <https://www.flacsoandes.edu.ec/buscador/Record/oai:clacso:arar-075:article36oai/Details>

De Lajonquiere, L. (2023). **Infancia e ilusión psicopedagógica**. *Escritos de psicoanálisis y educación*. Nueva visión.

Díaz, F. y Gómez, I. (2016). **Investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y 2010**. *Psicología desde el Caribe*, 121-123.

Echeburúa, E., Salaberría, K., Corral, P., y Polo-López, R. (2010). **Terapias psicológicas basadas en la evidencia: limitaciones y retos de futuro**. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19, 247-256.

Echeburúa, Enrique, Salaberría, Karmele, & Cruz-Sáez, Marisol. (2014). **Contributions and limitations of DSM-5 from Clinical Psychology**. *Terapia psicológica*, 32(1), 65- 74, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100007>

Esbec, E., y Echeburúa, E. (2011). **La reformulación de los trastornos de la personalidad en el DSM-V**. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39, 1 -11.

Fernández, A. (2014). **Una panorámica de la salud mental de los profesores**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-30. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a01.pdf>

García G., Carlos M. (2002). **Ser docente (El deber, la formación y otras fracturas)** CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010025507/garciag.pdf>

García Mourelo, S: (2016). **Maurice Blondel y la filosofía de la acción**. *Facies Domini*, 8, 139-159. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/70222/retrieve>

Itinerary, D (2022). **La sociedad del desconocimiento**. Galaxia Gutemberg.

Han, B-C. (2012). **La sociedad del cansancio**. Herder.

López, E., y Zacarias, H. (2020). **Síndrome de burnout en docentes universitarios durante dictado de clases virtuales**. *Desafíos* 1(2). <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.2.209>

Maldonado, E., Buenaño, J.C. y Benavides, K. (2017). **Gestión de las emociones en los docentes universitarios**. *Revista San Gregorio*, 19, p.6-19.

Manzano, A. (2020). **Síndrome de burnout en docentes de una unidad educativa, Ecuador.** *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 499-511. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/132/377>

McGorry, P. D. (2010). **Risk syndromes, clinical staging and DSM-V: new diagnostic infrastructure for early intervention in psychiatry.** *Schizophrenia Research*, 120, 49-53.

Mojša, J., Golonka, K. y Marek, T. (2015). **Job burnout and engagement among teachers - Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work.** *International Journal of Occupational Medicine & Environmental Health*, 28(1), 102-119.

Olivares F. y V. Laudatio. (2017). **Dra. Christina Maslach, Comprendiendo el Burnout.** *Ciencia & trabajo*. 19(58): 59-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492017000100059>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2016). **Estrés laboral.** OIT. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/genericdocument/wcms\\_475146.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/genericdocument/wcms_475146.pdf)

Ortiz, A., González, R., y Rodríguez, F. (2006). **La derivación a salud mental de pacientes sin un trastorno psíquico diagnosticable.** *Atención Primaria*, 38, 563-569.

Palacios, R. (2023). **La era de la ansiedad.** Ariel.

Salazar, J. (2014). **La crisis educativa: una herencia con la que se enfrenta el siglo XXI.** *INFAD Revista de psicología*, 3 (1), 611-616. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851785061.pdf>

Sandín, B. (2013). **DSM-5: ¿Cambio de paradigma en la clasificación de los trastornos mentales?** *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18, 255-286.

Rico-Gómez, M.L. y Ponce Gea, A.I (2022). El docente del siglo XXI. Perspectivas según el rol formativo y profesional. *RMIE*, 22(92), 77-101.

Teles, R., Valle, A., & Rodríguez, S. (2020). **Burnout among Teachers in Higher Education: An Empirical Study of Higher Education Institutions in Portugal.** *International Journal of Management Science and Business Administration*, 6(5): 7-15. <http://dx.doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.65.1001>

Tito-Huamani, Pedro Leonardo, Torres-Pecho, Miryam, & Pérez-Palacios, Emma Emilia. (2022). Predictores del síndrome de burnout en docentes universitarios: un análisis factorial exploratorio. *Enfermería Global*, 21(67), 50-81. Epub 19 de septiembre de 2022. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.496901>