

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DISTINTOS ACTORES FRENTE AL DESGASTE EMOCIONAL DE LOS PROFESORES

SOCIAL REPRESENTATIONS OF DIFFERENT ACTORS IN THE FACE OF EMOTIONAL EXHAUSTION OF TEACHERS

Investigadora Titular: Claudia Huaiquián Billeke [1]

Investigadores Auxiliares: Roxana Alveal Fernández, Elias J. González C., Katherine M. Reyes M. y Nicol A. Sepúlveda F.

Universidad Católica de Temuco, Región de la Araucanía, Chile

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”¹
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 14 de Abril de 2018

Acceptado: 23 de Noviembre de 2018

Resumen

El cansancio que experimentan profesores puede respaldarse en lo que Freire (2008) denomina cansancio existencial, pues de un desgaste físico pasa un cansancio espiritual que les deja vacíos de ánimo; éste, va de la mano con la corrosión del carácter (Sennett, 2009), ya que los profesores ven reprimidos sus pensamientos e ideales, produciéndose alienación con el contexto en que se desenvuelven. Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo describir las representaciones sociales respecto al desgaste emocional de los profesores, del sistema público y privado, en Temuco, Galvarino y Villarrica. El diseño investigativo corresponde a estudio de caso, los datos han sido obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas a profesores y directores de cuatro establecimientos educativos. Una de las conclusiones claves, se sustenta en lo expresado por Foucault (2008) en su teoría del estructuralismo, en que los dispositivos de poder coartan la libertad de las personas, lo que, llevado al sistema educativo, se traduce en profesores desgastados.

Palabras clave: Corrosión del Carácter, Desgaste Emocional, Representaciones Sociales, Sistema Educativo, Vigilancia.

Correspondencia remitir a: Claudia Huaiquián Billeke, chuaiquian@uct.cl Universidad Católica de Temuco, Chile

¹Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica, FFCHCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

The exhaustion experienced by teachers can be supported in what Freire (2008) calls existential fatigue, since from physical fatigue it moves to spiritual fatigue that ends up in mood emptiness. This goes hand in hand with the corrosion of character (Sennet, 2009), since teachers see their thoughts and ideals repressed; thus, alienation with the context in which they develop is produced. This qualitative research aimed to describe the social representations regarding the emotional exhaustion of teachers from the public and private system in Temuco, Galvarino and Villarrica. The research design corresponds to a multiple case study. Data has been obtained through semi-structured interviews to teachers and principals from four schools. It was a content analysis and the ATLAS.ti version 7.0 software was used. One of the key conclusions is based on what Foucault (2008) referred to in his Theory of Structuralism, in which the power devices restrict the freedom of people. When bringing this to the educational system, the phenomenon of exhausted teachers can be explained.

Keywords: Corrosion of Character, Emotional Exhaustion, Social Representations, Educational System, Surveillance.

Chile es un país con altas tasas de estrés en el mundo, siendo una de las causas más comunes del ausentismo laboral. En datos entregados por el Ministerio de Salud (MINSAL), al momento de detallar los porcentajes de las mujeres, estas duplican las cifras de los hombres. Mientras estos últimos registran 5,2% de prevalencia, las mujeres llegan a 12,1%. Y respecto de los rangos etarios, el grupo entre los 24 y 44 años lidera por lejos las estadísticas (Cortés, 2013).

A nivel latinoamericano, en países como Colombia, un 71,1% de profesores de 152 entrevistados, expresa un nivel de desgaste emocional medio (Enríquez y Garzón, 2012), cifra que en México alcanza un 62,8% en mujeres y 37,2% hombres con una edad promedio de 43,9 años de una muestra de 156 profesores (Ruiz de Chávez, Pando, Aranda, y Almeida, 2016). A nivel europeo, específicamente en España, un 32,6% de 2.321 profesores estudiados padece un desgaste emocional de nivel alto (Martínez, 2015).

Algunos estudios realizados en Europa contrastan la realidad vivida por profesores del sistema público y privado, sosteniendo que estos últimos expresan sentirse satisfechos con su trabajo respecto a los profesores del sistema público, lo cual repercute en niveles de cansancio y desgaste emocional (Kroupis, et al. 2017).

La temática estimula un espacio de discusión, debido a que los profesores deben desempeñarse diariamente, soportando el aumento de las demandas para favorecer el desempeño educativo, y exigencias de perfeccionamiento por cumplir con incesantes tareas profesionales.

Al situar el rol social de los profesores en el contexto educativo y formativo de personas, se han de generar respuestas para atender la realidad de estos profesionales, altamente criticados, exigidos y desvalorados. Pérez Esclarín (1999) menciona que valorar la educación implica valoración por quienes la imparten, especialmente profesores, a quienes se les exige incluso éxito en asuntos como la enseñanza de valores, donde la familia, iglesia y sociedad han fracasado.

Revisando el estado del conocimiento, diversos estudios afirman que los profesores construyen su identidad profesional de forma colectiva durante su vida. Frente a esto señalan que la identidad de los profesores comienza a entrar en crisis respecto a los requerimientos del sistema educativo, como es la alienación con el pensamiento que predomina en el contexto donde se encuentran, así como el control ejercido por el sistema e instituciones educativas. (Aristizábal y García, 2012; Ávalos, 2012; Zahonero, y Bris, 2012; Monroy, 2013; Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013; Urdaneta, 2014; Muñoz, y Arvayo, 2015; Biscarra, Giaconi y Assaé, 2015; Vidiella y Larraín, 2015; Saavedra, Bascón, Arias y Español, 2016; Charris, Molano y Torres, 2016; Quilaleo, Quintriqueo y Riquelme, 2016; Rocha, Pacheco, Neves, Steren, Dieter y Mouriño, 2017).

Santana y Hernández (2014) y Merellano, Almonacid, Moreno y Castro, (2016) ven al profesor como una persona que decide, piensa y siente en relación con las situaciones de enseñanza y no un mero ejecutor del currículum. Asimismo, expresan que el profesor debe ser un profesional integral, que trasciende en sus estudiantes, en función de su rol orientador y portador de valores.

Otras investigaciones constatan que al momento de elegir la pedagogía convergen conjeturas construidas en torno al rol del profesor con vivencias de las propias trayectorias escolares, buscando por este medio que enseñar, se trata de responder a necesidades de otros y ayudar a personas que les rodean.

El profesor debe desprenderse de subjetividades y entender su labor con la significación que contempla. (Merino Morong, Arellano y Merino, 2015 y Biscarra, Giacconi y Assaé, 2015) Por otra parte, Pujol (2016) sostiene que un profesor altamente satisfecho podría presentar, adecuados niveles de compromiso institucional y disciplinar, incursionando por ello en otras actividades académicas adicionales a su labor de profesor, como es la investigación educativa.

Sánchez y Corte Cruz (2015), Fardella y Sisto (2015), Gaete y Henríquez (2016), Cárdenas (2014) y Pañalva, López, y Barrientos (2017) expresan que las exigencias profesionales, nuevos desafíos de la educación, como es la inclusión, inciden en el desgaste emocional de los profesores incrementando sus horas de trabajo. En este mismo orden de cosas, Ascorra et al., (2014) consensuan que el tiempo de preparación administrativa para los profesores tiene consecuencias en el fortalecimiento de la cultura del individualismo, cuya persistencia obstaculiza el trabajo colaborativo.

Asimismo, Jiménez, Jara y Miranda (2012), aluden a que el ejercicio de enseñar, se sitúa en consecuencia, como una profesión de alto riesgo, ya que los profesores siempre deben estar preparados para enfrentar diversas situaciones del contexto escolar. En este sentido, Cabrales (2011) considera la precarización del trabajo de profesores como consecuencia del modelo de acumulación de capital que se ha traducido en una permanente lucha por lograr competitividad y eficiencia. Asimismo, expresa que la responsabilidad de éxito del sistema educativo se individualiza en el profesorado como sujeto aislado a pesar de no generar condiciones materiales básicas para un adecuado ejercicio laboral.

Salessi y Omar (2017) señalan que la satisfacción laboral, se ve ligada a la sinergia entre diferencias individuales de la persona, determinando si más allá de estas diferencias culturales existen factores psicológicos, que trascienden a los contextos sociales y laborales, en donde una buena organización y el cumplimiento de las obligaciones hacen que el rol profesional sea realizado de forma más efectiva.

Por consiguiente, el desgaste, el agotamiento emocional y la despersonalización evidencian un mayor agotamiento en los profesores, reflejado en falta de entusiasmo y tensión (Quispe, 2017).

El desgaste depende de las condiciones ambientales y psicológicas de las personas, por lo que deben considerarse el contexto social y temporal. Este desgaste trae consigo graves consecuencias mentales al bienestar psicológico de la persona e incide en la moral y las funciones administrativas desempeñadas por los sujetos en la organización. Así, Freire (2008) afirmaba que los profesores no son seres invulnerables, pues sienten y piensan tal como los estudiantes, lo que les hace diferente es la capacidad de sobreponerse al miedo y no el hecho de no sentirlo.

Otra categoría que resulta interesante vincular con el desgaste se refiere al conjunto de dispositivos y mecanismos de control al que se ve sometido el profesor. Desde esta perspectiva las propuestas posestructuralistas ilustran adecuadamente esta realidad. En este campo analítico, la vigilancia considerada por Foucault (1975) resulta ser un mecanismo de control que permite saber dónde y cómo encontrar a los individuos, tener claridad de la función que desempeña cada persona para que sea evaluada y sancionada. Asimismo, expresa que el poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria en la que el profesor está atrapado cotidianamente (Foucault, 1975).

Aquel efecto maquinaria, llevado a la práctica, puede relacionarse con la labor rutinaria que se desarrolla en algunos ambientes, donde la falta de control sobre el tiempo de trabajo significa la muerte mental de las personas (Sennet, 2009).

De este modo, las exigencias disciplinarias consideran que para el buen empleo del tiempo no debe haber nada ocioso o utilización inútil, todo debe direccionarse a generar un aporte del acto requerido (Foucault, 1975).

En relación a lo anterior, Sennett (2009) considera la posibilidad de que la corrosión del carácter sea una consecuencia inevitable, pues demandas de la sociedad laboral irrumpen en la identidad de las personas, llevándolos a olvidar sus intereses e ideales, a cambio de cumplir con estándares solicitados que dicen ser cualidades necesarias para ser llamado un profesional competente y exitoso en el mundo de la vida.

Al respecto, Santos Guerra (2012), indica que regulación y control minucioso coartan la independencia, responsabilidad e iniciativa de los profesores, desplazándose sólo a la ejecución o aplicación de lo planeado por quienes gobiernan la escuela.

Para combatir los mecanismos de poder que corroen el carácter, Sennett (2009), señala que el ser humano debiese contar con una conducta flexible y adaptable para situaciones cambiantes manteniendo su esencia personal. Dicha flexibilidad puede relacionarse con la capacidad de resiliencia que han de tener los profesores, al no dejar que dificultades personales afecten su labor de enseñanza, o que desgastes emocionales producidos por diferentes tensiones enfrentadas en el sistema escolar puedan permear en su vida personal.

Para Sennett (2009), el comportamiento flexible es lo que genera la libertad humana, es así como estar abiertos al cambio y ser adaptables son cualidades del carácter necesarios para una acción libre, en otras palabras, el ser humano es libre porque es capaz de cambiar. Frente a lo anterior, Foucault (1992) señala la prohibición como forma de poder que acecha a la sociedad. Por otra parte, Pérez (1999), considera necesario instaurar en las escuelas una educación desde la genuina democracia, la cual supone descentralizar el poder haciendo partícipes en la toma de decisiones a todos quienes se involucran en el proceso educativo, promoviendo la autorreflexión y el compromiso.

Las representaciones sociales parten de la premisa de conocer el significado de la palabra y el pensamiento, al respecto Vygotsky (2010) describe la palabra como un grupo o clase de objetos, por lo que le atribuye un sentido de generalización, exponiendo que esta última es un acto verbal del pensamiento.

Moscovici (1985) expresa que la construcción de significados se realiza en función de un sistema de relaciones, es decir, la relación de las personas con el objeto físico, social, imaginario o real es lo que permite esa construcción de significados. También menciona las representaciones sociales como sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede e incluso dar sentido a lo inesperado, categorías que permiten clasificar circunstancias, fenómenos y personas con quienes se interactúa. Este autor indica que las representaciones sociales están constituidas por tres dimensiones, a saber: actitud, información y campo de representación (Moscovici, 1979).

La primera se refiere a una dimensión afectiva, una disposición para actuar, es decir, la postura que se tiene frente a algo. La segunda es respecto a la forma en que se organizan los conocimientos en relación a un objeto social. Y el campo de representación considera las dos dimensiones anteriores, estableciendo un orden y jerarquía de elementos, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores, cuando han sido integrados en las representaciones sociales (Salazar y Herrera, 2008).

En función de lo anterior, el pensamiento no es estático, sino dinámico, por tanto, las representaciones sociales que tenga una persona frente a un tema, pueden variar en el tiempo, debido a un momento de la vida en que se encuentra o las situaciones contextuales que le rodean, así el pensamiento y la palabra no están conectados por un vínculo primario (Jacome y Jacome, 2017).

Moscovici (1988) plantea la existencia de tres tipos de representaciones. Las representaciones hegemónicas, en que el pensamiento consensuado de un grupo se superpone a otro. Luego expone las representaciones emancipadas, que surgen de subgrupos determinados, portando nuevas formas de pensamiento social.

Por último, indica las representaciones polémicas como aquellas donde grupos vivencian situaciones de conflicto o controversia social, llevándolos a expresar formas de pensamiento diferentes. Por tal motivo las emociones son y serán esenciales para abordar esta investigación. Frente a esto Scheler (2001) menciona que los valores son el principal motor del ser humano, guiando a las personas, y, frente a esto el principal valor que moviliza al ser humano es el amor.

Las personas responden a diversas circunstancias, personas o momentos con emociones propias y particulares de cada uno. Hay distintas maneras de interpretar un escenario, y es por ello que las personas se pueden ver enfrentadas al desgaste emocional. Frente a lo anterior, llevado al ámbito educativo, los profesores suelen sufrir a diario el desgaste emocional, lo cual se expresa en diferentes actores contextuales y de carácter personal que inciden en la sensación de cansancio extremo. Llevado al rol del profesor, este tiene una labor doble en construcción de identidad; por una parte, ha de construir su propia identidad y resguardar la corrosión de su carácter, por otra parte, ha de colaborar en la formación de la identidad de sus estudiantes, guiándolos a ser personas de bien, con valores definidos que fortalezcan su crecimiento personal. No se trata sólo de mediación en la construcción de aprendizajes, sino de apoyar el desarrollo del estudiante en todos los sentidos.

Respecto a lo anterior, Maturana (1994) sostiene el rol dicotómico que ha de asumir el profesor; en cierto modo ha de apoyar al estudiante en la construcción del aprendizaje del área que enseña, por otra parte, ha de guiar la emocionalidad del estudiante hacia un pensamiento crítico y reflexivo.

En este horizonte de profesionalización, el respeto por la identidad y dignidad humana del profesor se vuelve complejo en un sistema educativo que genera tensiones en el bienestar emocional de los profesores.

En base de todos estos antecedentes surge la pregunta de investigación y el objetivo general. ¿Cómo son las representaciones sociales sobre el desgaste emocional que poseen los profesores de Temuco, Galvarino y Villarrica?

Objetivo general: Describir las representaciones sociales sobre el desgaste emocional, del sistema público y privado, que poseen los profesores de Temuco, Galvarino y Villarrica.

Método

Diseño

Se trata de una investigación cualitativa, ya que devela realidades dispuestas en una secuencia circular de pasos conceptuales, metodológicos y empíricos. Este tipo de investigación permite describir las representaciones sociales que poseen tanto directores como profesores frente al desgaste emocional de estos últimos (Flick, 2007).

Asimismo, la concentración de puntos de vista que los sujetos ven del significado que ellos atribuyen a experiencias y acontecimientos u orientación hacia el significado de objetos, actividades y acontecimientos, inspira una gran parte de la investigación cualitativa. (Flick, 2007). El nivel es descriptivo denso, el cual rescata el carácter interpretativo, preciso y en profundidad de lo que se comunica. Propone presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus datos e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado (Geertz, 2003). A su vez el paradigma que está a la base de esta investigación es el hermenéutico, el cual facilita la interpretación de profesores estudiados frente al desgaste emocional (De Lara, 2011).

La investigación realizada corresponde a un estudio de caso múltiple, enfoque técnico apropiado cuando el investigador está interesado en explorar el mismo fenómeno en una diversidad de situaciones o individuos (Stake, 2005). Es decir, investigar como fenómeno único el desgaste emocional de profesores, en actores como directores y profesores.

Escenario y Participantes

Los casos que se estudian corresponden a cuatro establecimientos educacionales con diversas características, y son los siguientes:

Liceo Politécnico: tiene una dependencia municipal, destaca por su enfoque curricular como proceso tecnológico. El establecimiento cuenta con una matrícula aproximada de 850 estudiantes, cuyo índice de vulnerabilidad supera el 90%; el equipo de profesores está compuesto por 40 profesionales.

Liceo Científico Humanista: El establecimiento es de dependencia municipal, es humanista, científico y técnico profesional abordando las especialidades de “atención de enfermería” y “producto de la madera”. Su enfoque curricular es de procesos tecnológicos y consta de 400 estudiantes y 28 profesores de diversas asignaturas. Su índice de vulnerabilidad bordea el 95%.

Colegio Particular 1: El establecimiento es particular, de subvención y Científico – Humanista, cuyo enfoque curricular se centra en la realización personal. Consta de 650 estudiantes aproximadamente y el equipo profesional está conformado por 60 miembros de la comunidad educativa. El índice de vulnerabilidad del establecimiento fluctúa entre el 9,01 y 34%.

Colegio Particular 2: El establecimiento tiene como objetivo principal la formación multicultural de sus estudiantes, excelencia académica, enseñanza de idiomas, así como la vivencia de valores éticos y morales. Asimismo, el enfoque curricular se encuentra centrado en la “realización personal”, en el desarrollo personal de los estudiantes y enseñanza de valores. Su índice de vulnerabilidad es inferior al 9%. Estos datos fueron recogidos de la página oficial del establecimiento.

Criterios de inclusión. Dentro del desarrollo de esta investigación cualitativa los participantes fueron:

Profesores. Egresados de alguna carrera universitaria de pedagogía, con edades entre los 30 y 50 años, una carga laboral de mínimo 30 horas semanales en el mismo establecimiento, trayectoria laboral de 15 años como mínimo, y con una antigüedad de tres o más años en el establecimiento educacional.

Directores Egresados de alguna carrera universitaria de pedagogía edades entre los 35 a 55 años y con al menos 3 años en el cargo en el mismo establecimiento.

Instrumentos y materiales

Se aplicó entrevistas semiestructuradas. Estas son flexibles, es decir, sin una estructura rígida establecida de antemano.

Este tipo de entrevista, cuenta con tres características principales: falta de estandarización, comprensión de la intersubjetividad, y criterio centrado en el sujeto. Además, permite generar un momento de diálogo íntimo, relajado y cercano. Frente a lo anterior, el fin de la entrevista direcciona a comprender las categorías mentales del entrevistado, sin partir de ideas y conceptos predefinidos, como lo sería en un cuestionario cerrado. En la entrevista, si bien la persona que la realiza plantea temas de conversación, lo que predomina son las representaciones que el entrevistado tenga frente al tema en cuestión. (Mansilla y Huaiquián, 2015).

Análisis de Datos

El análisis de datos ha sido realizado por medio del software ATLAS.TI, versión 7.0 (Flick, 2007). Se formó una unidad hermenéutica de acuerdo a la unificación del texto primario, este procedimiento se utilizó para pasajes en específico de una entrevista o protocolo de observación. Tiene utilidad de dar una comprensión profunda del texto. Se destaca que los códigos deben representar la categoría de una forma llamativa, y así poder recordar la referencia de una categoría.

Análisis de datos verbal. Codificación abierta – codificación axial

El diagrama (Fig. 1) muestra la categoría y códigos, la categoría en ubicación central se presenta con letras mayúsculas y los códigos se presentan con letra minúscula, con flechas se muestran los conectores que distinguen la relación de los códigos. Esta visualización de datos surge del análisis de datos en Atlas Ti y corresponde a la codificación axial.

En esta red (Figura 1) se encuentran los siguientes códigos: (1) **desvalorización** (2) **sobrecarga laboral** (3) **relación entre pares** (4) **ausencia de apoyo directivo** (5) **jerarquización** (6) **vigilancia** (7) **sometimiento del cuerpo**.

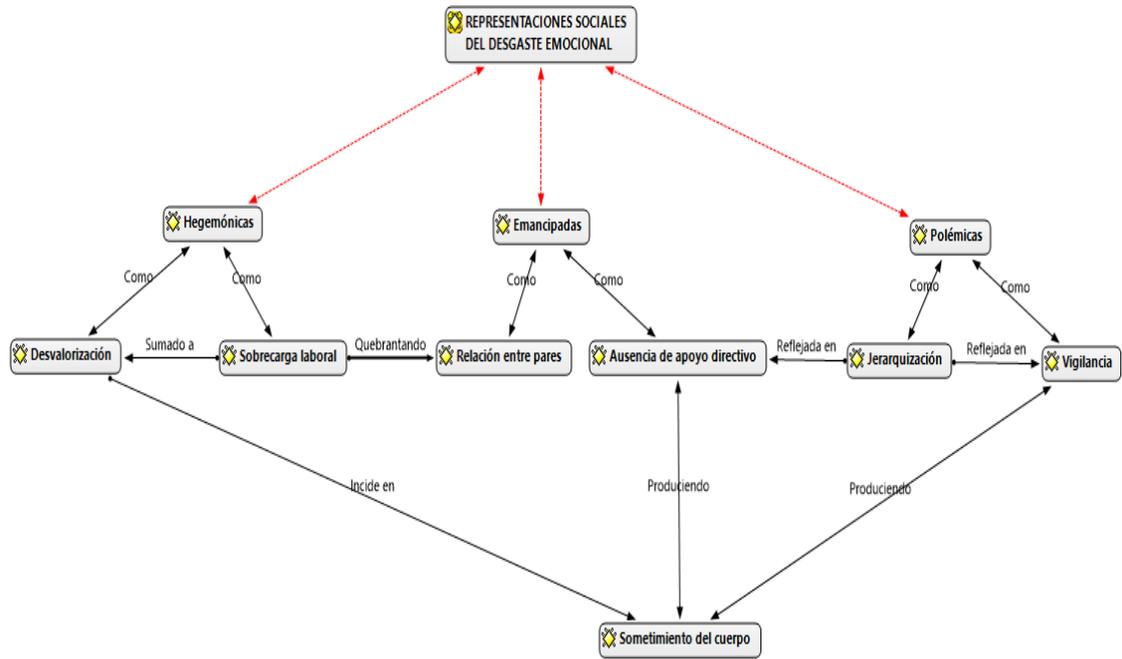


Figura 1. Representaciones sociales del desgaste emocional

El primer código, **desvalorización**, se evidencia en el siguiente fragmento: “Cuando yo partí ser profesional de la educación era valorado, entonces yo llegué a trabajar de hecho sí a un pueblo chico entonces llegó la educadora de párvulos, la tía, entonces andaban todos, como yo era jovencita también, y andaban todos pendientes de la tía pero era como te dijera “oh llegó alguien de la nasa o ella estudia Aero física” era muy bien mirado el rol del profesor” [E10:0423].

La desvalorización experimentada surge a nivel social, un cambio de pensamiento social que se refleja en la actitud de las personas cuando alguien anuncia que estudiará pedagogía por ejemplo. Por aquello Pérez (1999) sostiene la necesidad de valorar ante todo el proceso educativo, al profesor, pues es él quien lleva la mayor responsabilidad sobre sus hombros.

El segundo código, **sobrecarga laboral**, evidenciado en el siguiente fragmento: “Tener muchas funciones, no, el cerebro no funciona, o sea puede funcionar, pero funciona con lo mínimo, funciona en automático ¿te fijas? Entonces uno hace las cosas por inercia, y las haces porque tienes que hacerlas, pero no crea, no crea, no (x) no está eh imaginando, no está pensando, está actuando absolutamente de manera automática, toma lo que esta y lo replica, ni siquiera lo filtra.” [E1:0032].

Síndrome del eficientismo es como Santos Guerra (2008) denomina el relativismo moral instaurado en las instituciones y en las políticas, referido a la idea de producir y ser eficiente sin considerar lo que suceda en el camino, todo vale para los fines que sean necesarios.

El tercer código, **relación entre pares**, evidenciado en el siguiente fragmento: “Cansa también el hecho de, a veces no hay, no hay un equipo de cohesión, dentro de los colegios, como debiera ser, deberíamos trabajar en equipo, deberíamos considerarnos y muchas veces eso se pasa por alto.” [E7:0298]

Las relaciones entre compañeros de trabajo es una incidencia contextual considerada como hallazgo, pues no estaba dentro de los supuestos. Santos Guerra (2008) indica que el sistema de calefacción en la vida son las relaciones humanas, a lo que denomina “carnefacción”, expresando su mal funcionamiento, debido a la competitividad, egoísmo e individualismo, mantienen frío el tren de la vida.

El cuarto código, **ausencia de apoyo directivo**, puede ser evidenciado en el siguiente fragmento: “Es bastante complicado nosotros estamos adscritos a varios programas de gobiernos y hay que participar en muchos de ellos, entonces instancias de encuentro, de reflexión, en relación a este tema, no hay” [E: 15:0762]

La anterior, corresponde a la respuesta de un director frente a la pregunta ¿Qué instancia propicia el establecimiento en función del bienestar emocional de los profesores?

Su respuesta deja de manifiesto que el tema en cuestión no es prioridad, o como lo explica Ruiz (2016) el bienestar emocional de los profesores no es atendido en las instituciones educativas, pues estas se preocupan principalmente por la “calidad” referida al rendimiento de los estudiantes, olvidando que para ello es necesario que quienes imparten educación se sientan a gusto, apoyados, comprendidos.

El quinto código, **jerarquización**, puede ser evidenciado en el siguiente fragmento: “Porque al final cuál es tu función, que tu superior se percate que estás ejecutando algo, lo concreto, la calidad de la ejecución no es importante lo que es importante es que se esté ejecutando.” [E11:0534]. Respecto al código anterior, se trata de una construcción social que se evidencia en la presión y autoridad ejercida por los distintos estamentos. Foucault (1975) Indica que la jerarquización permite la obediencia de los cuerpos y la instauración de relaciones.

El sexto código, **vigilancia**, puede ser evidenciado en el siguiente fragmento: “Ya no puedes ser frontal, no te voy a echar porque eres mujer, porque te embarazas frecuentemente, porque no se puede hacer eso porque está sancionado, pero te pueden cansar, no firmaste libro, te empiezas a estresar, te sientes responsable de tus cosas, te dicen no firmas, no haces y uno dice parece que estoy cometiendo muchos errores últimamente, ¿qué pasa? Y te empiezas a cuestionar profesionalmente” [E11:0534]. Vigilancia surge como un código relacionado con una representación polémica, pues el contexto educativo está inmerso en situaciones de controversia. Respecto a ello Foucault (1975-2008) expresa que la vigilancia tiene su función principal en la organización y control del tiempo de trabajo como de los resultados de las personas.

El séptimo código, **sometimiento del cuerpo**, puede ser evidenciado en el siguiente fragmento: “En el primer año de profesor, básicamente estaba aprendiendo de la experiencia de los errores al mismo tiempo que intentaba ejecutar o desarrollar mi actividades en función de mejorar un sistema que yo encontraba que estaba funcionando mal o que estaba imposibilitado en teorías o en formas de administración y eso me generaba algunos grados de frustración, pero luego me di cuenta que como profesional tengo que convivir con las normas” [E12:0573].

Corresponde a uno de los códigos de los cuales había mayor certeza de aparición, pues sabido es que, debido a las diferentes presiones y sobrecarga laboral, los profesores transan sus ideales y terminan por ceder adaptándose a las normas, en palabras de Santos Guerra (2008) envejecer en el aula trae consigo influencias innegables, las cuales no siempre son como quisiéramos.

Las representaciones sociales respecto del desgaste emocional de los profesores, son variadas, comenzando por aquellas que se relacionan con construcciones sociales consensuadas, así como aquellas relacionadas con un grupo específico y, por último, las que han surgido de situaciones polémicas, que en el fondo son conocidas socialmente pero no se reconocen como tal de forma abierta.

Resultados

De acuerdo a la investigación sobre las representaciones sociales de distintos actores frente al desgaste emocional de los profesores, se pueden apreciar diferentes resultados.

Lo que principalmente expresan los profesores frente al desgaste emocional, es la presión sometida por las exigencias del contexto. Como manifiesta un profesor en la entrevista número once, al tratar de introducir obligadamente los contenidos a los estudiantes, preocuparse de los resultados y mediciones de pruebas estandarizadas.

En este sentido Ávalos (2012) señala que las presiones que se ejercen por los resultados académicos, son un elemento para la competencia entre escuelas y comunas, lo cual no guarda relación con el trabajo de los profesores, generando mayor tensión en estos últimos, y exigencia por parte de los empleadores. Esto produce sentimientos de frustración y cansancio, provocando emociones como la desmotivación.

Los profesores expresan entusiasmo cuando sienten que han logrado metas con sus estudiantes, ya sea cuando los ven fuera del sistema educativo o cuando son estudiantes.

El valor que movilizan es el amor, entendido por Scheler (2001) como el acto radical y primario que moviliza todos los demás valores. En la entrevista número tres la profesora expresa su motivación a seguir enseñando, mencionando “que ella nació para enseñar, que, si ella naciera de nuevo, sería profesora”.

Maturana (2002) señala que el amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en las interacciones recurrentes con otro, y hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia. Lo que se traduce en realizar acciones con amor, dejando de lado las emociones negativas y desgastantes.

Los valores que poseen los profesores son comprensión, compasión, empatía y perseverancia, siendo este último un valor imprescindible del ser humano, pues en el mundo de la vida siempre existirán dificultades, y desde ahí se desprende la grandeza del ser humano, siendo capaz de anteponerse a las adversidades de la vida y el contexto.

Los profesores hacen hincapié en que lo que requieren para afrontar el desgaste emocional, contar con mayor tiempo y disminuir su carga laboral, son algunas de las alternativas que mencionan. Al contar con esta sobrecarga laboral no precisan de tiempo para realizar sus clases como ellos quisieran, junto con ello el tiempo para sus familias es escaso. El profesor de la entrevista número doce señala que mientras más tiempo tenga, mejor sería su clase. Lo que se interpreta como una labor educativa que se ve coartada por el tiempo disponible para la planificación y ejecución de la enseñanza, debido a que esta debe ser destinada a tareas burocráticas de los establecimientos.

Frente a esto Gaete y Henríquez (2016) mencionan que hay muchos docentes que manejan los tiempos dentro del establecimiento para realizar todas las actividades en el lugar de trabajo. Aun así, el tiempo es acotado y no se alcanza a realizar todas las tareas a pesar de las horas que se está en la institución. Así, el poco tiempo con que cuentan fuera del lugar de trabajo lo ocupan en hacer lo que les faltó, por tanto, el tiempo es insuficiente para establecer lazos o estar con la familia. Los profesores destacan la valoración por parte de sus estudiantes.

Variados son los elementos contextuales que inciden en el desgaste emocional de los profesores, destacando en frecuencia, la sobrecarga laboral, que a su vez incide en aspectos como la vigilancia, control y jerarquización. En la entrevista número once el profesor manifiesta que se sienten controlados por los estatutos del ministerio de Educación, frente a esto, la jerarquización no es un elemento que nazca en cada establecimiento, más bien se trata de una construcción social que puede evidenciarse desde la presión y autoridad que ejercen, aun cuando se habla de un proceso educativo centrado en la enseñanza y el estudiante.

Respecto a ello, Foucault (1975) sostiene que la jerarquización garantiza la obediencia de las personas, así como la economía del tiempo y la instauración de relaciones.

Sobrecarga laboral corresponde a otra incidencia contextual de alta frecuencia en el análisis, reflejándose en la cantidad de trabajo extra que los profesores deben realizar. En la entrevista número diez, la profesora señala que tener que cumplir con las metas y programas que debe aplicar, inciden en sus labores propias como profesora, lo que sumado a la escasez de tiempo con que se cuenta, dan como resultado la ejecución de una tarea compleja. Este cansancio emocional, se traduce a un agotamiento espiritual (Freire, 2008).

En definitiva, la sobrecarga laboral deja a los profesores vacíos de ánimo y esperanza, pues son numerosas las funciones que se definen como responsabilidad del profesor. En el mismo sentido, inciden en dicho desgaste emocional y espiritual la escasez de apoyo directivo, el control por parte del equipo, la vigilancia y el comportamiento de los estudiantes.

Conclusiones

Se desprenden tres tipos de representaciones sociales, en primer lugar, representaciones hegemónicas, referidas a códigos como sobrecarga laboral y desvalorización, pues corresponden a constructos reconocidos a nivel social.

De igual modo, se desprenden representaciones sociales con un carácter emancipatorio, en su sentido de representar a un subgrupo de profesores, cuyos códigos principales son ausencia de apoyo directivo y relación entre pares. El primero se evidencia desde un equipo directivo que no prioriza el bienestar emocional de los profesores, es decir no se realizan actividades respecto a ello, y otra mirada se relaciona con sentimiento de indiferencia frente al tema, en que profesores expresan sentirse agobiados e incomprendidos.

Representaciones polémicas corresponden al tercer tipo de representación halladas en esta investigación, surgen aspectos como vigilancia, jerarquización y sometimiento del cuerpo, conceptos que se encuentran tanto en el sistema público como privado, y que atienden a la vez a situaciones de control, ya sea desde los mismos establecimientos como del sistema educativo en general.

Referencias

- Aristizábal, A. y García, A. (2012) Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía?, *Revista EDUCyT*. 1(1), 126-138. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/construccion_identidad_profesional_docente_posibilidad_o_utopia.pdf
- Ascorra, P; López, V; Bilbao, M.; Correa, T; Guzmán, J; Moraga, V; Olavarría, D. (2014). Relación entre el bienestar social de profesores y el nivel de autonomía y tamaño de las escuelas municipalizadas en Chile. *Terapia psicológica*. 2(1), 121-132. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v32n2/art05.pdf>
- Ávalos, B. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional*, 51(1), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/74/32>
- Biscarra, C., Giacconi, C., y Assaé, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-600.
- Cabrales, O, (2011). La precarización laboral y el desempleo como consecuencia del neoliberalismo y globalización. *Revistas tendencias y retos* 16(1)43. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929352>

- Cárdenas, M; Méndez, L; González, M. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(1), 1-22 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876006>
- Charris, J., Molano, G. y Torres, D. (2016). Caracterización de la identidad profesional de educadores, *Revista Horizontes Pedagógicos*. 1(18), 50-57. Recuperado de: <https://www.google.cl/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5676753.pdf&ved=0ahukewjw55kep3sahx1j5akhtiuc9sqfggymaa&usq=afqjcnfmh6g66zlb5wxpwvz4rcv4m4fllw>
- Cortés, P. (2013). ¿Somos estresados los chilenos? *Revista PUCV*, 1(5), 10-12. Recuperado de: http://www.pucv.cl/uuaa/site/artic/20161207/asocfile/20161207134041/revista_pucv_n__5.pdf
- De Lara, F. (2011). *Entre fenomenología y hermenéutica*. Madrid: Plaza y Valdés editores.
- Enríquez, M. F., y Garzón, F. (2012). El burnout en la práctica pedagógica del docente de San Juan de Pasto. *Revista Universidad y Salud*, 1(15), 50-66. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v14n1/v14n1a05.pdf>
- Fardella, C., y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3093/309338439008.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (3ª Ed.) Madrid: Morata
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. (3ª Ed.) Madrid: Las Ediciones de la Piqueta
- Geertz, C. (1992). *Descripción Densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. (2ª Ed.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Funes, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educacao e Pesquisa*, 49(3), 785-798. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022017000300785&script=sci_abstract&tlng=es

- Gaete, R., y Henríquez, F. (2016). Análisis de la labor docente desde la perspectiva de la responsabilidad social interna. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 13-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443649571002>
- Hué, C. (2012) Bienestar Docente y pensamiento emocional. *Revista fuentes*, 5(1), 47-68. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art_1.pdf
- Jacome, M y Jacome, X. (2017). Clima Laboral: efecto del agotamiento profesional “Burnout” en la calidad de vida en el trabajo. *Revista empresarial ICE-FEE-UCSG*. 1(11) 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6053445.pdf>.
- Jiménez, A., Jara, M., y Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista semestral da Associacao Brasileira*, 16(1), 125-134. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/13.pdf>
- Kroupis, I., Kourtessis, L., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V. y Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender *Cultura, Ciencia y Deporte*, 34(12), 5-14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163049997002.pdf>
- Mansilla, J. y Huaiquián, C. (2015). *Logos y Techné. Metodología de la investigación*. Temuco: Imprenta América.
- Martínez, J. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(1), 1-9. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231337099001>
- Maturana, H. (1994). La ciencia y la vida cotidiana: La ontología de las explicaciones científicas. En P. Watzlawink y P. Krieg, (comps). *El ojo del Observador*. Contribuciones al constructivismo. Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo.
- Merellano, E.; Almonacid, A.; Moreno, A. y Castro, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educación y Pesquisa*, 42(4), 937-952. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>
- Merino, E., Morong, G., Arellano Araya, O. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la universidad Bernardo O'Higgins. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347009>

- Monroy, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 789-810. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013000300006&lng=es&tlng=es
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1985) *Psicología Social II*. Madrid: Paidós
- Muñoz, F y Arvayo, K. (2015) Identidad profesional docente ¿Qué significa ser profesor?, *European Scientific*, 11(32), 97-110. Recuperado de: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/6568/6339>
- Ortiz, E. (2013). Las representaciones sociales: Un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(19), 183-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28026467006>
- Pañalva, A., López, J. y Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red, *Contextos Educativos*, 20(1), 201-215. Recuperado de: <http://doi.org/1018172/con.3011>
- Pérez, A. (1999). *Educación en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.
- Perera, M. (2005) *Sistematización crítica de la teoría de las representaciones sociales. Tesis de Doctorado en Ciencias Psicológicas*. Habana, Cuba: Universidad de la Habana.
- Pujol, L. (2016). Satisfacción laboral en docentes universitarios: medición y estudio de variables influyentes. *Revista de docencia universitaria*, 14(2), 261-292. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5765940.pdf>
- Quintriqueo, D. y Quilaqueo, S. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios pedagógicos*, 2(42), 269-284. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art15.pdf>
- Quispe, Y. (2017). Síndrome de Burnout en docentes de la Escuela Profesional e Administración. *Revista de Investigación de la Escuela de Posgrado*. 1(16) 11-18. doi: <http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2017.23>
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos*, 1(39), 217-237. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052013000100013

- Rocha, A., Pacheco, K., Neves, S., Steren, B., Dieter, C. y Mouriño, J. (2017). Del Malestar al Bienestar en la Enseñanza: Elementos para la Educación de los Maestros. *Scientific research publishing*, 1(8), 1193-1212. Recuperado de: https://file.scirp.org/pdf/CE_2017070414471149.pdf
- Ruiz de Chávez, D., Pando, M., Aranda, C., y Almeida, C. (2016). Burnout y Work Engagement en Docentes Universitarios de Zacatecas. *Ciencia y Trabajo* 1 (50), 116-120. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/cyt/v16n50/art10.pdf>
- Ruiz, J (2016). El bienestar emocional del docente, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 2(9), 1889-4208. Recuperado de: <http://www.fepsu.es/file/estres%20docente.pdf>
- Saavedra, F., Bascón, M., Arias, S., y Español, A. (2016). La competencia cultural como dimensión de identidad profesional: Un estudio cualitativo en profesionales de la salud y profesores de primaria, *Psicoperspectivas*, 2(15), 17-30. Recuperado de: 10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue2-fulltext-708
- Salazar, M., y Herrera, M. (2008). Representaciones sociales de los valores educativos y prácticas pedagógicas. *Laurus*, 14 (26), 347-366. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491017>> ISSN 1315-883X
- Salessi, S., y Omar, A. (2017). Satisfacción Laboral: Un Modelo explicativo basado en variables disposicionales. *Revista Colombiana*. 26(2)329-345. DOI: <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n2.60651>
- Sánchez Cerón, M., y Corte Cruz, F. (2015). La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1233-1253. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022011>
- Sánchez, M. y Corte Cruz, F. (2012). El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 42(1), 25-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27023323003>
- Santana, C. y Hernández E. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente. *Infancias imágenes*. 13(2), 47-55. Recuperado de: 10.14483/udistrital.jour.infigm.2014.2.a04
- Santos-Guerra, M. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. (2ª Ed.). Barcelona: Graó.

- Santos Guerra, M. (2012). *La escuela que aprende*. (5ª Ed.). Madrid: Morata
- Scheler, M. (2001). *Ordo amoris*. Madrid: Caparrós editores.
- Sennett, R. (2009). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. (3ª Ed.) Madrid: Morata
- Urdaneta, M. (2014). Diálogo para la reflexión: compartiendo la experiencia de aula desde el proyecto pedagógico. *Innovaciones educativas*, 21(15), 43-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5181317.pdf>
- Vidiella, J., y Larraín, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1281-1310. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a13.pdf>
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- Zahonero, A. y Bris, M. (2012) Formación integral del profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes, *Tendencias pedagógicas*, 1(20), 51-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105055.pdf>