

PREJUICIO ÉTNICO Y DESGASTE DOCENTE: UN DESAFÍO EN CONTEXTOS DE POBREZA¹

RESUMEN

La salud mental de los docentes constituye una situación de riesgo para la educación chilena, la literatura científica reconoce que el burnout o desgaste docente afecta el ejercicio profesional en la escuela, asimismo reconoce la influencia del prejuicio o creencias negativas del docente respecto de la enseñanza. En este marco, la presente investigación se sitúa en establecimientos escolares vulnerables insertos en contextos mapuches de la región de la Araucanía, asumiendo los objetivos de conocer la existencia de burnout docente, la influencia del prejuicio étnico como elemento generador de burnout y su incidencia sobre las prácticas pedagógicas. Metodológicamente la investigación posee un diseño cuantitativo- cualitativo, con aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a un total 92 sujetos, desarrollándose codificación abierta y axial. Entre los resultados se encontraron importantes manifestaciones de burnout en el profesorado, concentrando su sintomatología en las dimensiones de cansancio emocional y baja realización profesional. Se constató además la existencia de elementos generadores de burnout docente a nivel intra y extra aula, entre los que destaca la existencia de prejuicio étnico docente, concentrado en las complejas condiciones de educabilidad de los estudiantes, constatándose la existencia de sentimientos de incontrolabilidad docente que perpetúan e incrementan la vivencia de burnout. Los resultados han revelado que el burnout docente afecta las prácticas pedagógicas en diversos aspectos, desde las dimensiones de 'preparación para la enseñanza' y 'enseñanza para la diversidad' en las escuelas rurales insertas en comunidades mapuches.

Dra. Sandra Becerra Peña.
Psicóloga.
Universidad Católica de Temuco.
Temuco, Chile.
sbecerra@uct.cl

Mg. Víctor Flores Cantero.
Educador Diferencial.
Universidad Católica de Temuco.
Temuco, Chile.
vmflores@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Prejuicio, discriminación étnica, burnout, educación y pobreza, vulnerabilidad educativa, educación inclusiva.

ETHNICAL PREJUDICE AND TEACHER BURNOUT: A CHALLENGE IN POVERTY

ABSTRACT

Teachers' mental health constitutes a risk situation for Chilean education. Scientific literature acknowledges that teachers' burnout affects the professional practice at school and also admits the influence of teachers' prejudice or negative thoughts in teaching. Considering this framework, the research is being carried out in vulnerable, Mapuche schools in the Araucanía region. The objectives of the research are connected with discovering the existence of teachers' burnout, the influence of the ethnic prejudice as a generating element of this burnout and its effect on the teachers' pedagogical practices. Methodologically the research is based on a quantitative – qualitative design. Questionnaires and semi-structured interviews were applied to 92 individuals using open and axial coding to analyze the data. In the results, important manifestations of teacher burnout were found, the symptoms being focused on emotional fatigue and poor professional performance. Besides, the existence of generating burnout elements was established at an intra and extra- class level, such as ethnic prejudice focused on the complex educability conditions of students. This demonstrated the presence of feelings of teacher uncontrollability that perpetuate and increase the burnout. The results have revealed that teacher burnout affects pedagogical practices, mainly on such dimensions as "teaching preparation" and "teaching for diversity" in rural schools immersed in Mapuche communities.

KEY WORDS

Prejudice, ethnic discrimination, burnout, education and poverty, educational vulnerability, inclusive education.

Introducción

Es un hecho que el síndrome de burnout o desgaste profesional está asociado a las condiciones en que los docentes ejercen su trabajo, incluyendo entre estas condiciones las características y condiciones para el aprendizaje de los estudiantes a los que deben enseñar. En este sentido las escuelas en contexto mapuche representan una realidad preocupante, al concentrar estudiantes en condiciones de educabilidad complejas

En este marco el presente trabajo asume como desafío el describir las creencias que los docentes en contextos rurales poseen respecto de sus alumnos mapuches, creencias y cogniciones que llegan a constituir el nivel cognitivo del prejuicio étnico (González, 2005, Becerra, et al. 2009), y que afectan de algún modo la motivación del trabajo docente y su compromiso con la profesión, siendo ambos elementos constituyentes de burnout o desgaste profesional (Buzzetti, 2005; Cornejo y Quiñones, 2007).

La magnitud del fenómeno del desgaste docente resulta relevante pues es un problema de salud mental del profesorado y un factor reconocido por su influencia en la calidad de la labor educativa. Las manifestaciones del burnout afectan directamente la energía y compromiso del docente para enfrentar su práctica cotidiana, afectan el grado de satisfacción personal y la calidad de la interacción entre los actores educativos, referida no sólo entre alumnos y profesor sino entre profesores, familia, sostenedores y sistema. Los profesores que padecen en algún grado de burnout tienden a aislarse, a perder el interés por el trabajo y por sus alumnos, y desarrollan menos esfuerzos por conseguir los objetivos educativos (Esteve, 2005).

Cabe señalar además que una fuente importante de burnout se concentra en las percepciones negativas que los docentes tienen acerca de sus alumnos, traducidas en creencias respecto a los recursos intelectuales, afectivos y conductuales de los estudiantes, y que se traducen en expectativas que al mismo tiempo estarían impactando en el logro de los objetivos educativos de la escuela (Robalino, 2005; Echeita, 2008).

En este marco cobra relevancia generar conocimiento respecto a cómo se manifiesta el burnout docente en establecimientos educativos en contextos mapuche, de alta vulnerabilidad social, así como describir la influencia del prejuicio étnico y otros factores como elementos generadores de éste.

Burnout

El término burnout fue descrito por primera vez por el psiquiatra Herbert Freudenberger en 1974 (citado en Anadón, 2005), dada sus observaciones en una

clínica para toxicómanos, quien refiere que los voluntarios asistentes comenzaron a evidenciar pérdida de energía y algunos síntomas de ansiedad y depresión.

Los estudios de los investigadores Maslach y Jackson (1981, en Anadón, 2005), defienden que el burnout es un síndrome tridimensional que se desarrolla en aquellos profesionales cuyo objeto de trabajo son personas y caracterizan al fenómeno con agotamiento físico y emocional, despersonalización, es decir respuestas frías e impersonales, y baja realización personal, que consiste en evaluar el trabajo que se realiza de manera negativa. El Manual de diagnóstico y estadístico de la Asociación Americana de Psiquiatría, DSM-IV (2001, citado en Rubio, 2003) define al burnout como un problema disfuncional y que puede ser objeto de atención médica. También señala que es un problema laboral que no se debe a un trastorno mental o que si se debe a esto, es lo suficientemente importante como para justificar una atención clínica. Los estudios también sostienen que existen profesiones y actividades que están más propensas a desarrollar un estado de burnout y susceptible de desarrollar estrés ocupacional. Estas actividades, oficios o profesiones son todas aquellas que están en contacto con otras personas y ofrecen un servicio, tales como los profesores de escuelas, el personal de salud y de servicios sociales, etc. (Gil-Monte y Marucco, 2008; Pando, 2006; Rubio, 2003)

Han sido muchos los investigadores y autores que se han preocupado por el burnout, brindando numerosas definiciones, modelos teóricos y componentes (Cornejo y Quiñones, 2007; Pando, 2006; Moreno, Bustos, Matallana y Miralles, 1997; Aranda, 2004). Estas investigaciones pretenden dar respuesta para la comprensión del síndrome de burnout. Gil-Monte (2000, citado en Rubio, 2003) sostiene a su vez que en España, por ejemplo, las investigaciones y publicaciones científicas sobre el síndrome de quemarse por el trabajo, y el interés general por esta materia, lejos de estar agotado, se proyecta hacia el próximo milenio.

Para comprender el síndrome (Esteve, 2005) sostienen que existen factores de primer y segundo orden generadores de burnout. Los primeros son aquellos que inciden de manera directa sobre el actuar del docente en su clase o en su aula, entre estos se encuentra la fragmentación y complejización del trabajo del docente, siendo a la vez percibidos como "incontrolables" por él. Los factores de segundo orden, dicen relación a las condiciones ambientales y al contexto en que se ejerce la docencia los cuales sin duda afectan la eficacia del docente pues disminuye su motivación y energía con la que participa en el hecho educativo. Estos factores pueden ser organizados en categorías tales como ambiente físico de trabajo, estrés por desempeño de roles y relaciones interpersonales, estresores asociados a las nuevas tecnologías y fuentes extraorganizacionales (Aron & Milicic, 1999; Aron & Milicic, 2000; Esteve, 1994).

Cornejo y Quiñones (2007) explicitan que los estresores percibidos por los docentes chilenos son variados y múltiples, y a medida que aumenta la experiencia profesional se desplazan desde lo personal a lo institucional y social. También mencionan los aspectos relacionados con la ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de

materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas, entre otros, factores que generan burnout o desgaste profesional.

Se ha estudiado el síndrome de burnout desde dos perspectivas, la clínica y la psicosocial. (Gil-Monte y Peiró, 1997) han afirmado que la perspectiva clínica asume el burnout como un estado (concepción estática) al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral, y la psicosocial, lo define como un proceso con una serie de etapas que se generan por interacción de las características personales y del entorno laboral.

Desde la perspectiva organizativa, el trabajo de Cherniss (1980, citado en Manassero, 1992) explica que lo que provoca o causa el síndrome de burnout es el desajuste entre lo que un profesional considera que está entregando y lo que está obteniendo, ya sea por sobrecarga de estímulos o carencia de ellos, por ejemplo, ejercer docencia en un aula con muchos estudiantes versus impartir clases y con menor número de estudiantes. Por otra parte, está la perspectiva histórica que pretende también dar claridad respecto del tema, y afirma que son las condiciones sociales, económicas y familiares las que determinarían una fuerte influencia sobre la percepción del trabajo y la propensión al burnout de los trabajadores. Esta perspectiva da énfasis a las condiciones sociales como conducentes al distanciamiento en las relaciones de servicio y a la generación del síndrome, pues no se estaría dando importancia a las personas y a sus necesidades (Manassero, 1992)

Buzzetti (2005) sostiene además que los profesionales más vulnerables a padecer burnout son aquellos que se caracterizan por tener un buen desempeño, ser comprometidos con su trabajo y además tienen expectativas muy altas sobre las metas que se proponen, de modo que cuando su resultado no cumple con aquellas expectativas propuestas por ellos mismos y por la organización estos manifiestan niveles de estrés y frustración que finalmente van deteriorando su desarrollo profesional.

Respecto a la mejora del burnout en los sujetos que lo padecen existen programas de intervención que de una manera directa o indirecta han sido propuestos y en algunos casos llevados cabo con el fin de prevenir y/o reducir los niveles de burnout o de estrés laboral, ya sea a través del control del estrés, de la mejora en la comunicación o del entrenamiento en aquellas técnicas implicadas en un mejor desempeño interpersonal.

Rubio (2003) expone que para paliar los efectos del burnout no es suficiente con técnicas terapéuticas clásicas, sino que, puesto que se trata de un síndrome complejo y amplio en cuanto a sus antecedentes, también la intervención que se ponga en marcha debe ser planificada con este carácter amplio.

En este sentido, en el contexto educativo se debe atender a aquellos factores que inciden sobre las variables personales del docente, pero también se debe atender a aquellos elementos y condiciones propias de la escuela como organización que

pueden estar operando como elementos que inciden en el malestar de sus miembros (Párraga, 2005; Becerra, Sánchez y Tapia, 2007), condición que se hace especialmente sensible en las escuelas situadas en contexto de vulnerabilidad y pobreza.

Contextos educativos y pobreza

La situación de la educación en contextos de pobreza y sus indicadores mantienen preocupado al mundo social, académico y científico, al constatar que no se observa un mejoramiento significativo de sus resultados, especialmente en los países en vía de desarrollo (Perona y Rocchi, 2001).

La situación pobreza y vulnerabilidad social se relacionan incuestionablemente con dimensiones como la falta de acceso a una educación de calidad, y la obtención de bajos resultados educativos. Los establecimientos educacionales en condiciones de pobreza y vulnerabilidad concentran las expresiones de inequidad y bajos resultados en nuestro país. Resulta fuertemente complejo superar la situación de inequidad en contextos, que además, poseen alta concentración de población indígena, dado que estos concentran experiencias de trato discriminatorio desde los miembros de la sociedad mayor (Díaz-Arce y Druker 2007 en Becerra, Barría, Tapia, Orrego, 2009)

Los establecimientos indígenas que atienden a estudiantes vulnerables y que en razón de sus diversas historias sociales y escolares manifiestan capitales culturales y disposiciones diversas no sólo requieren mayores recursos, materiales y tecnologías que enriquezcan los medios de aprendizaje, sino que también – y de un modo muy relevante - requieren de un docente y una pedagogía que asegure mayores oportunidades para que estos estudiantes puedan aprender (Becerra, Tapia, Mansilla 2009).

Algunos autores sostienen que la pobreza no es solamente la carencia de bienes materiales sino la privación de capacidades, las cuales representan la posibilidad que tiene el hombre de elegir libremente mejores modos de vida (Dussel, 2001; Zuluaga, 2005). El concepto de pobreza se entiende como un estado de deterioro, a una situación de menoscabo que indica tanto una ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal. Por tanto, se es pobre cuando no se logra satisfacer los requerimientos básicos, pero también se es pobre cuando, aun cubriéndolos, las oportunidades se ubican por debajo de una línea imaginaria de pobreza (Perona, 2001).

La falta de oportunidad de educación es uno de los determinantes fundamentales de la pobreza (Zuluaga, 2005), de modo que a mayor educación, mayor probabilidad de salir de la situación de pobreza. Además, algunas investigaciones afirman la importancia del rol que cumplen los padres de familia en esta mejora educativa y por ende disminución de la pobreza. Así por ejemplo, los estudios de Nina y Grillo (2000, citados en Zuluaga, 2005) evidencian una movilidad ascendente entre padres e hijos en el interior de la familia a medida que aumenta el logro de educación. Por el contrario se aprecia el denominado fenómeno de

‘trampa de la pobreza’ cuando en un hogar pobre el bajo nivel de educación alcanzado por una generación se mantiene constante para la generación siguiente. Desde ello, se sostiene que buscar oportunidades educativas es una necesidad en países como el nuestro, donde la educación formal se constituye en el principal vehículo de movilidad social, constituyéndose en ‘la ruta’ que ofrece oportunidades de desarrollo a sus miembros (Zuluaga, 2005; Reimers, 1999)

Reimers (1999) sostiene que aunque son varios los países de América latina que evidencian altos índices de desigualdad, entre ellos Chile, la pobreza no es inevitable y tampoco algo intrínseco a esta región. Los niveles de pobreza son resultados de elecciones que pueden modificarse, siendo posible que la población tenga mejores condiciones para vivir.

La encuesta Caracterización Socioeconómico Nacional (CASEN, 2009) del Ministerio de Planificación, ha refiere que la pobreza representa todas aquellas situaciones en que hay carencia de recursos económicos o de condiciones de vida que las sociedades modernas o actuales consideran como básicos, indicando que las regiones con mayores índices de pobreza son siete en el país -Araucanía, Biobío, Maule, Los Ríos, Atacama, Coquimbo y Tarapacá- las que superan el 15,1% de pobreza, que representa el promedio nacional, constatándose a nivel general una relación estrecha entre condiciones de pobreza y población indígena.

Educación en contexto mapuche

Investigaciones recientes muestran la existencia de valoraciones negativas respecto a los integrantes del mundo mapuche, la evidencia muestra que a estos se les desvaloriza, es decir, ante cualquier ejecución cotidiana siempre “valdrá” más aquella de una persona no mapuche (Merino, Quilaqueo y Saiz, 2008). Desde los miembros de la sociedad dominante se observa la existencia de creencias y repertorios conductuales clasistas hacia las personas de ascendencia indígena, donde se suele tratar de una manera diferente a quien es parte de un grupo indígena. Según Marileo (1995, p.49) el mapuche “se ve mejor en el campo, en la reducción” basándose sobre lo que el hombre “winka” piensa del hombre mapuche.

Desde los postulados de Schneider (2005, citado en Saiz, Rapimán y Mladinic, 2008) surge en los grupos humanos el fenómeno de los estereotipos, que resulta ser uno de los mayores problemas de identidad al que están sometidos los miembros de grupos étnicos. Los autores afirman que el estereotipo es un constructo cognitivo, una generalización hecha acerca de grupo referido a la atribución de un rasgo que se considera injustificado por un observador y que es útil para racionalizar la hostilidad que siente aquel sujeto hacia ciertos exogrupos, cumple así una función justificatoria y al mismo tiempo constituye una expresión de un prejuicio. Los estereotipos, tiene una función defensiva pues sirven para defender nuestra posición en la sociedad y para que ciertos grupos mantengan una posición dominante sobre otros.

Surge así el fenómeno del “prejuicio” entendido por López (2001) como un juicio no comprobado, de carácter favorable o no favorable, acerca de una persona o

grupo. El prejuicio es algo inseparable de las relaciones sociales y se asocia además a conductas de discriminación (López, 2001). Es vital entender este aspecto, por cuanto los prejuicios del hombre “winka” y los que la sociedad nacional mantiene del individuo mapuche involucra conductas de marginación y menoscabo hacia esta etnia, la que lucha por lograr que se le reconozca como un pueblo, que es parte integrante de la identidad nacional chilena (López, 2001). Según Allport (1954, citado por Merino; Quilaqueo y Saiz 2008) el prejuicio constituye una creencia negativa hacia un grupo o un miembro de éste, que se asienta sobre generalizaciones erróneas y rígidas.

Los estereotipos y el prejuicio provocan problemas sociales cuando se transforman en conductas hostiles hacia los miembros de un grupo ajeno (exogrupo), llegando a concretarse en un trato injusto y desigual a hacia estos. Merino y Pilleux (2003) sostienen que los prejuicios son un fenómeno social y cognitivo aprendido desde la niñez, representan creencias y emociones individuales y colectivas de ciertos grupos sociales en contra de otros grupos. Regularmente, estas creencias se basan en experiencias personales aprendidas, que se transmiten y difunden a través del discurso y las prácticas de las personas.

En la sociedad chilena es posible ver la presencia de prejuicios que niegan la diversidad cultural creando conductas de tipo etnocéntricas que generan diversas formas de discriminación, las que contribuyen a la no incorporación de los miembros de grupos culturales marginados de la sociedad (Poblete, 2003). En la base de estas conductas discriminadoras hay procesos de instrumentalización e invisibilización de los otros sujetos. Poblete (2003) afirma que se ha negado el carácter pluriétnico y multicultural que existe en el país, donde los miembros de las culturas indígenas se han visto cara a cara con una institución llamada escuela que tiene la misión de educar, utilizando prácticas, códigos lingüísticos y un currículum que olvida y niega muchas veces su existencia y los conocimientos aprendidos a través de los antepasados.

En este marco la educación en contextos de pobreza se torna aun más compleja para el docente, debiendo este reconocer la diversidad sociocultural presente en el aula y sus implicancias. Los estudiantes indígenas en razón de sus diversas historias socioculturales deben pugnar con el peso que significa carecer del capital cultural dominante y códigos lingüísticos elaborados que requiere el proceso de escolarización formal y su currículum, lo que deja ver las condiciones de educabilidad complejas con la que enfrentan el proceso escolar. Cobra relevancia por lo tanto investigar cómo la percepción de estas condiciones de educabilidad del estudiante indígena afecta o no la generación de desgaste en el docente, al mismo tiempo que se hace preciso verificar cómo este posible desgaste incide en las prácticas de enseñanza, justamente en un espacio que por sus carencias requiere de un docente y una pedagogía que asegure mayores oportunidades para que los estudiantes en contexto mapuche puedan aprender.

Objetivo General:

- Describir cómo se manifiesta el burnout docente, sus factores generadores y su incidencia en las prácticas de enseñanza en establecimientos escolares en contexto mapuche de alta vulnerabilidad social de la región de la Araucanía.

Objetivos Específicos:

- Identificar cómo se manifiesta el burnout en docentes de establecimientos insertos en contexto mapuche, desde las dimensiones de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo.
- Describir los elementos generadores de burnout desde la percepción de los docentes de establecimientos educativos en contextos mapuche de alta vulnerabilidad social.
- Analizar cómo afecta el burnout docente en las prácticas de enseñanza que se desarrollan en establecimientos escolares en contexto mapuche de alta vulnerabilidad social.

Método

El diseño de este estudio es de tipo cualitativo-cuantitativo diseñado en dos etapas, donde la primera de corte cuantitativo, se concentró en la aplicación del Instrumento Maslach Burnout Inventory (Maslach, 2003) y, la segunda de orden cualitativo consideró la aplicación de entrevistas semiestructuradas individuales.

La fase cuantitativa asumió un nivel descriptivo, dado que las investigaciones descriptivas pueden referirse directamente a objetos empíricos o a elaboraciones conceptuales sobre los mismos y su objetivo principal es la descripción del objeto de investigación mediante el uso de un marco conceptual preestablecido y reconocido, siendo los resultados finales, válidos sólo para la realidad involucrada (Pérez, 1998). Asimismo desde un enfoque cualitativo, y con el fin de acercarse y entender el fenómeno del burnout docente, fue necesario comprender el conocimiento albergado en los informantes (profesores) logrando que éstos hablen por sí mismos de su experiencia particular (Sandín, 2003). Así la metodología de investigación usada responde al paradigma interpretativo, pues buscó indagar y conocer conceptos, percepciones y valoraciones desde participantes, logrando obtener una percepción subjetiva desde el contexto en que se desenvuelven, ya que lo que las personas dicen o hacen siempre está definido en función de cómo ellas definen su mundo (Taylor y Bogdan, 1986).

Los participantes total del estudio fueron 92 docentes pertenecientes a 10 establecimientos de dos dependencias educativas: municipal y particular subvencionado, pertenecientes a contextos vulnerables e insertos en comunidades mapuches de la región de la Araucanía.

La selección de sujetos participantes se conformó por medio de un muestreo intencional indicativo, no probabilístico siendo seleccionados los sujetos de

acuerdo a los objetivos de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista ,2003; Bisquerra, 2004).

En la primera etapa, de tipo cuantitativa, la muestra estuvo conformada por docentes, hombres y mujeres con edades entre 28 y 55 años de edad, siendo su promedio los 47 años, con más de tres y menos 30 años de experiencia laboral.

Los criterios de inclusión utilizados fueron:

- a) Ser docente con más de tres años de experiencia laboral.
- b) Pertenecer a un establecimiento escolar rural con alto índice de vulnerabilidad social (IVE superior a 92%).
- c) Pertenecer a un establecimiento escolar situado en contexto mapuche.

Para la segunda etapa, de orientación cualitativa se seleccionó de la primera fase a aquellos participantes que presentaran los más altos indicadores de burnout docente, aplicándose entrevista semiestructurada a un total de 12 sujetos participantes, manteniéndose los criterios de inclusión referidos.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos de la fase cuantitativa se utilizó el cuestionario de burnout "Maslach Burnout Inventory" (MBI) (Maslach & Jackson,1981), el cual permite evaluar el síndrome de burnout con adecuadas características psicométricas. En palabras de Buzzetti (2005) el MBI cuenta con un adecuado nivel de validez y confiabilidad para la población chilena presentando una consistencia interna entre 0.75 a 0.90. El cuestionario consta de un total de 22 indicadores agrupados en 3 dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. La escala de respuesta evalúa en base a una escala de frecuencia de 7 caracteres que va desde el puntaje 0 para señalar que la afirmación no sucede *Nunca*, hasta la número 6 aludiendo a que la afirmación sucede con una frecuencia de *Todos los días*.

Luego, en la segunda etapa se utilizó como estrategia de recolección de datos "entrevistas semiestructuradas" individuales, aplicándose a 12 docentes con el propósito de profundizar en los aspectos relacionados al desgaste docente y prejuicio étnico. La entrevista permite recoger información indagando en aspectos subjetivos de los actores involucrados en la investigación, tales como: opiniones, creencias, valores y preferencias, utilizándose principalmente para obtener información acerca de las experiencias y los puntos de vista de las personas entrevistadas (Iñiguez, 1999).

Procedimiento

Las circunstancias de recolección de información, para resguardar los aspectos éticos involucrados se consideraron primero la consecución de consentimiento informado de los participantes y se aplicó el cuestionario y las entrevistas en el

espacio escolar y en horario de funcionamiento regular para los docentes, de preferencia al inicio del consejo de profesores, previa autorización de los directivos, asegurándose anonimato y confidencialidad a los participantes.

Para el análisis cualitativo de los datos se utilizó el método de codificación abierto y axial con apoyo del programa Atlas/ti 6.1. Se desarrolló codificación abierta, con el fin de descubrir los conceptos a partir de los datos relevados del estudio; codificación axial, para relacionar las categorías a sus subcategorías formando ejes o familias de categorías, con el fin de reagrupar los datos que se fragmentaron durante la codificación abierta. Se utilizó el método comparativo constante, el que permitió ir y volver a los datos en repetidas instancias, para develar sus semejanzas y diferencias, permitiendo a la vez descubrir sus características y relaciones esenciales.

El plan de análisis fue tensado, para validar la información, a través de los criterios de rigor de credibilidad, dependencia y confirmabilidad (Flick, 2004), asegurados por los mecanismos de triangulación de sujetos (en tanto se tensó los hallazgos entre participantes de distintos establecimientos y dependencias), y triangulación metodológica (en tanto se tensó los hallazgos arrojados por métodos como el cuestionario y las entrevistas). Lo anterior enfatiza el grado de certeza de los resultados, cautelando la investigación mecanismos que permitieran resguardar que los hallazgos obtenidos a partir de los datos correspondieran a las formas de percibir el fenómeno en estudio por parte de los sujetos participantes (Bisquerra, 2004).

Resultados

Los resultados de la investigación se exponen en relación a los objetivos declarados en el estudio, presentándose primero los resultados de la fase cuantitativa del estudio vinculados a las manifestaciones de burnout docente, para luego reportar los resultados que comprometen la fase cualitativa dando respuesta a los objetivos de identificar los factores generadores del burnout y su incidencia sobre las prácticas pedagógicas.

Se presenta a continuación los resultados para el primer objetivo específico, que se concentró en identificar cómo se manifiesta el burnout en docentes de establecimientos insertos en contexto mapuche, desde las dimensiones de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo, reunidos en el síndrome de burnout docente.

La primera dimensión de cansancio o agotamiento emocional representa la vivencia de sentirse exhausto a nivel emocional por las demandas propias del trabajo docente. Los resultados muestran que un 38% de los sujetos participantes, correspondiente a 35 docentes, presentaron bajos niveles de agotamiento docente; en cambio un 42% (39 sujetos) presentó un nivel medio de cansancio emocional, y un 20% (18 sujetos) obtuvieron altos niveles en esta dimensión (ver gráfico N° 1).

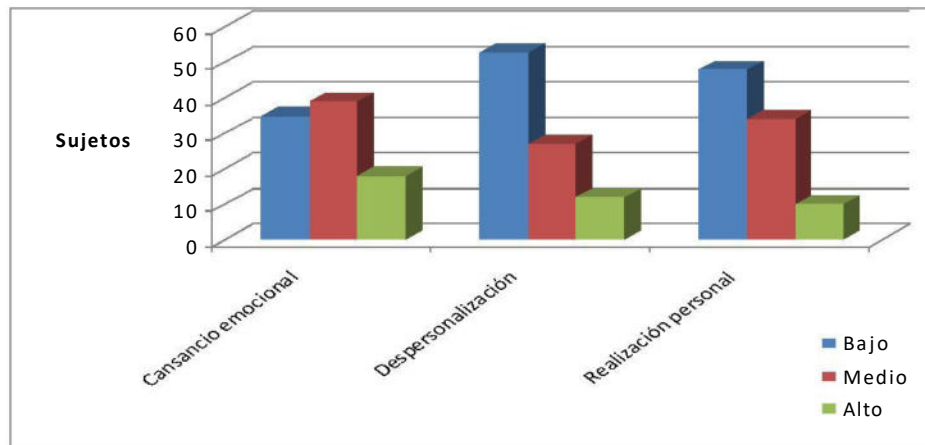
El cansancio emocional representa la pérdida progresiva de energía personal, desgaste, agotamiento y sentimiento de estar emocionalmente sobrepasado y falta de recursos emocionales para el desarrollo de la práctica docente. Desde los resultados obtenidos tras la aplicación del MBI se puede concluir que esta dimensión concentra las más altas puntuaciones llegando a reunir un 62% de sujetos que presentan alto nivel de cansancio emocional o se encuentran en situación de riesgo.

Luego la segunda dimensión denominada despersonalización reúne sentimientos de distanciamiento frente al quehacer profesional, los estudiantes, los colegas o las problemáticas que puedan surgir en el trabajo docente, reúne el uso de actitudes profesionales distantes o de desinterés en la práctica docente.

Los resultados encontrados muestran en esta dimensión un subtotal de 53 casos (57,6%) con bajos niveles de despersonalización, un subtotal de 27 sujetos (29,3%) presentaron niveles medios y un subtotal de 12 casos (12%) presentaron altos niveles de despersonalización (ver gráfico 1). Cabe referir que esta dimensión mide el grado en que el docente logra reconocer en sí mismo actitudes de frialdad y de distanciamiento relacional. La escala de despersonalización puede utilizarse para valorar la relación con los actores educativos y con las demandas del rol profesional. En esta dimensión se constato que un 41,3 % de sujetos participantes del estudio se encuentran en niveles medios y altos, constatándose en ellos una situación de riesgo para su salud mental.

Por último la tercera dimensión, denominada desrealización profesional, explora los sentimientos de falta de autoeficacia y de realización personal en el trabajo, donde un subtotal de 48 docentes (52,1%) presentaron niveles bajos, un subtotal de 34 casos (36,9%) se encuentran en nivel medio, y un subtotal de 10 sujetos (10,8%) presentan alto nivel de realización personal. Los resultados del estudio nos llevan a concluir que en contextos educativos mapuches un 52,1% de los docentes presenta sentimientos de falta de realización respecto de su labor profesional, cifra que da cuenta de una elevada desmotivación en relación a su quehacer docente.

Gráfico N° 1. Dimensiones burnout docente

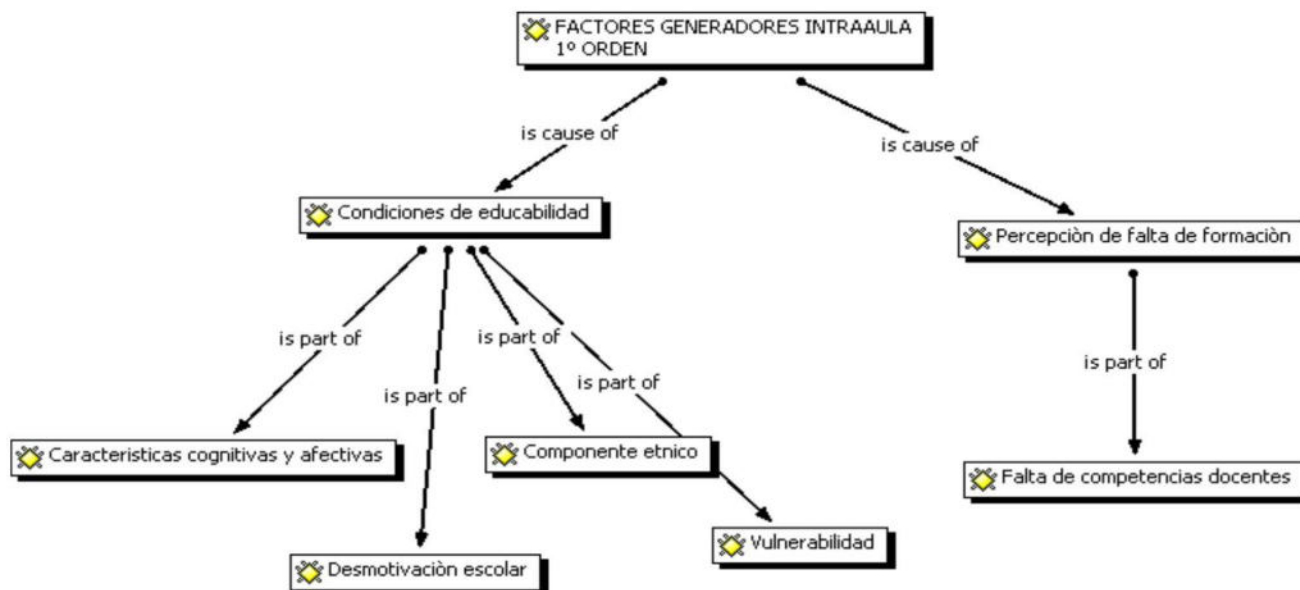


Desde los datos encontrados es posible concluir que las escuelas rurales insertas en comunidades mapuches concentran amplios elementos de complejidad para la labor profesional que lleva a los profesores a levantar altos indicadores de cansancio y malestar docente, constituyéndose en un escenario educativo de riesgo para su salud mental. Las diversas complejidades que contribuyen a la generación de sentimientos de desgaste profesional, despersonalización y disminuida vivencia de realización personal en el trabajo, serán profundizados a continuación, en la fase cualitativa del estudio.

Desde los resultados de la aplicación del MBI se seleccionó a los sujetos con las mayores puntuaciones, que representan aquellos docentes con mayor sintomatología de burnout, con los cuales se desarrolló la fase cualitativa del estudio. A continuación se presentan estos resultados, que se expondrán gráficamente en categorías y subcategorías representadas en redes conceptuales (network) que permiten dar respuestas a los objetivos 2 y 3 del estudio.

Respecto al segundo objetivo específico concentrado en describir los elementos generadores de burnout desde la percepción de los docentes, la figura N°1 muestra los resultados encontrados respecto a los elementos gatilladores de burnout a nivel intra-aula en las escuelas rurales insertas en comunidades mapuches.

Figura N° 1. Red conceptual factores generadores de burnout intra-aula



La Figura N°1 muestra de manera esquemática, un modelo de interpretación de los resultados donde se observan los 'factores generadores de burnout a nivel intra-aula' percibidos por los docentes de establecimientos en contexto mapuche. Estos reúnen elementos conceptualizados como factores de primer orden al incidir directamente sobre la acción pedagógica del docente en el aula. Los resultados revelaron una primera categoría principal denominada 'condiciones de educabilidad' de la que se desprenden a su vez las subcategorías de 'características cognitivas y afectivas', 'desmotivación escolar', 'componente étnico' y 'vulnerabilidad'. Luego desde la categoría principal de percepción de falta de formación docente se desprenden las subcategorías de 'falta de competencias docentes'.

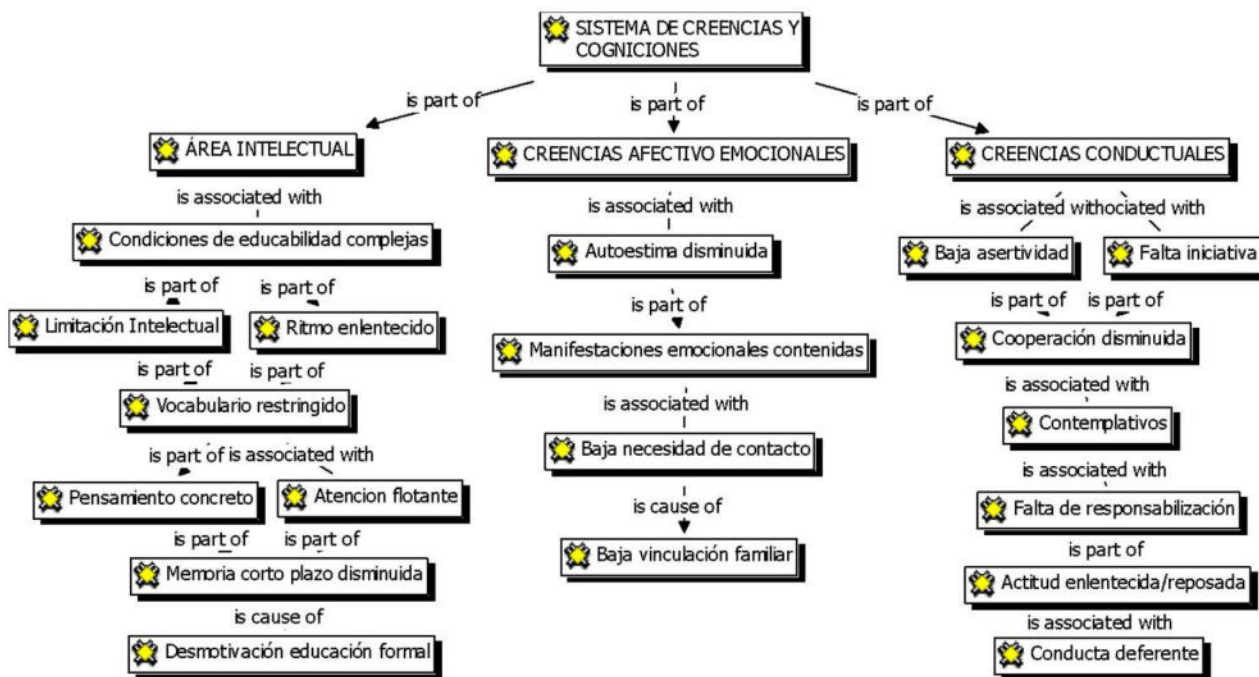
La subcategoría 'condiciones de educabilidad' reúne las creencias que poseen los docentes respecto a las características que poseen los estudiantes mapuches y que actúan como condicionantes del proceso de aprendizaje en éstos, concentra percepciones respecto a diversos aspectos que representan limitaciones en los estudiantes en las áreas cognitiva, afectiva e interaccional, en su condición de vulnerabilidad, y en la falta de motivación escolar que presentan. Ejemplo de una categoría se representa en la siguiente cita al referir "...no sé si llamarlo un poco, por el coeficiente intelectual de los niños muchas veces, el poco apoyo de los papás, eso...la, como te dijera,...los chicos a veces son como muy introvertidos, no comunican, son como estatuas, no transmiten...les cuesta expresar,..." (Entrevista N° 1. rtf - 1:5).

Luego la subcategoría 'Percepción de falta de formación' revela que los docentes perciben falta de competencias, falta de preparación y debilidades a nivel de formación inicial y continua para enfrentar las demandas propias que los niños de

escuelas rurales mapuches y su contexto social les exige. Así lo grafica la siguiente cita: “...mmm,..pienso que los docentes necesitan más herramientas... una orientación que sea efectiva, útil...creo que falta mucho en eso...” (Entrevista Nº 5. rtf - 1:3).

Los análisis de los resultados respecto a los elementos generadores de burnout a nivel intra-aula revelaron que los profesores concentran percepciones principalmente negativas de sus alumnos mapuches al reportar un conjunto de creencias que constituyen prejuicio étnico docente, las que se profundizan a continuación. Estas creencias se presentan en la figura Nº 2.

Figura Nº 2. Red conceptual creencias del docente respecto de sus estudiantes



La Figura Nº 2 muestra, de manera esquemática las creencias prejuiciados de los docentes hacia los estudiantes mapuches. Esta se organiza en tres categorías principales: ‘creencias del área intelectual’, ‘creencias afectivo emocionales’ y ‘creencias conductuales’.

Es posible observar que la categoría principal ‘área intelectual’ revela distintos conceptos que traducen un sistema de creencias respecto de las características deficitarias de los estudiantes. Destaca por ejemplo la creencia que los estudiantes mapuches poseen ‘pensamiento concreto’, ‘vocabulario restringido’ y ‘desmotivación hacia la educación formal’ que ha modo de evidencia es ejemplificado en las siguientes citas:

“bueno lo primero que hay que decir es que son de aprendizaje lento independiente que si tienen el coeficiente intelectual promedio 80 por ejemplo, independiente de eso, ellos son de aprendizaje lento, tenemos si muchos alumnos que tienen un coeficiente intelectual menor a 80, muchos unos diagnosticados u otros no tratados (Entrevista Nº 1. rft: 1:4).

“...ellos, en el lenguaje, en la manera de describir algo, no son capaz de describir en la manera de asociar de sacar asociaciones, de extrapolar cosas, de comparar con las situaciones que ve en el contexto de su propia realidad... por lo menos tener una idea y una posición”. (Entrevista Nº 1. rft 3:3).

“...ellos miran con pasividad la enseñanza, es como que nos les interesa sus notas, son resignados, desmotivados o como desinteresados de sus notas y procesos”. (Entrevista Nº 8. rft 64:64).

Así mismo destaca la categoría ‘atención flotante’, que representa la creencia docente de que estos alumnos no poseen suficientes recursos cognitivos de concentración, al mismo tiempo que los docentes exaltan la valoración de este recurso como condición básica para el aprendizaje. Así lo representa la siguiente cita:

“son niños muy fáciles de distraer, no pueden retener su pensamiento, fácilmente hacen otra cosa, por lo tanto tienen baja capacidad de comprensión,...por eso mismo no pueden hacer un proceso metódico porque van a tener esa limitación, falta de concentración... y el trabajo se hace muy lento y finalmente tu no logras obtener lo que el programa y tu propio criterio y las expectativas que tú te hiciste para que justamente resultará el aprendizaje”. (Entrevista Nº 1. rft 6:16).

Posteriormente la figura nº 2 muestra una segunda categoría principal denominada ‘creencias afectivo emocionales’ que reúne conceptos que representan procesos afectivo vinculares propios de los estudiantes de contexto mapuche, destacando entre las subcategorías la creencia docente de que estos estudiantes presentan ‘autoestima disminuida’, ‘manifestaciones emocionales contenidas’ y ‘baja necesidad de contacto’.

Así se expresa en las siguientes citas:

“o creo que es por... eh, la timidez de ellos, su falta de valoración, la dificultad para ver sus recursos, para creer en sus méritos, yo creo que va mucho con lo que es su autoestima...”. (Entrevista Nº 3 - rft 8:8).

“...yo no los veo tan afectivos, los veo como que se desconocen entre ellos mismos, como que cuando ellos vienen acá, saludan de lejitos a veces al papá o a la mamá, les da vergüenza, o entre ellos los jóvenes no son tan agrupados, no son unidos tampoco, “. (Entrevista Nº 10. rft 9:11).

“los padres socializan con sus hijos,... no es una relación muy cercana ni muy tierna, podríamos decir no cierto, en relación a las propias experiencias personales que de alguna manera les transmiten a sus hijos no cierto, les hacen ser más desapegados... uno ve falta de interés por profundizar en las relaciones sociales que establecen en el liceo y en sus familia”. (Entrevista Nº 2 – rft - 4:6).

Por último, la tercera categoría principal que se presenta en la figura N° 2, se denominada 'creencias conductuales' y reúne conceptos que representan características comportamentales atribuidas a los estudiantes mapuches. Allí destacan los conceptos de 'baja iniciativa', 'falta de responsabilización' y 'actitud enlentecida/reposada', así lo expresan las siguientes citas:

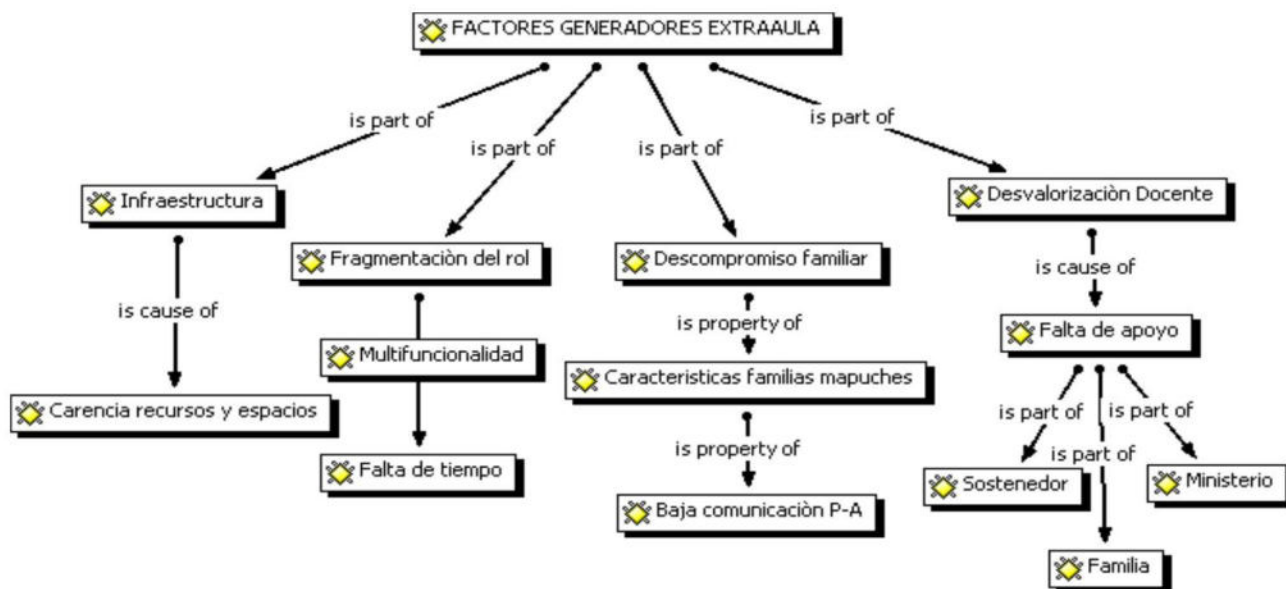
"...el chico rural va a ser más tímido para hablar con el profesor, a lo mejor le va a costar más llegar y pararse y decir "señorita me puede explicar esto, me lo puede decir de nuevo, no le entendi", se va a quedar callado no va a hablar mucho en la sala". (Entrevista N° 1. rft 1:3).

"en el modo como asumen la vida, en el sentido que le dan a su vida, son conformistas, relajados con los plazos, se conforman, no asumen sus responsabilidades, quieren vivir como tranquilos ahí nomás, que nadie los moleste...".(Entrevista N° 8. rft - 34:34).

"...su forma de ver el mundo, la visión mapuche, es así es lenta, es como se da el día, las estaciones, todo es como con respeto a la naturaleza, y ellos nunca la quiere modificar... pero uno lo pasa a llamar eso flojera... hemos pensado y hemos comentado que por ahí va la lógica del pueblo mapuche entonces por eso es que esta lentitud en todo...". (Entrevista N° 2. rft - 6:11).

En coherencia a lo anterior se presenta a continuación los elementos percibidos como generadores de desgaste docente, organizados en factores extra aula o también denominados 'factores de segundo orden' (Esteve, 1994) al ser considerados elementos generadores de burnout que se encuentran físicamente alejados del aula, al ser propios del contexto social. La figura N°3, presenta la categoría principal *Factores Extraaula de la cual se desprenden 5 subcategorías: Infraestructura, Fragmentación de rol, Descompromiso familiar y Desvalorización docente.*

Figura 3. Red conceptual de factores generadores de burnout extra-aula



En esta red conceptual la subcategoría 'Infraestructura' refiere la falta de recursos materiales, didácticos y humanos que afectan e inhiben el desarrollo docente. Así, lo expresa la siguiente cita al referir: "... a nivel de escuela, es no tener los recursos elementales, teléfono, la luz, internet...no tener para las necesidades básicas, y no tener los recursos para poder resolver..." (Entrevista N° 2 .rft -27:9.).

Luego las subcategorías 'Fragmentación del rol' y 'Multifuncionalidad' representan el aumento de responsabilidades y exigencias que percibe el profesor de escuela en contexto indígena. Los profesores se ven implicados en permanente de demandas, y múltiples transformaciones en su trabajo profesional, al mismo tiempo que perciben que asumir las múltiples funciones que el contexto social les exige supone el dominio de una amplia serie de habilidades personales para las que los docentes no se sienten preparados. Así lo expresan las siguientes citas al referir:

"....., y lo otro también, del sistema educacional es que te están pidiendo tanta cuestión. Un día un programa de esto otro día de los otro, la escuela está bombardeada de pedidos, de todo tipo,..y a todo hay que decir que sí. Uno empieza a las 8 de la mañana, u 8 y media y no parai a veces hasta las 6 de la tarde, y siempre en tareas diversas, hay que ser profesor, psicólogo, orientados, en fin! Y uno no está preparado ni sabe hacerlo todo... (Entrevista N° 6. rft - 9:9)

Luego la subcategoría 'Descompromiso Familiar' refiere el bajo nivel de participación, comunicación y apoyo que los padres y apoderados manifiestan respecto al aprendizaje de sus hijos, asimismo respecto a las actividades que desarrolla el establecimiento escolar. Así lo grafica la siguiente cita:

"...la falta de apoyo de las familias, eso más que nada... de partida los papás son muy ausentes en los procesos de los niños , la mamá o las abuelitas son las que están acá en la escuela, ahora dentro de las mismas mamás que tienen a sus hijos como un escudo, por ejemplo si me da esto yo dejo a mis niños , entonces esas cosas me cansan, me cansan y me agota y tengo que hacer paciencia y tragarme eso...(Entrevista N° 2. rft - 1:7).

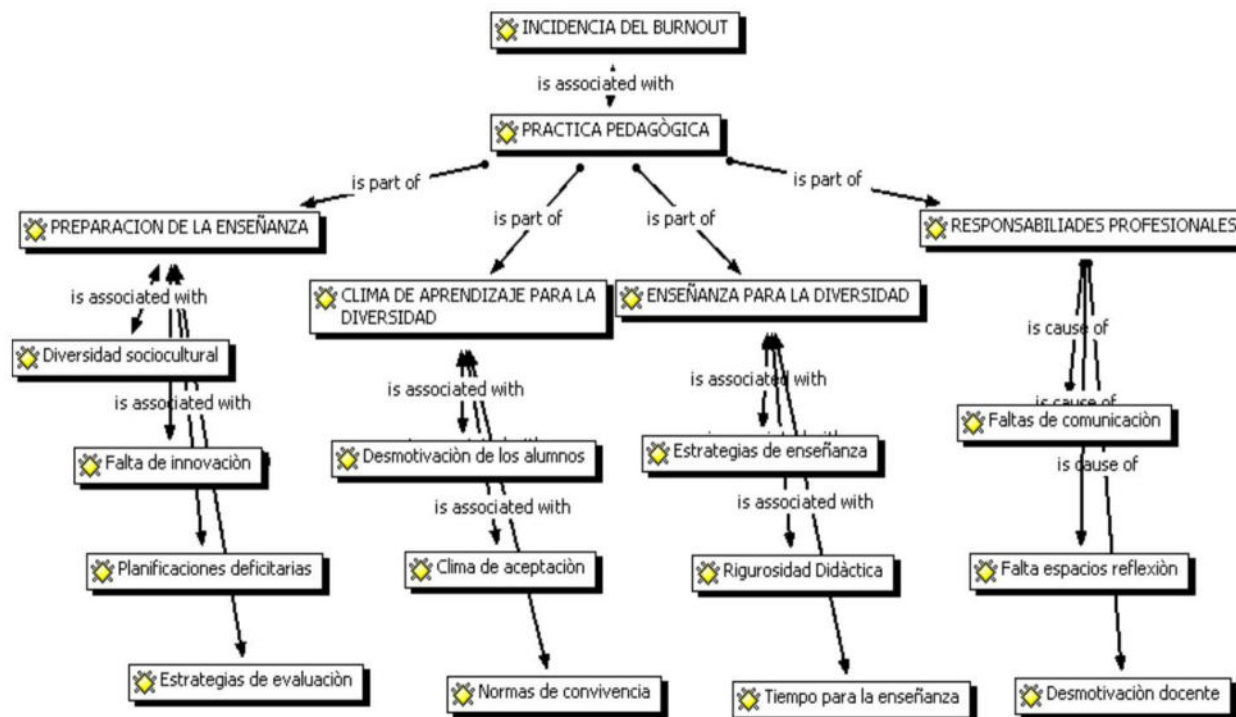
Finalmente, la subcategoría 'Desvalorización docente' muestra que el docente se siente poco apreciado y valorado profesionalmente por los padres, la sociedad y el sistema ministerial. Así lo expresa la siguiente cita:

"...ahora no se valora el trabajo docente, se mira como algo tan simple, antes quizá era más valorado un profesor que hoy en día y,..y siento que el ministerio ha incidido a que no se valore al docente... (Entrevista N°1. rft – 27:27).

Por último, a continuación se referirán los resultados en torno al tercer objetivo específico el que concentra los hallazgos respecto a cómo el burnout docente afecta las prácticas de enseñanza que se desarrollan en establecimientos escolares en contexto mapuche

La figura Nº 4 muestra las cuatro subcategorías que revelan de manera esquemática la incidencia del burnout docente en las prácticas pedagógicas, agrupado en las subcategorías de 'Preparación de la Enseñanza', 'Clima de aprendizaje para la diversidad', 'Enseñanza para la diversidad' y 'Responsabilidades Profesionales'.

Figura Nº 4. Red conceptual incidencia del burnout en las prácticas pedagógicas



La primera subcategoría denominada 'Preparación de la enseñanza' expresa cómo el desgaste afecta la práctica docente desde la planificación, lo que se expresa en la dificultad para responder a la diversidad sociocultural presente en el aula, ausencia de innovación, planificaciones y estrategias de evaluación deficitarias, que traducen falta de adecuación en el trabajo que realiza el docente para preparar su docencia en aspectos tales como conceptos, principios, relaciones y métodos propios de su disciplina. Así lo expresa la siguiente cita al referir:

"... se afecta la organización de las clases, si de todas maneras de repente planificas a la rápida como se dice y organizas tu clase... más que nada me quedo con una sensación de pobreza se podría decir, más que nada inquietud de lo que enseñé, de lo que entregué..." (Entrevista Nº3 .rft – 27:27).

Luego la subcategoría 'Clima de Aprendizaje para la Diversidad' reúne los conceptos que permite entender cómo se afecta el clima aula en establecimientos

en contexto mapuche en condiciones de desgaste docente, donde el profesor tiene dificultades para crear un ambiente de aula de aceptación, participativo y respetuoso de la diversidad sociocultural presente, no potencia la motivación de los alumnos, ni las prácticas de sana convivencia escolar a través de la manera en que se relaciona con sus alumnos y del tipo de relación que estimula entre ellos. Así lo expresa la siguiente cita al referir:

“así,...no generas un ambiente propicio, es más tu mismo puedes crear un clima hostil en la sala, y no solo haces que los niños no aprendan,... eso me ha pasado... pero no es con mala intención o que no te guste tu trabajo...” (Entrevista Nº 4. rft - 3: 7).

Luego la subcategoría ‘Enseñanza para la diversidad’ expresa cómo el desgaste docente afecta la claridad y eficacia con que el profesor reconoce las características y necesidades particulares de sus alumnos para adecuar las estrategias de enseñanza, la propuesta didáctica y el tiempo para la enseñanza, con el objetivo de lograr que estos aprendan. Así lo expresa la siguiente cita al referir:

“ ... en lo personal me cuesta encontrar la estrategia de enseñanza.... para los alumnos que tienen problemas de aprendizaje y eso...lo que me provoca stress o cansancio cuando un alumno tiene problemas de aprendizaje ...” (Entrevista Nº 1. rft -1:3)

Finalmente la figura nº 4 muestra la subcategoría ‘Responsabilidades Profesionales’ que evidencia cómo el desgaste docente afecta el compromiso del docente respecto de los resultados de aprendizaje de sus alumnos, a la vez que explicita la falta de reflexión, comunicación y desmotivación que incide en su práctica docente y afecta el logro de resultados escolares. Así lo expresa la siguiente cita al referir:

“...pienso que no hay mucha reflexión...no sé, cuando ando cansado, lo único que quiero es descansar, dormir,...igual pedir ayuda, apoyo en los colegas, igual cuando mis colegas andan así... no se profundiza mas,...no sé creo que falta más apoyo psicológico,... apoyo de otros profesionales para ayudarnos a reflexionar sanamente... para construir más y no caer...” (Entrevista Nº6. rft - 1:6)

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio revelan que existe importante sintomatología de burnout en los docentes siendo esto un factor de alto riesgo en los centros educativos estudiados.

Según el instrumento MBI (Maslach y Jackson, 1981) se constatan altos niveles de cansancio emocional y falta de realización profesional en los participantes, revelando elevada incidencia de desmotivación de los docentes frente al quehacer profesional. Esto se muestra coherente a investigaciones anteriores que constatan que el actual escenario educativo ofrece condiciones poco apropiadas para la salud mental del docente, generando sentimientos de ‘malestar profesional’ donde

los docentes se sienten “maltratados” por el sistema en general (Arón y Milicic., 2000; Moriana y Herruzo, 2004; Esteve 1994, 2005; Becerra, Sánchez y Tapia, 2007).

La alta vivencia de cansancio emocional y falta de realización profesional en los participantes nos permite constatar que para los docentes que trabajan en contexto mapuche de alta vulnerabilidad social, la escuela y el trabajo docente no son concebidos como instancias que ofrezcan buenas condiciones para su salud mental, por el contrario las complejas condiciones de educabilidad de los estudiantes y las disfuncionalidades del sistema educativo en contextos vulnerables, llegan a configurar una creencia docente donde la escuela aparece como una organización que no es sensible a mejorar las condiciones de trabajo de sus miembros, constituyéndose ésta en una importante fuente generadora de burnout y desgaste docente (Becerra, Sánchez y Tapia, 2007; Aron y Milicic, 2000).

Respecto a los procesos educativos que constituyen factores generadores de burnout en los profesores de escuelas indígenas en contextos educativos vulnerables, el estudio ha constatado la existencia de dos grupos de factores que afectan la salud del profesorado, estos son los factores de ‘primer’ y ‘segundo’ orden (Esteve, 1994).

Los elementos generadores de burnout de ‘primer orden’ reúnen elementos intra-aula que inciden directamente sobre la acción del docente en la sala de clases. El estudio ha verificado que la percepción de estos elementos gatilladores de burnout se concentran en la percepción de las difíciles condiciones de educabilidad y altas necesidades psicosociales de los estudiantes indígenas, al mismo tiempo que se evidencia la percepción de falta de formación profesional y sentimientos de inhabilidad docente para responder a tales condiciones y necesidades.

En coherencia a lo anterior, el estudio ha constatado la existencia de prejuicio étnico docente hacia los alumnos mapuches, el que estaría incidiendo en la percepción de complejidad de la labor docente, y por tanto en la generación de desgaste profesional en escuelas indígenas en contextos educativos vulnerables.

El prejuicio étnico se representa en el sistema de creencias que comparten los docentes, que se categoriza en percepciones principalmente desfavorables hacia los estudiantes indígenas, respecto de sus competencias intelectuales, afectivas y conductuales.

Se ha constatado que el prejuicio docente observado hacia los alumnos mapuches asume principalmente una forma sutil o encubierta, al reunir expresiones encubiertas y disimuladas en fundamentos cognitivos en los docentes (Espert, Javaloy y Cornejo, 2006).

El prejuicio docente observado hacia los alumnos mapuches representa cogniciones negativas que se traducen en prácticas pedagógicas discriminatorias coherentes al sistema de creencias que el profesor construye respecto al ‘tipo de alumno’ que posee (Becerra et al., 2009; Díaz-Arce y Druker, 2007).

La literatura técnica en el área señala que el prejuicio posee tres niveles de expresión en quien lo genera, esto es a nivel cognitivo, afectivo y conductual (González, 2009) de modo que el sistema de creencias que el docente posee respecto de los estudiantes a los que enseña, además de generar un repertorio afectivo en él, impacta en el conjunto de conductas, comportamientos y vínculos que el docente desarrolla con sus alumnos, dentro y fuera de la sala de clases.

El estudio permite constatar que en las escuelas indígenas en contextos educativos vulnerables las prácticas pedagógicas dan cuenta de diversas creencias prejuiciadas que transmiten en forma sutil o indirecta falta de valoración a los estudiantes indígenas, por medio de expresiones encubiertas y veladas, que acontecen en los docentes mientras desarrollan su docencia sin que éstos tengan suficiente conciencia de ello. Esto es coherente a la teorización respecto al prejuicio implícito planteada por Pettigrew y Meertens (1995); Espert, Javaloy y Cornejo (2006).

El sistema de creencia que se verifica en los docentes de escuelas situadas en contextos vulnerables muestra la presencia de atribuciones estereotipadas y negativas en torno a los recursos cognitivos, emocionales y conductuales del estudiante indígena, que evidencia, desde las conceptualizaciones de los docentes, las complejas condiciones de educabilidad que éstos estudiantes presentan, como atributos que son propios de las personas pertenecientes al pueblo mapuche y a los contextos de pobreza. Es posible concluir por tanto que a nivel general, salvo algunas excepciones, los niños y jóvenes en comunidades indígenas y en contextos educativos vulnerables sufren un doble prejuicio, pues a las creencias atribuidas respecto a su identidad mapuche, se le suma su condición de pobreza.

Se ha constatado en estudios anteriores (Quilaqueo, Merino y Saiz, 2006) que las personas de origen mapuche efectivamente tienen la percepción de ser objeto de discriminación, esto afecta diversos aspectos psicológicos en quien la padece contribuyendo según Poblete (2003) a crear una identidad estigmatizada. Lo anterior es congruente con investigaciones que afirman que cualquier forma de discriminación tiene un impacto negativo respecto de la imagen personal (Santrock, 2004), constatándose una pérdida de la identidad individual, social y cultural de las personas mapuches en contextos vulnerables. En este sentido, y como señala Echeita (2008) el prejuicio y la discriminación se convierten en barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Luego, respecto a los factores 'extraaula' generadores de burnout, el estudio ha constatado que en las escuelas indígenas en contextos educativos vulnerables estos se concentran en la alta percepción de sobrecarga laboral, las carencias de materiales e infraestructura, la multifuncionalidad del rol, la falta de apoyo al rol docente, y el desinterés de las familias. Esto es coherente a investigaciones anteriores que afirman que los principales determinantes del burnout en profesores, según el modelo explicativo de la perspectiva psicosocial, estarían dado por el conflicto del rol según el contexto donde se desarrolle y sus implicancias (Manassero, 1992). En coherencia (Arón y Milicic, 2000; Claro y

Bedregal, 2003) sostienen que la situación de sobrecarga, fragmentación de roles, falta de tiempo y desvalorización docente atenta directamente a la salud mental de los docentes.

Desde una mirada clásica Esteve (1994, 2005) ha definido este conjunto de elementos como factores 'de segundo orden' al estar generados en el contexto social escolar, y no directamente en el aula. Cabe reconocer que estos inciden negativamente sobre la personalidad del profesor pues tales factores de estrés parecen promover una disminución de la motivación e implicación del profesor en el trabajo. Su influencia actúa a mediano o largo plazo de forma acumulativa, mediante su interconexión con otros factores del contexto social o escolar, promoviendo una valoración negativa del propio desempeño del profesor.

Por último cabe referir que el estudio ha constatado que el desgaste docente afecta las prácticas de enseñanza de los docentes de escuelas en contexto mapuche, en aspectos como: las dimensiones de preparación de la enseñanza, características del clima de aula y la utilización de estrategias para respetar la diversidad en el aula. Esto es de cuidado si consideramos que el Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2003) del Ministerio de Educación Chileno define que el docente debe conocer las características de sus alumnos, dominar la didáctica de las disciplinas, organizar contenidos y objetivos y diseñar estrategias de evaluación coherentes a todos sus estudiantes.

En coherencia se ha constatado que 'la enseñanza para la diversidad' representa una falencia grave en los docentes con vivencia de burnout en contextos indígenas vulnerables, quienes perciben no poseen las competencias necesarias para atender, por ejemplo, la diversidad sociocultural presente en el aula, sus necesidades psicosociales, sus dificultades de aprendizaje, o sus ritmos diversos.

El estudio arroja importantes luces que nos llevan a plantear que potenciar el bienestar profesional de los docentes y el desarrollo de culturas inclusivas respetuosas de la diversidad sociocultural representa para los contextos educativos estudiados todavía un desafío. En escuelas en contexto indígena adaptar la instrucción a las necesidades de los alumnos que poseen conocimientos previos particulares, propios a su cultura y con ritmos de aprendizaje diverso parece ser una de las tareas más arduas para el profesor que presenta sintomatología de desgaste docente. Hemos de atender al surgimiento y generalización de creencias prejuiciadas desarrolladas en forma sutil o encubierta hacia el estudiante indígena, así como al desarrollo de prácticas discriminatorias veladas, dado que al ser escasamente conscientes en el docente profundizan el desarrollo de procesos de exclusión que no permiten la valoración de los alumnos su diversidad étnica, su historia y su identidad.

Referencias bibliográficas

Arón A. M. y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Editorial Andrés Bello: Santiago, Chile.

- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Desgaste Profesional de los Profesores y Clima Social Escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 447-466.
- Anadón, O. (2005). La formación en estrés para la prevención del síndrome de "burnout" en el currículum de formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 19, (001), 197-220
- Aranda, C., Pando, M., Pérez, M. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y salud*, 14, (001), 79-87.
- Becerra, S., Barría, C. Tapia, C. y Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de Prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3, N° 2, pp. 165-179.
- Becerra, S., Tapia, C., Mansilla, J. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. *Revista Investigaciones en Educación*. Vol. IX, N° 1, pp. 45- 59.
- Becerra, S.; Sánchez, V.; Tapia, C. (2007). El clima educativo: una deuda en la salud mental del docente chileno. *Revista Castalia* 9, (2), 63-75
- Bisquerra, A. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. La muralla: Madrid
- Buzzetti, M. (2005). Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en dirigentes del colegio de profesores A.G. de Chile. Memoria para optar al título de psicólogo. Facultad de Ciencias sociales. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Claro, S. y Bedregal, P. (2003). Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto, Santiago, Chile. *Rev. Médica de Chile*, 131, No.2, 159-167.
- Cornejo, R. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar / bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5. pp. . 75-80
- Díaz-Arce, T. y Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 33, 63-77.
- Dussel, E. (2001). Principios éticos y economía. *Signos filosóficos*, 006,133-152
- Echeíta, G. (2008), Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. En Reice. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. Año/ vol. 6, número 002. Madrid, España. pp. 9-18.
- Esteve, José M. (1994). El malestar docente. Paidós: Barcelona.
- Esteve, J.M. (2005). Bienestar y malestar docente. En: *Protagonismo docente*. Santiago: OREAL/UNESCO.
- Espert, E., Javaloy, M., Cornejo, J. M. (2006). Escala de prejuicio manifiesto y prejuicio sutil. *Anales de Psicología*, Murcia, España, 22, 1.
- Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Morata: España.

- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Síntesis: Madrid.
- Gil-Monte, P. y Marucco, M. (2008). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en pediatras de hospitales generales. *Saúde Pública* 42(3), 450-6.
- Gobierno de Chile. MIDEPLAN. CEPAL (2009). Extraído el 12 de Mayo 2010 de: <http://www.gobiernodechile.cl/especiales/que-es-la-encuesta-casen/>
- González, R. (2005). Movilidad Social: El Rol del Prejuicio y la Discriminación. *Revista Expansiva: En Foco*, 59, 1-23.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2003). *Metodología de La Investigación*. Mc Graw Hill. Interamericana: México.
- Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista Atención Primaria*, 23, (8), 496-502.
- López, H. (2001). *Percepciones de mujeres mapuches en torno al prejuicio étnico*. Universidad Católica de Temuco.
- Manassero, M. (1992). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia a través del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa. Palma de Mallorca. España.
- Marileo, A. (1995). *¿Modernización o sabiduría en tierra mapuche?* Santiago: San Pablo.
- Maslach, C. (2003): Job burnout: new directions in research and interventio". *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 12, nº 5, pp 189-192.
- Merino, M. & Pilleux, .M. (2003). El uso de estrategias semánticas globales y locales en el discurso de los chilenos no mapuches de la ciudad de Temuco. *Estudios Filológicos*, 38, 111-119
- Merino, M; Quilaqueo, D. y Saiz, J. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Rev. Signos* v.41 N°. 67. En versión on-line ISSN 0718-0934.
- MIDEPLAN. (2006). *Encuesta de caracterización socioeconómica (CASEN)*. Santiago, Chile.
- Moreno, B.; Bustos, R.; Matallana; A.; Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de psicología del trabajo y las organizaciones*, 13, (2),185-207.
- Moriana, J.A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.
- Pando, M.; Aranda, C.; Aldrete, M.; Flores, E.; Pozos, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Investigación en salud*, 003, 173-177

- Pando, M.; Castañeda, J.; Gregorio, M. Águila, a; Ocampo, L.; Navarrete, R. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac. *Salud En Tabasco* 12, (003), 523-259.
- Párraga, J. (2005). Eficacia del programa I.R.I.S. para reducir el síndrome de burnout y mejorar las disfunciones emocionales en profesionales sanitarios. Tesis doctoral. Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Universidad de Extremadura. España.
- Pettigrew, T., Meertens, R. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pérez, G. (1998). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Método. Madrid: La muralla.
- Pérez, M. (1990). Investigación acción. Dyckinson: Madrid, España.
- Perona, N. & Rocchi, G. (2001). Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. KAIROS, *Revista de Temas Sociales*. Año 5 Nº 8. ISSN 1514-9331
- Pinto, R. (1996). La cultura y la identidad como ejes del desarrollo: una reflexión desde la historia. Facultad de educación. Temuco.
- Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli. *Revista Estudios pedagógicos*, 2003, no. 29, 55-64. Chile.
- Quilaqueo, D.; Merino M. E. y Saiz L. (2007). Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Revista Atenea*, 496, 81-103.
- República de Chile. (2008). Marco para la Buena Enseñanza CPEIP. Chile.
- Reimers, F. (1999). El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*. 001. 17-68.
- Robalino, M. (2005): ¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC* Nº 1 Julio 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO – OREALC
- Rubio, J. (2003). Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de institutos de enseñanza secundaria. Tesis doctoral. Facultad de educación. Departamento de psicología y sociología de la educación. Universidad de Extremadura. España.
- Saiz, J., Rapimán, E. & Mladinic, A. (2008). Estereotipos sobre los mapuches: su reciente evolución. *Psike*, noviembre, año/vol. 17, numero 002. Pontificia Universidad de Chile. Santiago, Chile. pp. 27-40.
- Sandín M P. (2003), Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Editorial Mcgraw-Hill Interamericana, S.A.

- Santrock, J. (2004). *Adolescencia. Desarrollo y Procesos Sociales*. McGraw-Hill: Madrid
- Taylor, S.J y Bogdan R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós: Barcelona, España.
- Zuluaga, B. (2005). *El papel de las instituciones educativas públicas en la eliminación de la pobreza. Estudios Gerenciales*. Oct.-dic., numero 097. Universidad ICESI. Cali, Colombia.

Notas

-
- ¹ El artículo forma parte del Proyecto FONDECYT N° 11090021 denominado "Prejuicio étnico docente: los efectos psicosociales en el alumno y su reproducción en las practicas de convivencia educativa en establecimientos de alta vulnerabilidad social".