



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología

Ser profesor o profesora al final de la carrera profesional: una aproximación desde las Ciencias Psicológicas.

Tesis para optar al título de Psicólogo

Autor:

Felipe Andrés Candia Jélvez

Supervisor Académico:

Rolando Marcelo Sigoña Igor

Contenido

I. INTRODUCCIÓN	5
II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	6
II.1 Planteamiento del Problema.....	6
II.2 Justificación	7
II.3 Preguntas de Investigación primaria y secundarias	9
II.4 Objetivos General y Específicos	10
III. Marco Referencial	11
III.1 Antecedentes Teóricos.....	11
III.1.1 Psicología Evolutiva	11
III.1.2 Concepción de la persona	14
III.1.3 Calidad de vida laboral	19
III.1.4 Jubilación.....	22
III.1.5 Educación	23
III.1.6 Carrera Docente	24
III.2 Antecedentes Empíricos.....	27
III.3 Marco Epistemológico.....	29
IV. Diseño Metodológico	32
IV.1 Metodología, Diseño, Hipótesis	32
IV.2 Técnicas de Recolección de Información	34
IV.3 Instrumentos.....	35
IV.4 Población / Muestra.....	36
IV.5 Análisis de Datos propuesto	37
IV.6 Criterios de Calidad	38
IV.7 Aspectos Éticos	39
V. Análisis e interpretación de datos	40
V.1. Condiciones laborales	40
V.1.1 Sujeto de atención	41
V.1.2 Redes de apoyo.....	44
V.2 Percepción de satisfacción laboral.....	48

V.2.1 Trascendencia	49
V.3 Rol Docente.....	51
V.3.1 Vocación.....	53
V.3.2 Motivación	55
V.4 Rol del sector público.....	56
V.4.1 Reconocimiento social	56
V.4.2 Remuneración monetaria	59
V.4.3 Afectividad	62
V.5 Jubilación.....	63
VI. Conclusiones	68
VII. Referencias	77
VIII. Anexos.....	85
VIII.1 Consentimiento informado.....	85
VIII.2 Cronograma.	87
VIII.3 Entrevistas.....	88

I. INTRODUCCIÓN

Esta tesis tendrá por objetivo describir la experiencia de un grupo profesores y profesoras del sistema público al final de su carrera profesional, en Chillán.

El interés de realizar esta investigación es visibilizar las vivencias acerca de un proceso propio dentro de la vida laboral, como es el acercamiento a la desvinculación, una etapa de cambio en las interacciones sociales, la identidad y la autoestima (Forteza, 1990).

Este proceso, relativamente nuevo en la sociedad industrializada moderna, donde previamente a la profesionalización de la producción el trabajador tenía el control sobre su rol en el trabajo (Hermida y Stefani, 2012), es ahora ineludible al finalizar la carrera profesional, preguntarse qué pasa con el trabajador al enfrentarse a la etapa de inactividad laboral, pues no existen políticas públicas o estudios previos respecto a la preparación para este cambio de etapa en nuestro país, siendo en la práctica poco abordado. A diferencia de la situación chilena respecto a programas o estudios acerca de la preparación a la jubilación, es el caso de Argentina con el curso "Preparación para la Jubilación, PREJUBI", que es parte del Programa de educación permanente de adultos mayores, PEPAM, en la Universidad de La Plata; donde el tema se aborda abiertamente tanto como política de estado y campo de investigación de las ciencias sociales (PEPAM, 2012).

Desde lo señalado en el párrafo de arriba surge la necesidad de investigar este tema. ¿Qué experiencia desde la subjetividad implica ser profesor o profesora al final de la carrera profesional? ¿Cómo se vive este proceso? ¿Qué significaciones tiene para ellos y ellas este espacio en su vida? Bajo estas dudas se busca abrir un espacio de debate y de apertura a la investigación en este campo, a través de experiencias locales que sirvan de espejo y aproximación a la sociedad y a las políticas públicas respecto a la preparación a la jubilación y el cuidado de la salud mental laboral.

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

II.1 Planteamiento del Problema

Las responsabilidades educativas recaen en dos instituciones sociales: la familia y la escuela. Dentro de estas, la educación es obligatoria, y en ella se imparte el conocimiento a través de los profesores y profesoras, quienes no son meros reproductores de conocimiento, sino también influyen en sus puntos de vista y conocimientos, que les acompañarán el resto de sus vidas (Prieto, 2008). La educación primaria y secundaria por ende es un pilar fundamental dentro de una sociedad que aspira al conocimiento y el desarrollo. Pero por sobre todo, la importancia social del/la profesor/a, es el de la inclusión social, de la enseñanza del sentido de sociedad y el vencimiento de la apatía y la confianza en el desarrollo en la cultura y las personas (Nosei, 2004).

Ser profesor o profesora trae implicada una necesidad de renovación constante en contenidos y el perfeccionamiento constante es importante dentro del sistema educativo, que cada vez es más competitivo y abierto a las necesidades del mercado (Blanco, Cisterna, 1999), por lo que está en constante movimiento respecto a la experticia de los docentes. Esto, en conjunto con la desregulación del sistema, lleva a “un ambiente de competitividad insolidaria e individualista” (Blanco, Cisterna, 1999, p. 7) post golpe militar y vuelta a la democracia. Se debe al ambiente donde la competitividad vale más que los factores psicosociales que pueden afectar en el proceso educativo y laboral, y esta visión es implantada junto con el nuevo modelo económico que instaura la derecha de los años 80's en Chile, y que es ratificado por los posteriores gobiernos, en la vuelta a la democracia.

Referente a los estudios respecto a salud mental laboral y bienestar emocional del profesorado, se encuentra en desarrollo en América Latina, pero ciertos estudios muestran tendencias altas respecto a niveles de malestar y trastornos de salud mental (Cornejo, 2008) como evidencia un estudio de la Escuela de Salud Pública

de la Universidad de Chile, cuyos resultados muestran que existe al año 2009 un 30% de profesores que presenta licencias médicas, de los cuales un 16% es por razones de salud mental (Vidal, 2011). En el estudio Salud Laboral de los Profesores en Chile, de Valdivia et. al. (2003) se encuentran niveles de depresión mayor de un 29,1% y de trastornos ansiosos de un 23,1%, siendo este último factor más elevado que su grupo de referencia en salud.

Respecto al estudio de la pedagogía en las instituciones públicas, existe poco interés científico y social en el estudio sobre los profesores cercanos a la jubilación, o en la fase final de su labor docente (Day, 2006) en contraste con la rica investigación acerca del proceso de ser profesor a lo largo de la vida laboral. Es por ello que se plantea desde la investigación conocer la experiencia laboral de los profesores y profesoras al final de su carrera profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean las preguntas: ¿Qué experiencia desde la subjetividad implica ser profesor o profesora al final de la carrera profesional? ¿Cómo se vive este proceso? ¿Qué significaciones tiene para ellos y ellas este espacio en su vida? Esto, que es el planteamiento del investigador acerca de la investigación, es la interrogante que espera se conteste desde la propia experiencia de los investigados e investigadas, personas que desde su aporte construyen un nuevo planteamiento respecto al momento fenomenológico que se vive previo al retiro.

II.2 Justificación

¿Por qué profesores? Esto debido a la relevancia social que ellos adquieren en la vida desde el comienzo de la educación, y puesto que es una de las carreras que ofrece mayor estabilidad, aún en momentos de incertidumbre laboral, sosteniendo algunas características propias del empleo público en el Estado de Bienestar (Birgin, 2000), en el caso del estamento público y que se mantiene a lo largo del tiempo

como un pilar de la sociedad, debido a su rol formador, y cuyos cambios, si bien más abiertos a las necesidades económicas, se mantienen como esenciales y necesarias, reforzado por la aparición del Estatuto Docente en la transición a la democracia, después del Golpe Militar (Larrañaga, 1995).

La importancia para la psicología de este tema, es el saber y comprender cuál es la vivencia del profesorado en esta etapa de su carrera profesional, puesto que esta invisibilización puede esconder matices que no han sido estudiados particularmente, respecto a la vivencia de ser profesor o profesora y cómo esto puede transformarse en prácticas de salud mental laboral respecto a la identificación de necesidades, fortalezas y cambios en este proceso.

Esta tesis se basa en la visión particular del problema que el sujeto investigado posee acerca del tema, por lo que no existe la causalidad, sino que debe ser comprendida desde el sujeto que vivencia la actividad en sí, ya que éste es el objetivo de la ciencia (López, 1995), y ya que los hechos sociales no pueden ser tomados en cuenta sin considerar al sujeto individual, es que la comunicación es el escenario de la construcción de la experiencias intersubjetivas, objetos de esta investigación (Rizo, 2005). Esto comprendido como la experiencia personal de ser profesor o profesora del sistema público en una etapa determinada de la carrera profesional, lo que implica un abordaje único acerca del ser profesor o profesora en dicha etapa, con acontecimientos como la importancia social, el actualizarse y capacitarse de forma continua en pos de reformas al sistema educativo que les imponen retos ante la apertura del mercado.

Se destaca la relevancia social de la investigación (Sandoval, 2002) buscando develar la unicidad del hecho de la desvinculación profesional docente, evidenciando un proceso del que no existe documentación y que es invisibilizado, intentando ser un aporte a la crítica y construcción del proceso de acercamiento al final de la carrera profesional en el sector público, por lo tanto es importante destacar el impacto en las políticas públicas tendientes al manejo del proceso de

acercamiento a la jubilación y adecuarlo a las necesidades de los y las profesoras del sistema de educación en Chile.

Respecto a la relevancia teórica (Sandoval, 2002), se estudiará un proceso que está normalizado y regido por la legislación, como es la desvinculación laboral docente, se espera sea una contribución al desarrollo de políticas públicas que tiendan al bienestar de este sector y a su desarrollo de acuerdo a sus expectativas y realidades.

II.3 Preguntas de Investigación primaria y secundarias

Pregunta General

¿Cómo vivencia un grupo de profesores/as el ser profesor/a en la etapa final de la carrera docente, en el sistema público?

Preguntas Específicas

-¿Cómo percibe un/a profesor/a del sistema público sus condiciones laborales actuales?

-¿Cuál es la evaluación de sus logros profesionales que un profesor experimenta al final de su carrera?

-¿Cuáles son los intereses docentes de un profesor o profesora al final de su carrera profesional en el sistema público?

-¿Qué visión crítica elabora un profesor o profesora del sistema público al final de su carrera profesional sobre su condición laboral actual?

II.4 Objetivos General y Específicos

Objetivo General.

Analizar la vivencia laboral al final de la carrera profesional de un grupo de profesores/as del sistema público de Chillán.

Objetivos específicos.

-Describir la experiencia de las condiciones laborales actuales por parte de un profesor o profesora del sistema público al final de la carrera profesional en el sistema público.

-Indagar la evaluación de su trabajo al final de la carrera profesional en el sistema público.

-Conocer las motivaciones de los/as profesores/as con respecto a la pedagogía en la etapa final de la carrera profesional en el sistema público.

-Relevar la visión crítica que un profesor posee al final de su carrera profesional sobre su condición laboral actual.

III. Marco Referencial

III.1 Antecedentes Teóricos

III.1.1 Psicología Evolutiva

En este apartado se tratarán autores como Erik Erikson y Robert Atchley, autores que comprenden el desarrollo como un proceso que se vive a lo largo de la vida, y que no se detiene, puesto que las personas estamos en constante conocimiento de nuestro mundo y nuestra interioridad; esto incluye los cambios propios del ciclo vital y de un entorno en constante movimiento.

Desarrollo psicosocial y crisis normativa

Existe, desde el punto de vista teórico, un cambio a nivel de estadios del desarrollo. Erikson (1988) y su modelo del desarrollo psicosocial conciben al ser humano en constante desarrollo, por lo que está cambiando y adaptándose siempre. Comprende este proceso de adaptación basado en tres factores (Bordignon, 2012), detallados a continuación. El primero de ellos es el proceso biológico propio de la naturaleza humana o soma. El proceso psíquico es el segundo factor, sobre la base de las experiencias individuales y relacionales, la psique. El tercer factor es el proceso ético-social, el cual comprende la cultura en que se desenvuelven los sujetos (occidental, en nuestro caso) expresado en el orden social y los valores éticos, o el ethos. Estos factores se conjugan integrándose a lo largo de la vida del sujeto a través del principio epigenético, funcionando como un todo que se acomoda y desarrolla en etapas organizadas en conformidad con sus capacidades y la interacción de estas con la sociedad. De esta forma constituye los Estadios Psicosociales, que son procesuales y se mantienen en continuo desarrollo, y cada uno de estos estadios posee un momento de crisis en el traspaso a la siguiente

fase. Si la crisis es bien resuelta, emerge la virtud. De no serlo surge la vulnerabilidad y los problemas específicos de cada estadio.

Respecto a aquellos y aquellas que están en el final de su carrera profesional, esta etapa del ciclo vital generalmente corresponde a Generatividad frente a Estancamiento. Por Generatividad se entiende una tarea psicológica relacionada con una necesidad propia de dejar una marca, un legado para las generaciones posteriores. Este proceso se da en diversas dimensiones, que implican responder a las necesidades de las nuevas generaciones, integrar el trabajo y la familia y realizar, además, un aporte significativo a la sociedad en que el adulto se desenvuelve. Alcanzar la Generatividad implica lograr una virtud que Erikson señala como la del "cuidado". Esta se refiere al compromiso con las aficiones, ideas y personas con las que se ha establecido lazos en el pasado. Esto también va ligado al Estancamiento, entendido como una mirada hacia sí mismo, al ensimismamiento en un sentido improductivo, que lleva a la inactividad hedonista y egocéntrica, que no es un aporte para generar redes sociales y genera insatisfacción al largo plazo, en el enfrentamiento social y afectivo.

Al final de esta etapa la persona se replantea su vida, sus objetivos y logros priorizando su relación con la nueva generación (Ibeas, 2006). Es menester para pasar al siguiente estadio del desarrollo, integridad del yo frente a desesperación, tener un desarrollo personal positivo e integral. Para lograr este desarrollo la persona debe ser pro-creativa, lo que implica considerar las necesidades generacionales del futuro, teniendo perspectiva en los objetivos y contemplando a las futuras generaciones; productiva, en cuanto el cumplimiento de los objetivos consiste en ejecutar un trabajo (o idear algo que sea llevado a cabo, como nos dice Maslow más adelante), integrándolo en la vida con la familia; y creativa, que signifique un desarrollo y crecimiento cultural que sea importante para quien se desempeña.

Teoría de la continuidad de Atchley: envejecimiento y cambio

La jubilación es una etapa de la vida laboral que se entiende como el fin de un ciclo en el que la persona vive el paso de la etapa adulta a la vejez (Meléndez, 2012). Muchas veces este traspaso coincide con cambios a nivel fisiológico, psicológico y social asociados a la vejez. Implica el cese de las actividades laborales, conlleva cambios que afectan la vida social, tales como el perder las redes de apoyo sociales, y también significa un cambio en la dinámica familiar, la vuelta al hogar por tiempo permanente del jubilado o jubilada.

Atchley desarrolla el modelo de la Teoría de la Continuidad sobre la base de los cambios que afectan a los adultos y adultas (Sommerhalder, 2010). Su teoría se fundamenta en que la experiencia y el mantenimiento y adaptación de las personas les ayudan a desarrollarse y desenvolverse en nuevas situaciones, teniendo a la coherencia y la consistencia del ser como ejes principales de esta adaptación. Si bien la evidencia demuestra que luego de la jubilación existe un descenso en los niveles de ansiedad y un aumento en los niveles de bienestar (Aymerich, Planes, Gras, 2010), investigaciones mostraron evidencias contrarias respecto a las anteriores, al menos en los primeros seis meses. Frente a esto se responde teniendo en cuenta que para todos los cambios es necesario un periodo adaptativo, fundamentado en el modelo de Atchley, siendo las etapas: prejubilación, cuya característica son las fantasías que se construyen acerca de cómo será la vida de jubilado; jubilación, la desvinculación permanente efectiva, pudiendo ser abordada como un periodo de euforia y liberación, de continuidad del ocio, o solamente de relaxo; el desencanto es la etapa en que la persona constata que sus fantasías de jubilación no se adaptan completamente a la vida y la rutina del jubilado; en cambio, la etapa de la reorientación es aquella en que se realiza un plan a seguir, asumiendo una postura más realista acerca de su situación, abandonando las fantasías; y por último la fase de estabilidad se da cuando existe una aceptación y ajuste al rol del jubilado, a sus emociones y su rutina. Si bien Atchley no determina que estas etapas deben cumplirse cabalmente, nos entrega un mapa de curso respecto a qué esperar

de la preparación a la jubilación y lo que sucede posterior a esta. La adaptación puede tomar entre seis meses y un año, aproximadamente.

III.1.2 Concepción de la persona

Perspectiva que nos es aportada desde el existencialismo y el humanismo, en cuanto los autores plantean que cada persona es libre y dueña de sus actos, y que son éstos lo que le determinan. El existencialismo aporta en la concepción de mundo en la que no hay nada determinado ni a la base, sino que somos nosotros y nosotras quienes construimos el presente que nos determina. El humanismo aporta el realismo y la positividad con el concepto de la autorrealización, donde el explotar nuestro potencial siempre es una necesidad humana. Los autores aquí descritos están a la base de las teorías de Maslow, Rogers y Frankl.

Autorrealización

Maslow (1998), plantea respecto a la realización de lo que la persona sabe que puede realizar, pero no hace, cita la acidia, que lo describe como el pecado de quién no hace lo que sabe de lo que es capaz. Esto, unido a lo que Maslow rescata de la teoría de Karen Horney, plantea que nuestro inconsciente “registra” los actos reprobables como los buenos, siendo los primeros utilizados para desacreditar a la persona, a diferencia de los segundos, que edifican el autoconcepto del sujeto, centrándose en la honestidad, lo que lleva al sujeto a alcanzar la autorrealización. Esto va directamente relacionado con la necesidad de “volverse hacia el exterior”, desde un punto de vista en el que se encuentra consciente y crítico respecto a la sociedad y cómo esta le permite desarrollarse y también le impone trabas. Hacia el yo, donde la persona es actualidad y potencialidad al mismo tiempo, en contraposición con las fuentes de valores externos, que no resuelven en si las necesidades de los sujetos en sociedad, buscando mejorar su desarrollo según sus propias expectativas, sentirse mejor consigo mismo y con su propia moralidad,

autónoma. Así llegamos al concepto de autorrealización del autor, que está asociado al desarrollo pleno e íntegro de la naturaleza interior del ser humano, que se expresa de forma libre y nace de sí mismo, como una importante experiencia de desarrollo. Para poder autorrealizarse el actuar de la persona debe necesariamente ir acompañado de esfuerzo, lucha, culpa y tensión, que tenga en cuenta contemplación y acción (aun cuando la acción no la realice el que la idea).

Desde la teoría de Maslow se afirma que las personas autorrealizadas son capaces de una mejor autoestima y empatía, así como de autorregulación y autonomía, gracias a su conciencia de sí mismos y de sus necesidades, lo que les hace entender que en el equilibrio valórico se encuentra la tranquilidad de realizar las cosas bien. Así, la edad significa inclusión de valores positivos y la posibilidad de satisfacer las necesidades de desarrollo.

Es rescatable mencionar que los sujetos de estudio del autor están entre los 50 y pasados los 60 años.

Sentido de vida y trabajo

Acerca del sentido de la vida, Viktor Frankl (2011) afirma que es la persona quien debe crear y visualizar su futuro. Ello implica hacer frente a los obstáculos que presenta la realidad, a través de la actitud, más allá del plano discursivo. Esto se integra con el pensamiento de Maslow (1998), en el que desde esta vuelta al exterior se genera una creación, una búsqueda de la cúspide de la autorrealización a través del camino personal y de las acciones. Desde este punto de vista se afirma que son las acciones y determinaciones quienes definen las decisiones, la experiencia y el quehacer del sujeto, por sobre lo que se tiene idealizado, con lo que se busca un ajuste entre la vida del sujeto, sus recursos y posibilidades reales de hacer frente a sus propias vicisitudes. Desde esta perspectiva teórica cada experiencia es única e irreplicable, y en el autoconocimiento está el descubrimiento de nuestro destino y lo que queremos y somos. Esto es en sí la búsqueda del sentido, y este sentido es el

que le da significado a la vida de las personas. Es importante tener claro que este sentido se enfrenta a la existencia, en cuanto significa un desafío. Este desafío no es en sí la esencia de la vida, sino que comprender que para vivir se necesita de la acción de las personas, y que es en el fondo su determinación y la responsabilidad de su propia existencia la que le da la sustancia a su existencia.

Desde Frankl se desprende también el concepto de la Logoterapia, que va más allá de una técnica psicoterapéutica (Castañeda y Bermúdez, 2012), puesto que es una forma de comprender el mundo desde el cual las vivencias tienen un significado profundo y vivencial. Esto forma una corriente llamada Análisis Existencial, en el cual existe un plano espiritual que no trasciende a lo religioso, sino que existe un sentido ante la existencia del hombre (y la mujer) y la responsabilidad en su postura o las decisiones que toma. Desde esta perspectiva ante todo existe una búsqueda del sentido, que lleva a las personas a buscar o querer cosas siempre que tengan un significado para ellas, siendo la voluntad de sentido el motor del cambio y del emprendimiento. Y cuando este sentido no existe, la existencia se encuentra vacía, estando el hombre (y la mujer) agobiados por una realidad que no les pertenece.

Así, afirman los autores Castañeda y Bermúdez (2012) para Frankl el Sentido de Vida no es otra cosa que las decisiones que la persona ha tomado a la larga de su existencia, siendo la conciencia el motor de esta teoría y de la logoterapia, teniendo la libertad como virtud innegable e intrínseca del ser humano. La conciencia es lo que le da sentido a la existencia del hombre, y en la conciencia existen los valores, que Frankl define como universales, ya que en una potencial situación concreta de un sentido que necesita ser actualizado por la persona, esta debe sentirse motivada, e invitada, desde sí mismo, a realizar este cambio.

Maslow también da gran importancia al sentido (Fernández, 2005) en cuanto le brinda al deseo de significado el estatus de principal preocupación del hombre. Desde este punto de vista se plantea la autorrealización como otra posibilidad de poner en práctica las potencialidades del “ser interno” de la persona, haciéndolo

luchar por los valores socialmente considerados positivos, como la bondad, la honestidad y el amor, entre otros. Si bien existe esta consonancia entre ambos autores, Frankl tenía una crítica respecto a la excesiva importancia que Maslow le atribuía a la autorrealización individual, puesto que desde su teoría la persona sólo se preocupa de sí misma cuando ha perdido el significado de la vida para ellos, puesto que de esta forma no se preocupa del resto. Ahora, existe una respuesta teórica a esta crítica, que está en la afirmación de Maslow en la que las personas autorrealizadas tienen un sentido del yo presente, en el cual no busca en el otro un medio de expresión de su yo, sino que se preocupa por el bien de los demás. Aun así, para Frankl es necesario salir de sí mismo para encontrar el sentido.

Frankl (Galán, 2012) plantea un nuevo rol del docente como guía del alumno para que este pueda alcanzar el sentido de la vida, encontrando así su sentido, su verdadera pasión frente al “vacío existencial”. Para ello propone un modelo educativo inclusivo en el que se tengan en cuenta todas las dimensiones de desarrollo de la persona. Esta nueva educación está a la base de la logoterapia, donde el profesor sea el catalizador del sentido de vida en las personas, a través de la motivación a la educación, en la creatividad y el descubrimiento de los propios límites y el talento. El docente actúa como guía, ayudando de esta forma al alumno a saltar el espacio entre el vacío existencial y la falta de voluntad de encontrar el sentido, que se expresa en la apatía y el aburrimiento, hacia el sentido en sí, el descubrimiento de una propia moral que a través de la responsabilidad busca darle un significado a la existencia.

El “vacío existencial” es la pérdida del sentido, el aburrimiento ante las actividades de la vida propia, del cómo se plantea la persona frente a la vida. En el caso del profesor o profesora, frente a la práctica del proceso de enseñar y ser parte del sistema educativo, más aún en el proceso de acercamiento a la jubilación,

Sirlopú (2001), plantea que para Frankl la venida de la automatización del trabajo, con el consiguiente ahorro de tiempo (y el ocio que ello produce) es positivo, en

cuanto brinda espacio para la realización personal y del sentido. Existen de este punto dos contraanálisis. Está aquél en que no se saca provecho de este tiempo libre, el ocio infecundo, que se manifiesta en dos tipos de neurosis, la dominical, que es de aquellos cuya vida gira en torno al trabajo, por lo que no estar en él les genera ansiedad, sin compartir con los y las miembros de su comunidad, producto de una actividad lucrativa y de acumulación de poder, y la neurosis de desocupación, que lo vuelca hacia la apatía al no poder emprender nuevos proyectos, justificando en la falta de trabajo el resurgimiento de proyectos o la creación de nuevos. Este tipo de neurosis se puede encontrar en los jubilados, puesto que la tendencia a reducir los años de servicio, haciendo que las personas que trabajan en servicio activo y constante pasen de un día al otro a un sistema ambiguo, que desde el punto de vista social no está definido y que genera en algunas personas detrimentos en su capacidad psicológica y física, aun cuando este tiempo puede ser utilizado para retomar antiguas costumbres, aficiones y pasatiempos. La otra parte del contraanálisis está en aquellos y aquellas personas denominadas *workaholics*, quienes a través del trabajo, de la dedicación en demasía de su tiempo a este ítem de la vida adulta, evitan ponerse en contacto con su propio sentido, cubriendo de trabajo su sensación de vacío interno.

Aceptación y cambio

Carl Rogers (2000) versa acerca de la ayuda que se puede prestar en una relación terapéutica al entrevistado o cliente. Si bien esto no aplica a una investigación de corte cualitativo, se rescatan ciertos *típs* acerca de cómo en la entrevista se da un proceso de liberación, que se puede compensar mediante la libertad de expresarse a sí mismo, dentro de un ambiente seguro donde prime la empatía, la aceptación y la validación por parte del entrevistador.

El autor afirma que existe una motivación intrínseca al cambio, que viene entregada en si desde el estado natural de las personas, que les orienta hacia el progreso, de forma realista y racional. Para llegar a la motivación para el cambio es necesaria la

exploración consciente de los sucesos que se consideran amenazantes y gratificantes, reorganizando la relación que posee con la vida de forma más madura, dejando en evidencia la tendencia al desarrollo de las personas. Aceptación, aumento de límites, valoración de las personas. De la perspectiva de la autoactualización Rogers pone nombre y apellido a ciertos procesos como la validación de su experiencia, sus límites. Para llegar a la autorrealización la persona debe superar la resistencia al cambio. Esta resistencia al cambio sería el temor de alcanzar otro estado, deseo de mantenerse en el estado actual. Cómo estos aspectos matizan su proyecto laboral. Ver el proceso de cambio, como la persona se convierte en persona a través del cambio.

Rogers nombra los elementos del cambio constructivo, y desde Trujillo de la Cruz (2012) podemos ver los elementos que se pueden rescatar para el trabajo del profesor en el aula y generar un cambio significativo. El primero de ellos es la congruencia, en la cual existe una aceptación del *self* y de las experiencias previas que son organizadas alrededor del yo; empatía, percibir los significados individuales de otro como si fueran propios; y aceptación incondicional, que es el respeto hacia el otro en su condición de persona, sin generar un juicio, aun cuando desafíe sus propias creencias. Esto genera un clima de seguridad psicológica, libre de amenazas, en el que las metas de crecimiento y desarrollo personal de todos los asistentes sea el objetivo principal de la educación.

III.1.3 Calidad de vida laboral

La Calidad de Vida Laboral es un concepto que cobra fuerza en una sociedad donde la precariedad laboral cada vez se va superando más. Influye en el estrés laboral, la satisfacción laboral y la capacidad de tomar decisiones. Aquí se aborda como un factor clave en un puesto de trabajo estable y en interrelación constante con otras personas, como lo es ser profesor o profesora.

La orientación humanista del progreso económico se puede comprender como tal en cuanto está ligada a una evolución hacia niveles de mejor calidad de vida y

equidad (Aldereguía, 1993). Esto, debido a que se consideran dos esferas, aquella cuantitativa, representada en los bienes materiales y los servicios que ofrece la sociedad, y otra cualitativa, unida al contexto histórico y a las herencias existentes referente a las diferencias sociales y a la equidad, y que no ha sido resuelta como temática de acceso a estos bienes cuantitativos para todos y todas de forma libre. De ello se desprende el concepto de calidad de vida, que apunta a la satisfacción no solo de las necesidades básicas del sujeto, sino también de aquellas más complejas y profundas. El desarrollo humano también se liga a esta corriente, en cuanto contempla la amplitud cambiante del ser humano, de sus libertades y capacidades individuales. De esta forma podemos tener un acercamiento a como se comprende a la persona desde el humanismo, y los factores que atraviesan su existencia, como desde esta perspectiva se toma en cuenta el desarrollo individual, que nunca está alejado de la forma social, pero si toma en cuenta los factores que nos identifican como sujetos en la sociedad y como merecedores de necesidades que satisfacer, ya no tan solo desde lo básico, sino desde los anhelos de nuestra existencia.

La Calidad de Vida Laboral nace como un concepto emergente de los movimientos sociales en Estados Unidos en los años 70's en donde existe una reivindicación de las necesidades de humanizar el trabajo y que apunte a mejorar la calidad de vida (Segurado y Agulló, 2002). Dentro de este concepto se puede apreciar la Calidad de Vida Psicológica, que busca mejorar la calidad de vida no dentro del marco de los intereses organizacionales, sino dentro de aquellas situaciones laborales específicas que pudiesen hacer la experiencia del trabajador más digna, buscando la satisfacción y el bienestar del trabajador por sobre los de la organización (Segurado y Agulló, 2002). Es un concepto biopsicosocial en cuanto se entiende que atraviesa toda la vida del trabajador o trabajadora, puesto que entrega dignidad a la persona que trabaja (Guerrero, Cañedo, Rubio, Cutiño, Fernández, 2006), brindando la oportunidad de progresar y desarrollarse dentro del ambiente laboral, construyendo un cambio cultural sobre la base de una filosofía desde la que se comprende a la persona, incrementando de forma pareja la productividad y también

la motivación sobre la base de la participación y la comunicación, haciendo inclusive más eficiente las cadenas de mando, en un nuevo paradigma laboral en el que se busca el desarrollo del trabajador o trabajadora, tanto como la eficiencia organizacional.

Burnout

Si bien el estrés figura como uno de los trastornos de mayor riesgo y presencia en el ámbito laboral, es considerado que el burnout genera un daño psicosocial importante en una de las profesiones de riesgo como es la docencia.

La calidad de vida laboral se asocia con el concepto de *Burnout* o “quemarse por el trabajo”, que es una respuesta de estrés crónico por tres factores: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal (Moriani y Herruzo, 2004) que genera un detrimento en la calidad de vida, que incluso puede llegar a alcanzar a una población de un cuarto de los profesores, como es el ejemplo de la ciudad de Santiago (Cornejo, 2009). El *burnout* va más allá de un constructo teórico científico, es vivenciado en distintas profesiones de ayuda, y merma la calidad de vida laboral.

El Análisis Existencial tiene como finalidad vivir con autoaprobación para alcanzar la autorrealización, y es alcanzable bajo valores existenciales positivos (Längle, 2008), como la libertad, el autoconocimiento, la fidelidad hacia sí mismo y la responsabilidad. El *burnout*, desde el Análisis Existencial es “un estado duradero de agotamiento debido al trabajo” (Längle, 2005). Si bien el agotamiento en sí es una afección del bienestar general de una persona, el *burnout* influye en esferas subjetivas que se permean en las decisiones, actitudes y acciones. El agotamiento que se produce producto del *burnout* engloba así las tres dimensiones de la existencia descritas por Frankl en 1959; la dimensión somática, afecciones físicas como pérdida del sueño o predisposición a la enfermedad; la dimensión psicológica, ya que genera desgano, irritabilidad y agotamiento emocional; y la dimensión

noética, actitudes hacia el resto y hacia uno mismo de desprecio y de falta de interés en expresar demandas y mantener relaciones con otras personas. El *burnout* puede llevar a que esta forma de percibir el trabajo salga de la esfera laboral y sea transportada a la vida cotidiana, generando una sensación de vacío existencial en la vida, falta de energía y de sentido, que pueden invadir la vida de la persona hasta agotarla.

Como factores protectores del *burnout* (Figueroa, Gutierrez, Celis, 2012) figura el apoyo social como interacción humana significativa, que entrega bienestar emocional en contra de condiciones sociales adversas en el aula, como pueden ser la falta de apoyo tanto dentro de la sala de clases como el entorno social de la unidad educativa. También está presente como factor protector la satisfacción laboral, siendo la evaluación que realiza el profesor o profesora de su entorno como este mismo retribuye y recompensa la labor docente, o sea que desea o espera obtener del medio en comparación con lo que recibe el resto, y lo que efectivamente recibe. Así como estos factores se perciben como protectores, la falta de ellos actúa como factores de riesgo en el desarrollo del *burnout*, factores que si no son mitigados aumentan a lo largo del tiempo.

III.1.4 Jubilación

La jubilación, corresponde a una medida de renovación laboral, en cuanto establece una edad de retiro, siempre variable según cánones sociales, para asegurar la entrada de una nueva fuerza de trabajo (Bazo, 2002).

La desvinculación laboral, llevada a la jubilación, consiste en la separación del grupo de trabajo de forma permanente, lo que conlleva cambios emocionales. Esto debido a que relaciones estables y duraderas son reemplazadas por otras de menor estabilidad, siendo un nodo, cuando no un estresor, en el proceso vital al final de la carrera profesional. Esto abre espacio a una nueva exploración de sí mismo, debido a la edad (Hermida, Stefani, 2011). Cuando no existen suficientes redes de apoyo

sociales puede tener un impacto negativo en la salud, así como efectos psicofisiológicos, ya que existe un quiebre tanto con el aspecto monetario como anteriormente mencionado, las relaciones humanas estables.

Respecto a la jubilación (Guevara, 2013), existe una sensación de rechazo, debido al detrimento económico y social que este significa, existiendo una resistencia al estado de jubilado o jubilada. Esta resistencia se podría reducir implementando un programa de apoyo en la planificación de la jubilación.

Pese a lo anterior, los estudios indican que una vez jubiladas las personas encuentran un alto grado de satisfacción con su situación actual (Aymerich, Planes, Gras, 2010) en cuanto pueden adaptarse a los ciclos de desvinculación y jubilación de Atchley.

III.1.5 Educación

El proceso educativo propiamente tal cumple labores de socialización, de estudios formales, de establecimiento de valores ético-morales. Desde esta perspectiva no se puede comprender solo como una casa de estudio, la educación va mucho más allá.

Dávila y Maturana (2009) respecto a la educación le devuelven la importancia a la interacción, más allá del uso de nuevas herramientas tecnológicas, que en lugar de aunar la educación, la separan y dividen a las personas que en ella se forman. Desde los autores se afirma que son las relaciones de convivencia las que forman el espacio educativo, siendo estas importantes en el proceso más allá de las herramientas que están al servicio de las personas para llevar a cabo la labor educativa. Es definido como “proceso de transformación de la convivencia” en cuanto la transformación de las personas existe en este espacio relacional, donde es importante que gente adulta se relacione con los más jóvenes o infantes, modulando los espacios educativos, donde exista autonomía en la reflexión y en la

acción. En este aspecto no es la escuela o las herramientas las que adquieren significación, sino que son las personas y como estas interactúan, siendo la escuela un centro social, donde confluyen las personas, en la que se desarrolla la integración en búsqueda de un espacio de conversación acerca de la sociedad, de la ciudadanía, y desarrollo del sentido de comunidad. En síntesis, conciencia social, entendida como compromiso afectivo con la familia, con la comunidad y la sociedad.

III.1.6 Carrera Docente

La Carrera Docente es un acuerdo suscrito entre el magisterio y el Estado, donde se establecen obligaciones y responsabilidades mutuas. Puesto en una perspectiva histórica, en Chile se produce un quiebre durante la Dictadura, lo que lleva a repercusiones aún hoy en día.

La Carrera Docente será definida como la profesión, el desarrollo y la preparación para la misma, en función de los requisitos establecidos por cada país y el magisterio. También comprende la calidad de la educación y la preocupación de que esta exista en condiciones óptimas, las funciones educativas del profesor propiamente tal, y la vocación como valor que históricamente ha estado ligado a la enseñanza y educación (Sánchez, 2009). De esta definición se desprenden también criterios legales que competen al Estatuto de los Profesionales de la Educación (Ley 19.070), que establece criterios de inclusión a la carrera docente y posteriormente de desvinculación.

La vida docente posee un hito que diferencia un antes y un después en la vida de un profesor o profesora. Este hito es la municipalización de la educación, el año 1980. Esto afectó en cuanto dejaron de ser empleados directos del Estado (Cariqueo, 2013), pero no significó sólo un detrimento económico, sino que afectó su identidad social, las condiciones laborales y el ejercicio mismo de la docencia. Previo a ello, la educación estaba a cargo del Ministerio de Educación, quien era el sostenedor de la educación, en lo que se entendía como un Estado Docente.

El Estado Docente nace oficialmente en el año 1860, gracias a la Ley Orgánica de Enseñanza Primaria, donde el Estado compromete entregar educación primaria a quienes estén en condición de recibirla (Larrañaga, 2010). El estado de obligatoriedad de la educación comienza recién en 1920, asumiendo el control de la misma el Ministerio de Educación en 1927, en donde el aparato burocrático asume el control y los profesores y profesoras pasan a ser empleados públicos. Es en 1937 cuando el Estado se hace cargo de la formación de profesores y profesoras a través de las Escuelas Normales, que captaba a los y las mejores egresadas de educación primaria. Esto debido a la estabilidad social de ser profesor, garantizando aumentos salariales cada tres años y la jubilación luego de 30 años de servicio o cumpliendo los 50 años. Por ello, estaba bien considerado ser profesor o profesora, y su planta docente era de las mejores de Sudamérica.

El tema docente adquiere nuevamente vigencia en la década del 60, donde existe una reforma basada sobre los principios del desarrollo social, la participación popular y el desarrollo económico, de la mano del presidente Frei Montalva. Para ello se aumenta la capacidad y número de los establecimientos educativos y se instaura la educación básica de 1° a 8° básico. Aumenta la planilla docente y la educación se centra en el/la estudiante, aprendizaje activo y la psicología del aprendizaje. El gobierno del Presidente Allende profundiza en este desarrollo, aumentando la cobertura mediante la inversión (Larrañaga, 2010).

El quiebre institucional en la educación es en el año 1980, donde los profesores y profesoras cesan de ser empleados públicos y se traspasa el control de la educación a las municipalidades. Por otro lado el Estado deja de proteger la educación, y se abre al mercado, donde la subvención sigue al alumno, por lo que es la regulación de mercado la que marca el destino económico de los planteles educativos. Previo a la reforma, más del 80% de los y las profesoras eran Empleados Públicos: fuera del factor remuneración, eran personas protegidas por el estado, con un estatus social, seguridad y legitimación ante el otro. Eso se perdió luego de la reforma de la

Dictadura de Pinochet en el año 1980, destruyendo uno de los sistemas de educación pública más antiguos de América Latina (Larrañaga, 2010).

El sistema municipalizado se mantiene hasta el día de hoy, reformado y reforzado por los gobiernos posteriores a la Dictadura. Para ello la Junta Militar establece dos leyes que son las que hoy en día siguen normando el sistema educacional chileno, la ley n°18.956 que asegura que la educación pública se mantiene municipalizada y fuera del espectro estatal y la ley n°18.962 Orgánica Constitucional de Educación que establece los mecanismos de funcionamiento de la educación (Sánchez, Carrasco, Henríquez, Carvajal, 2010). La última ley se encuentra reformada y se le conoce actualmente como ley n°20.370 o Ley General de Educación.

Es así como esto se manifiesta inclusive en cómo se realiza el perfeccionamiento en los y las profesoras del sistema público (Blanco, Cisterna, 1999), los cuales son dictados de forma tal que no son las necesidades educativas las que son cubiertas, sino que se desarrollan bajo la perspectiva de lo que resulta más lucrativo para el ente que desarrolla el perfeccionamiento, vinculados fuertemente con lo teórico y lo técnico, desconociendo las realidades sociales que se suscitan en la sociedad y más aún, lleva a los y las profesoras a dejar de vincularse convirtiéndose en un sistema individualista, que fomenta la falta de cooperación, y se desvincula de la vocación y el compromiso que puede entregar el docente, todo esto impuesto desde la época de la dictadura en forma de libremercado (Blanco, Cisterna, 1999)

El problema del traspaso de una educación estatal a una municipalizada encuentra también una polémica aún vigente respecto al traspaso de fondos desde el sistema de previsión estatal al traspaso a las AFP. Esto, debido a que el estado en el Decreto Ley n°3551 se compromete a traspasar los fondos a los y las profesoras a través de una asignación especial no imponible para el personal. Este monto, que sería paulatino, fue percibido sólo una vez, al momento del traspaso desde el estado a las municipalidades, puesto que al traspasar la responsabilidad a los municipios,

estos desconocieron la deuda (Castro-Paredes, 2012). Aún hoy la denominada deuda histórica es parte de los petitorios del Colegio de Profesores.

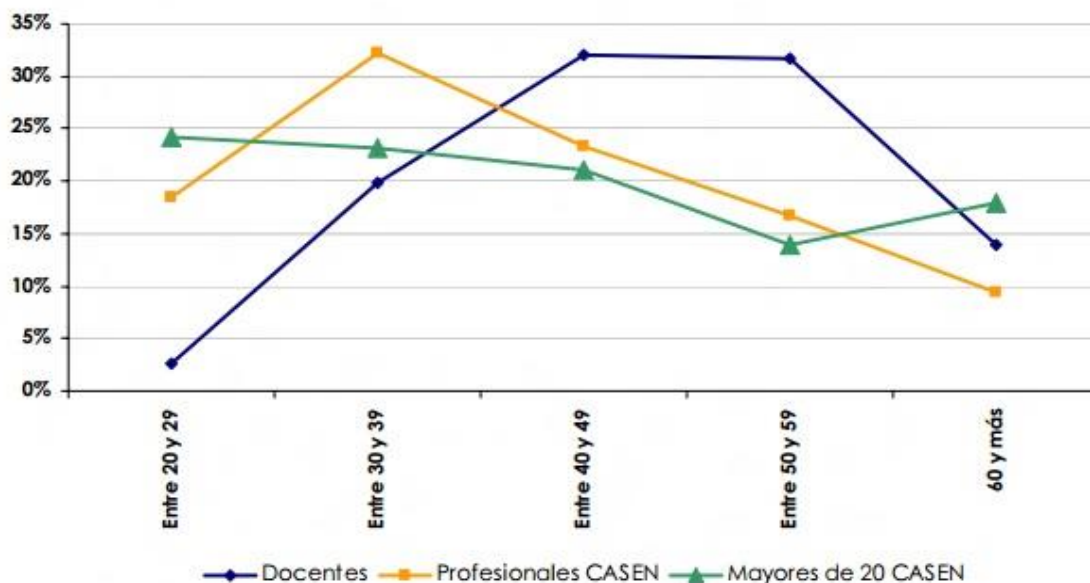
III.2 Antecedentes Empíricos

El sistema de educación chileno está compuesto por un modelo mixto, en donde existe la modalidad pública, de administración municipal, y otra privada, de modalidad particular y particular-subvencionada, como dicta la Ley General de Educación (MINEDUC, 2007). Existe diferencia en cómo los establecimientos son afectados por el Estatuto Docente (MINEDUC, 1997), quedando los particulares y particulares subvencionados exentos de ciertos requisitos que pertenecen al ámbito privado regulados por el Ministerio del Trabajo y Previsión Social, por ende no están en igualdad de condiciones laborales, lo que les hace sujetos diferentes al momento de investigar, en cuanto a contrato, jornadas de trabajo, días festivos, reglamentos internos, y carácter resolutivo de los consejos de profesores.

El sistema de previsión chileno hasta el año 1980 era regido por lo que hoy es el INP, que era de carácter colectivo y administrado por el Estado. Desde 1981 se produce un traspaso a un sistema de ahorro individual llamado AFP o Administradoras de Fondos de Pensiones (Laphtop, 2009). Las AFP son sociedades privadas de inversión que se mantienen financiadas por la obligatoriedad de imposición del 10% del afiliado, y se ha visto robustecida en un comienzo por una transferencia de fondos desde los sectores sociales al sector de previsión social durante el Régimen Militar. De acuerdo a Labra (2002) No es un sistema idóneo de reparto previsional ni de protección social, más aún asociado a la edad de jubilación, y los riesgos de invalidez, enfermedades o muerte, y no presenta sustentabilidad a largo plazo. Fomenta y establece la desigualdad social y el enriquecimiento de aquellos y aquellas que son parte de los directorios de las mismas (Labra, 2002).

Según la Encuesta Longitudinal Docente, del Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile (2006) dentro de los establecimientos educativos son los docentes quienes se ubican en el mayor tramo etario, con una edad promedio de 48.2 años (ver gráfico 1), demostrando esto un alto índice de envejecimiento del cuerpo docente chileno.

Edad de los Docentes



Fuente: Encuesta CASEN 2003 / Encuesta Longitudinal Docente 2005

Gráfico 1: Edad de los Docentes.

Fuente: Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile (2006, p 17).

Datos sociodemográficos del Censo Docente (Eduglobal, 2012) indican que un 29% de la población docente se encuentra sobre los 50 años de edad, teniendo el 31% más de 25 años de servicio. Del total de profesores, aproximadamente un 41% se encuentra cumpliendo sus labores en el sistema municipalizado. Existe una relación directamente proporcional entre los años de servicio y el ingreso familiar, donde también más del 60% de los profesores trabaja sobre 10 horas no pagadas semanalmente (revisión de guías, evaluaciones y confección de material didáctico).

En este mismo Censo, sobre los ejes tiempo, motivación, estrés y desempeño: se expresa más del 55% sin tiempo para sí mismo, sintiendo deuda con su trabajo, declarándose “quemado”, falta de reconocimiento y horas de trabajo no remuneradas; en el ítem motivación, esta está en el rango moderada-alta, donde se destacan la motivación intrínseca, la vocación de servicio y la responsabilidad de ser el primer profesional de la familia; en el ítem estrés el 80% declara sentirlo “a veces” o “frecuentemente”, con falta de canales para dirigir la tensión, debido a un trabajo que implica la atención de un tercero y la escasez de redes de apoyo; en el ítem desempeño existe una alta percepción de sí mismo, donde se entrega conocimientos con creatividad, logrando compromiso y cambio en los alumnos y alumnas. Dicho esto, existe una alta valoración de la afectividad, que se asocia con la efectividad en cuanto se responde a ella como verificador de los cambios.

De este estudio, de acuerdo a los resultados previamente descritos, se desprende una percepción de la Calidad de Vida Laboral de los profesores y profesoras de Chile, baja.

III.3 Marco Epistemológico

La perspectiva epistemológica con la que se aborda esta investigación es la fenomenología social. Desde ella se busca un acercamiento al objeto de estudio “de primera mano” en cuanto se recurre a las personas que efectivamente conocen el objeto de estudio (Bruyn, 1972). Así el investigador conoce el fenómeno desde un experto, buscando ver la vida como la ven los individuos en su experiencia personal. La importancia de que la fenomenología sea social radica en que es la cotidianidad la que goza de reivindicación, puesto que es justamente en ella en la que cobra sentido el acto de investigar. Se basa en la visión particular del problema que el sujeto investigado posee acerca del tema, por lo que no existe la causalidad, sino que debe ser comprendida desde el sujeto que vivencia la actividad en sí (López, 1995), y ya que la vivencia es personal, los hechos sociales son contruidos a través de la intersubjetividad entre el investigador y el investigado (Rizo, 2005). Desde esta

perspectiva epistemológica, el profesor o la profesora son productores de conocimiento, en lo que respecta a su propia experiencia, puesto que son quienes vivencian la actividad de forma cotidiana, siendo los y las expertas acerca de la condición de ser profesores al final de la carrera, en el sistema público.

Se concibe entonces que la subjetividad del mundo social externo está sujeta a leyes que son regidas por el sentido común, ya que el sujeto posee experiencias significativas y asume que los otros y las otras también las posee, puesto que es posible ponerse en el lugar del otro. Desde este punto de vista, en la Actitud Natural, el sujeto da por sentado que es posible entender la subjetividad del otro desde el sentido común propio, y que esta interpretación es correcta (Schütz, 1932). Este es el acercamiento que se genera desde la intersubjetividad, que en el caso específico de la investigación importa para la comprensión recíproca de las conciencias y cómo estas se relacionan, para analizar así el mundo social desde la fenomenología. En este punto es importante la Actitud Natural, puesto que si es la intención conocer las construcciones sociales de los profesores y profesoras, es importante aproximarse de forma consciente y dirigida a las cosas, produciendo una aceptación sin cuestionamientos del mundo social cotidiano del “otro”.

La producción del conocimiento desde la actitud natural, en la que se produce la aceptación de un alter-ego, al aceptar al “otro” como sujeto en la interacción, él puede conocerme de la misma forma en que puedo acceder a él, lo que genera una horizontalidad en la producción de conocimiento. Dentro de esto se destaca la “Relación nosotros” para el acceso al mundo cotidiano, ya que al ser bilateral, el “Otro” tiene conciencia de la interacción e incluye la participación conjunta (Leal, 2007). Esto es importante en la producción de la intersubjetividad con el sujeto de estudio, puesto que en la relación cara a cara en un lugar y tiempo determinado, se establecen las relaciones de vida cotidiana, las que permiten acercarse al objeto de estudio, a cotidianidad que produce la intersubjetividad, que se debe dar en un ambiente de confianza, inmediatez y familiaridad.

Reflexividad

El interés que me lleva a abordar la temática de investigación expuesta tiene que ver con una genuina preocupación por saber qué es lo que sucede al momento previo de la jubilación, momento en que se visualiza el futuro y el pasado, un momento en el que se posee todo el peso de la experiencia, de la edad y la perspectiva, respecto de ser profesor o profesora, inserto en el sistema educativo, por el cual pasan miles de personas y posee una importancia tan vital para la sociedad.

Al desarrollar la idea, obtuve los sustentos teóricos que me ayudaron a comprender cómo la experiencia, y la expresión de las mismas, más allá de mis propias convicciones, podían ser determinantes en cómo se construye un momento vital en la vida laboral en general, y particularmente docente, en donde se establecen redes que abarcan a sus colegas, alumnos y alumnas, y también los y las responsables de éstos.

No puedo dejar de mencionar que me genera ruido el ver las condiciones en las que quedó el cuerpo docente luego del paso de la Dictadura de Pinochet y la actuación al respecto de los gobiernos de la Concertación y la Alianza por Chile, cuyos intentos por mejorar la educación pública, y la dignidad del profesorado, ha sido evidentemente deficiente.

La importancia para mi es la de hacer oídos de una voz pocas veces en mi experiencia escuchada, la de los profesores y profesoras al final de su carrera profesional, cómo este proceso es recorrido, que puede rescatar del mismo, y qué también cree que es necesario, y que esto sea un aporte a las políticas públicas en el ámbito educativo, para poder hacer de la experiencia una voz que se posicione políticamente, tendiente a un trato justo en la preparación a la jubilación.

IV. Diseño Metodológico

IV.1 Metodología, Diseño, Hipótesis

En vista de los objetivos de investigación y del tema en sí, se opta por la metodología cualitativa, ya que permite captar el significado de las cosas desde los actores sociales, los profesores y profesoras del sistema público en la ciudad de Chillán, a través del uso del lenguaje de forma flexible y buscando una visión holística y concretizadora de los hechos, de forma inductiva y con un compromiso ético y político (Ruiz, 1996) respecto de su situación actual como sujetos que viven la docencia y son actores y actrices principales de la misma, buscando que a través de la intersubjetividad se genere un acercamiento a sus realidades desde lo emergente.

En este tipo de metodología el rol del investigador va más allá de la recolección de datos y la constatación de hechos, es una perspectiva desde la que se enfrenta el mundo exterior, de los sentidos (Taylor, Bogdan, 1987). Esto, debido a que es un proceso de investigación inductivo, en el que el investigador y la teoría a la base sobre la que trabaja deben adecuarse a las situaciones propias del objeto investigado. De esta forma no puede fragmentar lo investigado, considerándolo como un todo, y a la vez teniendo la particularidad de poder ser sensibles al efecto que su investigación causa sobre las personas que son sus objetos de estudio.

De la misma forma en que el acercamiento del investigador a su investigación es holística y sensible, la interpretación de la información obtenida comienza en el momento en que se recolectan los datos, siendo estos factores fuentes de datos cualitativos (Mejía, 2011). De esta forma el análisis de los datos es flexible, en cuanto busca conocer a los sujetos de la investigación en su mundo social.

Referente al diseño de estudio, en la investigación se utiliza el de tipo Fundamentado (Martínez, 1989), debido a que al no existir antecedentes teóricos

acerca del objeto de estudio, se debe acudir a la fuente primaria de información, que son las mismas personas que están en la situación de término de su carrera profesional, parte de la delimitación del fenómeno. Lo que se busca es que desde los datos, productos de la investigación, permitan que emerja la teoría respecto a la vivencia de ser profesor o profesora en el sistema público al final de la carrera profesional, buscado que sea lo más fiel posible a la “realidad”. En palabras de Strauss y Corbin (2002, pag. 23) “(...) es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción”.

Respecto al enfoque epistemológico a utilizar en la investigación, será el fenomenológico social, en cuanto permite trabajar con percepciones particulares, sociales e intersubjetivas, desde la cotidianidad de los propios sujetos, buscando rescatar la realidad intrínseca del ser persona en el establecer relaciones provistas de humanidad, la que es quitada a través del desarrollo de la sociedad de libremercado, buscando el origen y el proceso que lleva a los profesores y profesoras a plantearse su desarrollo en una etapa determinada, el aquí y el ahora, buscando descargar la energía en un gasto gratuito que genere un acoplamiento a su entorno natural y cultural (Ibáñez, 1994).

Desde Martínez (1989) se identifican pasos en el método fenomenológico, partiendo por una etapa previa de clarificación de los presupuestos desde los que se plantea el problema el investigador; una etapa descriptiva, en la que se expone una descripción que intenta definir lo más fielmente posible y en relación al tema de investigación, la experiencia de los sujetos participantes en la investigación; una etapa estructural, que contempla el estudio y análisis fenomenológico propiamente tal; y la discusión del resultado del análisis.

IV.2 Técnicas de Recolección de Información

Teniendo en cuenta los procedimientos que se pueden utilizar para recabar datos en la investigación, se opta por el uso de la entrevista, en tanto esta sirve como medio de recolección de datos, cuya finalidad es poder acceder a la cotidianidad desde la boca de los propios y propias participantes de la investigación, pudiendo obtener desde la misma fuente sus creencias y rituales (Rodríguez, Gil y García, 1999). La importancia de este proceso es que cuenta con, básicamente, un/a entrevistador/a y un/a entrevistado/a, un/a solicitante de información y un/a sujeto que la entrega. Con esta entrevista en profundidad se busca acceder a una información determinada, perteneciente a la unicidad del entrevistado/a.

Para realizar la entrevista, se trabaja sobre la base de tópicos establecidos previamente, focos sobre los cuales se busca construir la entrevista. Si bien existe una pauta previa, la conducción de la misma se ve afectada según las contingencias de la entrevista, profundizando donde sea necesario hacerlo hasta poder encontrar una respuesta acabada y satisfactoria respecto al tópico investigado (Rodríguez, Gil y García, 1999), donde el investigador o la investigadora posee la libertad para poder integrar nuevas preguntas que apunten a obtener mayor información sobre un tema en específico (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Si bien una característica de estas entrevistas semiestructuradas es poder contar con libertad, es importante tener presentes siempre los objetivos de la investigación como norte para guiar la entrevista (Cohen y Manion, 1990 en Rodríguez, Gil y García, 1999). Una vez recabados los datos, estos se sistematizan y ordenan, para posteriormente ser relacionados y analizados para producir los datos de la investigación.

Uno de los ejes fundamentales para desarrollar la entrevista en profundidad es confianza, la relación entrevistador/a - entrevistado/a, lo cual influye en la calidad de los datos recabados, ya que es un proceso en el que existe un intercambio que implica una relación construida en la confianza y la veracidad, en la cual ambas partes se influyen consciente e inconscientemente (Ruiz, 1996).

Teniendo estos antecedentes en consideración, se opta por esta técnica de recolección de datos, ya que lo que se busca es establecer una conexión genuina y sincera con los profesores y profesoras participantes de la investigación, por lo que es importante, para alcanzar la profundidad y la extensión necesarias, generar un acercamiento a la realidad docente desde los mismos actores, de forma individual, para conseguir una experiencia crítica de sus situación actual (Sandoval, 2002), que abarque los elementos que para ellos sean significativos y que sean un aporte a la investigación, accediendo a las subjetividades de los y las participantes en búsqueda de sus vivencias y perspectivas respecto al sistema educativo en que se desenvuelven.

IV.3 Instrumentos

La pauta de las entrevistas se genera en concordancia con los objetivos de investigación, bajo supervisión académica y realizando una entrevista de prueba para constatar su pertinencia.

Las entrevistas en profundidad se aplicarán en relación a la progresión de los datos, y en cumplimiento con los objetivos de la investigación, dando libertad en caso de ser necesario profundizar en ciertos datos generales, que a medida que se profundizan requieren mayor extensión en el relato (Canales, 2006) y que se aplicará en varias sesiones, y su naturaleza es holística y no es enfocada (Ruiz, 1996).

La pauta consta de 13 preguntas, las cuales están ligadas a los objetivos de la tesis, y se construyó de tal manera que su profundidad y extensión sean éticas de abordar desde el comienzo hasta el final.

Las entrevistas enfocadas se utilizarán en cuanto los objetivos requieran información específica acerca de un área del conocimiento y de la vida de los y las

entrevistadas, donde se describen acontecimientos que el investigador no conoce, pero que accede a través del relato de los investigados e investigadas (Canales, 2006).

Las condiciones de aplicación de los instrumentos son del tipo directa, cara a cara, con una pauta referencial y en un lugar que sea propicio para mantener una entrevista de la profundidad y envergadura que se propone. También es importante que las personas que participen de la investigación se sientan cómodas y en confianza, por lo que se consensuará el lugar, la hora de aplicación y la duración de las entrevistas.

IV.4 Población / Muestra

Para realizar la selección de la población se toman en cuenta los cuatro parámetros considerados por Miles y Huberman (1984): el entorno, o donde la investigación se llevará a cabo, los actores, aquellos observados o entrevistados, los eventos, sobre lo que son entrevistados y el proceso, los eventos llevados adelante por los sujetos en el entorno.

Entorno: Comuna de Chillán.

Actores: Profesores y profesoras del sistema público.

Eventos: estar al final de su carrera profesional, contemplando retirarse en el plazo de un año.

Proceso: experiencia de ser profesor o profesora en el sistema público al final de la carrera profesional.

La selección de la muestra es a través de lo que se conoce como Muestro Intencional en su modalidad Opinática (Ruiz, 1996), en cuanto se buscan personas

de la ciudad de Chillán, por accesibilidad para realizar las entrevistas, tanto para las personas que participen como para el investigador, y también a través del mismo contacto a través del Colegio de Profesores, donde pueden surgir nombres de personas dispuestas a colaborar (conocido como muestreo bola de nieve).

El tamaño de la muestra está determinado por la saturación de datos, debido a la extensión y profundidad de las técnicas de recolección de datos.

IV.5 Análisis de Datos propuesto

El análisis de datos propuesto se plantea bajo el Análisis Interpretativo Fenomenológico, buscando acercamientos particulares a los objetos de estudio (Colon et als, 2012) que busca no ser reduccionista y realizar el análisis en términos de procesos, términos y relaciones interpretativas sobre la base del lenguaje. Busca explorar la experiencia del sujeto acerca del tema en investigación, no desde una mirada “objetiva” sino desde la experiencia del sujeto de investigación, y su interpretación se centra más en cómo se vivencia el objeto de investigación desde el sujeto, más que el objeto en sí.

De esta forma valida el discurso del sujeto de investigación, buscando reflejar su perspectiva única del mundo (Coolican, 2005). Esto se hace a través de la transcripción de las entrevistas, leyéndolas repetidas veces, anotando descriptivamente las asociaciones del investigador. Posteriormente se identifican los temas emergentes de la transcripción y las anotaciones para reordenarlas y agruparlas categorialmente, volviendo siempre a las transcripciones, jerarquizando y desechando temas que resultan inconexos a lo largo de la estructuración.

La codificación de las entrevistas se realizará buscando respaldar el proceso de análisis de datos, para así brindar mayor transparencia. El formato será el siguiente:

Entrevistado/a: párrafo – línea

Los entrevistados y entrevistadas poseerán anonimato respecto de su identidad, por lo que su identificación se brindará según el orden de las entrevistas, siendo el primero denominado “**Sujeto 1**” y así sucesivamente.

IV.6 Criterios de Calidad

Según Vasilachis (2006) para considerar el conocimiento válido debe pasar por cuatro filtros: validez interna, validez externa, confiabilidad y objetividad. Si bien están enfocados a la ciencia exacta, Guba y Lincoln (en Hidalgo, 2005) les dan un giro que las ajusta a la investigación social cualitativa: Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia y Confirmabilidad (Hidalgo, 2005).

Credibilidad: se refiere a la recolección de información para producir hallazgos que son reconocidos por los propios participantes de la investigación como una aproximación verdadera acerca de lo que ellos piensan y sienten (Hidalgo, 2005).

Transferibilidad: la importancia de este punto es poder trasladar los resultados de la investigación a otras realidades. Para ello se hace una descripción detallada del lugar y los sujetos de investigación (Hidalgo, 2005). Esta investigación, como proceso científico, tiene como objetivo generar conclusiones que puedan ser útiles para otros procesos de desvinculación laboral docente y abrir la puerta a nuevos estudios acerca del tema.

Dependencia: este criterio tiene por finalidad la constatación del investigador con una persona competente que expresa su opinión acerca del proceso completo. Si los resultados luego de ser escrutados se repiten se puede asegurar su confiabilidad (Hidalgo, 2005). En este caso, esto puede ser revisado tanto por la profesora del ramo como en el futuro por el profesor guía del proceso de tesis.

IV.7 Aspectos Éticos

En concordancia con la Declaración de Helsinki de 1964 y también los principios éticos y el código de conducta de la American Psychological Association (2000), los participantes en una investigación tienen los siguientes derechos:

- Estar informados del propósito de la investigación, el uso que se hará de los resultados de la misma y las consecuencias que puede tener en sus vidas.
- Negarse a participar en el estudio y abandonarlo en cualquier momento que así lo consideren conveniente, así como negarse a proporcionar información.
- Cuando se utiliza información suministrada por ellos o que involucra cuestiones individuales, su anonimato debe ser garantizado y observado por el investigador

V. Análisis e interpretación de datos

De acuerdo con lo consignado a lo largo de esta tesis, la creación de categorías se hace a través de la revisión exhaustiva de las entrevistas, buscando unificar las distintas expresiones de los participantes. Una vez realizada esta revisión surgen categorías y subcategorías, las que están representadas a continuación:

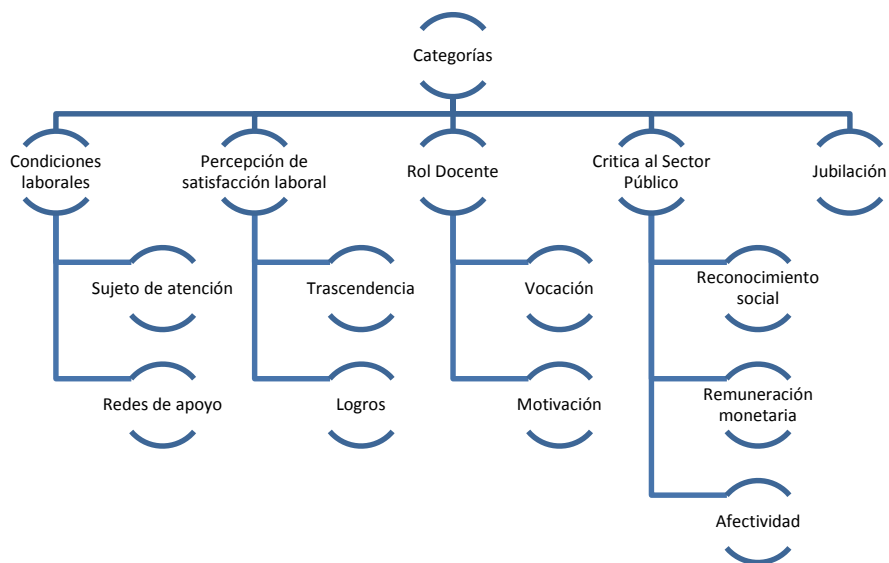


Gráfico 2: Categorías de análisis

V.1. Condiciones laborales

Esta categoría nace como respuesta a la descripción de la experiencia de ser profesor o profesora en el sistema público, en la realidad local de Chillán. Para ello se recopilaron citas según sus similitudes respecto al tema y las significaciones para los y las entrevistadas con respecto a su realidad laboral, realidad desde el punto de vista de la relaciones, y estratificadas como dos cuerpos: el sujeto de atención, conocido como el alumnado, y las redes de apoyo institucionales, desde el punto de vista de jefaturas y colegas.

V.1.1 Sujeto de atención

Como contextualización de los sujetos de atención, o alumnos, cabe señalar que para los y las profesoras del sistema público existe una barrera importante de nombrar en cuanto es como se conforma el cuerpo estudiantil de sus unidades académicas. A continuación se presentarán extractos de entrevistas que permiten contextualizar este cambio:

“cuando llegué en el año 73, no en el 76 llegué yo a Chillán, nada que ver con esas promociones con hoy en día, 15 años atrás cambió pero totalmente, nos cambiaron los alumnos. Justamente por este cambio, mayor libertad, más entretención, más fuerza para ir a trabajar quedar solo, los cabros quedaron solos y se transformó totalmente la sociedad.” Sujeto 1: 20 - 68, 72

“Los grupos humanos que yo tengo ahora no son los mismos que tenía 10 o 15 años atrás y requieren de mi mucha más dedicación” Sujeto 3: 38 - 150, 151

Respecto a estos párrafos se puede inferir que las condiciones laborales en que se desarrollan los profesores y profesoras del sistema público de Chillán han cambiado respecto a la composición del alumnado, lo que para ellos no es percibido como algo positivo, ya que les significa un mayor esfuerzo para obtener un menor resultado. Se observa que las fechas señaladas están enmarcadas en un contexto histórico de un traspaso de la dictadura a la democracia en nuestro país, que influye también en el sistema económico y la forma de vivir de la sociedad. Esto se puede apreciar de forma más detallada en lo que señala a continuación otro entrevistado:

“Nosotros fuimos preparados para trabajar con estudiantes obedientes, donde sus padres eran el pilar fundamental de la familia. Ahora trabajamos con alumnos de familias unilaterales, con familias en algunos casos donde no hay papa ni mama que los apoyen, son niños que los traen acá y los dejan acá

entonces eso complica la formación del alumno y como uno los pueda ayudar.” Sujeto 5: 10 - 24, 29

Esta condición laboral está afectada entonces por el paso del tiempo y los cambios sociales, específicamente en la composición de la familia tradicional y el hecho que la salida laboral por parte de los padres fue acrecentándose en el tiempo, y que ha significado una baja en la preocupación por los hijos e hijas, lo que se traduce en malos resultados y mal rendimiento escolar, como se detalla a continuación:

“Nosotros tenemos cuatro tipos de alumno, el que quiere estudiar y tiene las condiciones que son muy poquititos, el que quiere estudiar pero no tiene las condiciones, porque tiene cualquier cantidad de problemas, el chiquillo quiere estudiar pero no tiene las condiciones y el otro es el que no quiere hacer nada, que no quiere estudiar y el otro el que no quiere estudiar pero quiere hacer puros destrozos, puras maldades y ese tipo de alumno es el que más tenemos aquí, entonces, ¿cómo trabajas tú con ese tipo de alumno?” Sujeto 2: 108 - 389, 395

Esto tiene que ver con una percepción de los alumnos y alumnas con los que desarrollan sus actividades diarias, que si bien es en sus familias donde existe la despreocupación, esta se manifiesta en el aula, y de esta forma es que los y las profesoras perciben a los alumnos y alumnas con quienes trabajan. Se trasluce también la falta de herramientas para poder trabajar con personas en condiciones de vulnerabilidad, condición social que se explicita en las citas a continuación:

“no nos pueden comparar un chiquillo vulnerable con un chiquillo con un papá con buena situación económica, que tiene su pieza solito, con computador, televisor, lo vienen a buscar en auto, lo van a dejar en auto, come bien, se alimenta bien, pasa las vacaciones tranquilamente, con un cabro que está pasando hambre, malnacido, sin papá, sin mamá, entonces cuando nos comparan, ahí estamos diciendo no, ya no hay nada que decir, así nos

castigan con el sistema público, mas encima nos echan la culpa a nosotros los profesores que por culpa nuestra el sistema está mal, pero los alumnos que tenemos no dan más” Sujeto 2: 116 - 438, 446

“porque la pobreza se siente ya, la pobreza se visualiza en el rostro, la pobreza se visualiza cuando el niño te dice ponte tu “profesora sabe que no pude llegar a clase porque no tenía plata o porque yo hoy día me quede dormida y tengo dolores porque no he tomado desayuno” porque ahora tu tomas desayuno, todo eso porque antes no tomabas. Entonces yo siempre vi a un ser humano desprovisto y a ese niño había que ayudarlo” Sujeto 4: 80 -418, 423

Entonces se contextualiza el sujeto de atención como un alumno que posee poca preparación desde el hogar para aprender, y esto condiciona su capacidad de poder surgir y aprovechar los espacios educacionales del sistema público. A esto se suma que junto con la carga laboral familiar, existen condiciones socioculturales adversas, de privación sociocultural, monetaria y afectiva, que inciden directamente en el aprendizaje, siendo el profesor o profesora quien debe cargar con estas problemáticas transversales a la educación pública, viendo al alumno como un sujeto de atención del cual hay que cuidar, el cual aun cuando no posee las condiciones óptimas para salir adelante, merece ser ayudado por el profesor o la profesora.

A la vez, existe sensación de malestar, en cuanto no hay una preocupación por parte de las autoridades de aportar en el desarrollo de herramientas adecuadas para poder enfrentar desafíos emergentes a su formación docente, como es el cambio social producido por el embate del sistema neoliberal, como este ha afectado a la familia tradicional y por último, como son los establecimientos públicos quienes deben hacerse cargo de esta realidad:

“el alumno para el cual me formaron cuando empecé a trabajar el año 80' no es el mismo de hoy, pero nadie se ha preocupado de nosotros, de entregarnos

las herramientas, porque como enfrentas al adolescente de hoy, con los problemas de hoy” Sujeto 3: 12 - 21, 24

Así podemos ver como se contextualizan a los alumnos y alumnas con que se trabaja en el sistema público, y las características que sobresalen a la vista de diferentes docentes.

“Muchas veces hay colegas jóvenes que ahí están aburridos, están cansados, imagínate y llevan 2 o 3 años. Me decía un lolo en estos días "yo no voy a llegar a los 10 años profesora”” Sujeto 3 52-240,242

“Ahora, para ser profesor hoy en día, como está la situación, el sistema municipal, yo lo veo muy complicado, porque los que estamos parando el sistema municipal somos los profesores viejos, los cabros jóvenes no quieren trabajar en el sistema municipal, hay excepciones por supuesto, pero la juventud, ve los chiquillos desordenados, que no los dejan hacer clases, que son insolentes, que son garabateros, que las tienen todas, no quieren trabajar en el sistema municipal, aguantan poquitito y buscan el sistema privado o se retiran de la carrera” Sujeto 2 124-437,443

Estas condiciones laborales empujan a los docentes nuevos y sin experiencia a migrar del sistema de educación público, lo que habla de condiciones laborales no insatisfactorias para quien no está acostumbrado o acostumbrada a llevar adelante este factor con convicción.

V.1.2 Redes de apoyo

Las redes de apoyo al interior de las unidades educativas son muy importantes, puesto que son estas las que proveen soporte y apoyo emocional. Dentro de esta subcategoría se pueden distinguir dos tópicos, las redes de apoyo por parte de sus iguales, colegas y compañeros, y por parte de la jefatura, la dirección.

A continuación se detalla más sobre este punto:

“pero eso es lo que uno va a echar de menos, voy a echar de menos a los alumnos, voy a echar de menos a mis colegas, esa instancia donde uno puede participar, puede entregar y puede aprender también, porque uno aprende todos los días” Sujeto 1: 14 - 46, 49

“Buenas, tenemos buenas relaciones somos un grupo cohesionado, somos personas de la misma edad casi, una generación muy pareja, homogénea, nos llevamos bien. Y eso nos ayuda a superar muchas cosas. Trabajamos juntos, compartimos, lo hacemos bien” Sujeto 3: 16 - 51, 54

Estas redes de apoyo entre colegas se manifiestan en la cotidianeidad, ya que se perciben como un apoyo positivo a la labor, y relacionalmente es un soporte emocional a la hora de enfrentar la labor educativa. De la misma forma que estas redes son importantes en el diario vivir del profesor y la profesora, también lo son cuando dejan de serlo:

“siempre tuve a alguien que me aportaba y me iluminaba, colegas con más experiencia, por ejemplo. Cuando yo llegué a este colegio tuve dos personas que me apoyaron mucho que fueron Allan XXX y el profesor Carlos XXX, que falleció. Yo venía de un colegio chico de 800 alumnos y acá eran 2000 y tantos en ese tiempo y la realidad era totalmente distinta, pero salí adelante gracias a personas que me dijeron "mira, acá es de esta manera" me orientaron, me apoyaron, me mostraron el camino.” Sujeto 3: 22 - 79, 85

“se te va tu director hemos compartido más de 25 años se te van tus colegas con los que yo compartir más de 34 años se te va también tu amiga se produce una especie de desprendimiento sientes tú el vacío , pero otra vez te vuelves a llenar entonces el grupo se está haciendo mucho más compacto los lazos de están haciendo muchos más fuerte y eso tiene su ventaja y desventaja

porque la pregunta es que va a pasar contigo cuando tu no estés acá, se van a poder llenar esos espacios, con que lo vas a llenar, vas a tener la, digamos la comunicación afectiva que tienes ahora, quizás , todo esto es del apoyo social tiende a desaparecer” Sujeto 4: 54 - 295, 303

Así se puede apreciar la importancia de las redes de apoyo social entre compañeros de trabajo, como soporte para poder afrontar el quehacer docente, para poder mantenerse en un equipo de trabajo de forma estable y poseer relaciones duraderas que son significativas. El conflicto que se suscita cuando esta relación deja de existir. Así se puede apreciar la importancia del apoyo por parte de la dirección del establecimiento en las siguientes citas:

“Encuentro que es muy relajado todo esto de la dirección, a lo mejor nos podrían exigir un poquito más” Sujeto 3: 18 - 58, 59

“tú puedes hacer bien tus clases sin tener la presión del jefe que te ande hostigando en el fondo” Sujeto 1: 18 - 56, 57

“O sea, no lo que yo quiero a mi antojo, pero sí tengo libertad para hacer hartas cosas” Sujeto 2: 38 – 81, 82

“la dirección anterior me dejó tranquila, por que como yo tenía una capacidad de crítica entonces a ellos no le importaba que yo estuviera o no estuviera en los consejos generales entonces yo decía no vengo hoy día , mira ni siquiera me descontaron alguna vez” Sujeto 4: 20 – 127, 130

“O sea él lo ha demostrado en estos 5 años que lleva acá, que él no tiene las capacidades para dirigir un colegio cuando el organiza algo. son cosas que no tienen sentido en general, el trabajo se lo hacen otras personas, el director tiene que colocar al evaluador o al coordinador técnico o al inspector general

que ya se fue, pero el trabajo de él lo hace otro entonces eso significa que uno pierde un poco la confianza en esto” Sujeto 5: 14 - 46, 51

“y nosotros encontrábamos hasta el final, el liceo lo dirigíamos los profes, o sea esto funciona porque un grupo de profesores todavía hacemos clases y nos interesa que los chiquillos aprendan” Sujeto 5: 14 - 56, 59

Se puede notar en estos comentarios las condiciones de despreocupación de parte de la administración con la labor de ser profesor o profesora, que en algunos casos se manifiesta como libertad de acción, y en otros casos como falta de interés, pero que sin duda afecta en cómo se realiza la labor docente. De igual manera, se hace notar la diferencia y la importancia de poseer el apoyo por parte de la jefatura:

“Cuando comencé a trabajar, lo mismo, allá en el otro colegio. Me encontré con personas, con el director, con un colega que después fue director que, lo mismo, siempre apoyándome, que se yo, mostrándome el camino "esto es lo que se debe hacer, esto es lo que no se debe hacer" porque tu cuando llegas a trabajar hay muchas cosas que la universidad no te enseña” Sujeto 3: 22 - 85, 90

“Yo creo que (el estilo de dirección influye) un poco la formación, sentirse con la camiseta puesta por el colegio, el querer dejar una buena imagen ante el puesto, porque tú puedes decir “no, yo quiero dejar una buena imagen en todo esto”, pero no hago nada para eso, la diferencia es que don Wagner lo hace.” Sujeto 5: 40 - 192, 195

Entonces se puede apreciar que el papel que juega un buen apoyo en la identificación con el equipo de trabajo y con la institución, más aún cuando existe un estilo de liderazgo que sea inclusivo y participativo.

Es así como se constata la importancia de las redes de apoyo al interior de los equipos de trabajo, tanto a nivel de compañeros y compañeras de labor, como por parte de la jefatura.

V.2 Percepción de satisfacción laboral

Esta categoría responde al objetivo de analizar la evaluación laboral al final de la carrera profesional por parte de los profesores y profesoras del sistema público. Para ello se busca resaltar elementos de la entrevista que indiquen antecedentes acerca de cómo ellos se sienten respecto a su labor en el momento actual de sus carreras, independiente del plano económico o social. Lo que se busca es establecer si existe un cumplimiento de sus propias expectativas y si existe satisfacción respecto de sus carreras al final de la misma.

“Plena en el plano profesional, satisfecha con el resultado de las generaciones que he atendido, y bien, bien en todo sentido: seguridad, personal, profesional.” Sujeto 3: 8 – 11, 12

“Esto, como uno se siente al final después de su carrera, ¿cierto? Esa es la idea. Mira yo, estoy sumamente angustiado, ansioso, expresado con el termino de mi carrera no por la parte laboral, todo lo contrario, estoy contentísimo, por lo que logré, por lo que hice, me ha encantado poder ejercer mi vocación” Sujeto 1: 8 – 14, 17

“yo fui feliz con este trabajo. Pocas veces me asaltó la duda de irme hacia otro lado o de no continuar porque en mi experiencia por ejemplo yo trabajé mucho en colegio que no eran de la área de la publica eran privados incluso universidades pero aquí en el área fiscal o publica como le llaman hoy en día tu encuentras otra esencia de educación, ya, había como un compromiso social” Sujeto 4: 8 – 42, 47

Se puede apreciar que existe satisfacción respecto a la labor que se realiza al final de la carrera, en cuanto a los objetivos profesionales y a la entrega que se hace como individuo a la carrera docente. Esta entrega en el ámbito profesional, que se ve expresada en los resultados que se cosechan, está atravesada por distintas situaciones, como el contraste con las expectativas post-jubilación o la importancia social que posee desarrollar la carrera en el sector público.

V.2.1 Trascendencia

La satisfacción laboral se puede apreciar también a través de la trascendencia que un profesor o profesora puede proyectar o ver en el resultado de su trabajo.

“Cuando veo a alguien que le ha ido bien, digo "algo de mi hay ahí" y eso me hace feliz, es lo positivo.” Sujeto 3: 28 – 113, 114

“Y así, me encuentro con otros alumnos en diferentes partes y todos saludan. La retribución afectiva es tremenda de grande. Hay muchos colectivos que yo no pago, ex-alumnos “Profe, pase no más”. No voy a ser millonario, ni rico, no ahorro gran parte, pero es un cariño. Hemos salido a jugar a comunas, hartos partidos de fútbol y me encuentro en comunas con ex-alumnos alcaldes, algunos concejales, en todas partes me reciben. Significa que no me tienen mala, hay algo que estoy haciendo bien.” Sujeto 2: 94 – 328, 335

“yo creo que la contribución que uno hace es siempre en el colegio es poder adecuarse a la realidad de los alumnos que tiene y con esa realidad de alumnos da gusto sacarlos adelante y aparte que hay alumnos que tienen apoyar a esos que quieren ser mas en la vida, se han hecho talleres que ayudan a la PSU aparte de eso tratar de que este liceo cuando necesita sacar algo de la comunidad, organizar actividades que ayuden a este liceo a salir adelante” Sujeto 5: 70 – 434, 440

De las citas que se acaban de seleccionar se puede tener en cuenta que la trascendencia va más allá del mérito académico del que se puede gozar, tiene que ver con un factor afectivo importante, el cual es la retribución de ver los logros de la carrera docente a través de los exalumnos y exalumnas, ya que en cuanto se percibe esta sensación de bienestar por parte de estos, se vive la trascendencia del rol del profesor y la profesora en el sistema imperante como personas que transmiten conocimientos, pero también entregan herramientas para enfrentar la vida y poder salir al paso de realidades adversas desde el punto psicosocial:

“yo los veo ya profesionales, los veo estables, los veo maduros, por ejemplo en tu caso, ves tú ya integrándote en el mundo profesional, terminando una carrera ya. Digo bien, coopere, ya, coopere, fue importante en algún aspecto de esas vidas, fui importante para que ellos lograran algo” Sujeto 4: 8 - 38, 41

“los chiquillos te lo reconocen. Te lo reconocen los niños a uno, que es lo importante. Te lo reconocen los niños en que te llaman, en que además que a uno le dan deseos de, uno piensa no está todo perdido, todavía se puede seguir luchando a pesar de todas las cosas que uno puede ver en este liceo, que son complicadas. Estas cosas me suben el ánimo para seguir adelante” Sujeto 5: 50 - 273, 278

“entonces uno se siente contento cuando al cabro le va bien porque ahí algo hizo, contribuyó y los cabros se lo agradecen cuando los saludan. Entonces eso es lo más contento que me pone, cuando me encuentro con un ex alumno y se acuerdan de ti y además que ojalá le haya ido bien, porque también uno se encuentra con cabros que les ha ido súper mal” Sujeto 1: 98 – 368, 372

Se aprecia entonces la importancia que posee la trascendencia del rol en la sensación de satisfacción respecto al rol docente, respecto al cumplimiento de metas que se transforman necesariamente en metas relacionales, en metas que no están ligadas a la labor misma, sino que se puede constatar en el bienestar del otro,

en la contribución a la sociedad y al bienestar de las personas. De esta forma la alegría va más allá del reconocimiento monetario, es el reconocimiento afectivo y la importancia de la incidencia de la labor en el otro el verdadero significado de la trascendencia del docente del sistema público.

V.3 Rol Docente

El rol docente es entendido como el papel que desempeñan profesoras y profesores desde sus propias posturas hacia la pedagogía y las relaciones con sus alumnos y alumnas. Se enmarca dentro de las motivaciones pedagógicas en cuanto es como entienden su papel en el proceso educativo.

“denante habían dos chiquillas que no tienen papá, el otro, el papá anda por otro lado, entonces me ven a mí como papá, entonces justo los consejos en los momentos oportunos se los doy yo” Sujeto 2: 82 – 234, 236

“pero cuando tú te enfrentas a un niño que está solo, que te lo vienen a matricular, lo dejan ahí y nunca más aparece el apoderado, entonces eso para mí es anormal porque la familia no se compromete ahora, nada más lo deja y se va y después te responsabilizan "sea la segunda mamá", creo que ese no es nuestro rol” Sujeto 3: 14 - 46, 49

“Uno toma el puesto como la mamá, con los conocimientos y apoyo, en lo que en una pregunta anterior preguntabas. Tu orientas, tu guías, tú censuras, tu acoges, tu acompañas, tú también guías, que el camino va hacia allá y haces despertar conciencia” Sujeto 4: 96 - 475, 478

Nos encontramos entonces con docentes que muchas veces sienten que su rol va más allá de la instrucción, siendo formadores de personas, supliendo el rol parental que muchas veces, a causa de las realidades múltiples que se viven en los establecimientos públicos, está quebrado o simplemente no está. Nuevamente es

el factor afectivo el que sobresale de la labor del profesor y de la profesora, en cuanto no son solo quienes entregan conocimientos, sino que entregan valores y guías más allá del mundo académico, y mas allá de lo que la institución docente exige que hagan. Si bien el rol docente podría ser atravesado por una fuerte importancia de la formación académica, al final de la carrera profesional existe acuerdo en que es una formación valórica, la cual no viene desde la casa en ocasiones, la que le entregará las herramientas para ya no ser alumnos de exigencia sino que buenas personas en la sociedad.

“La veracidad lo primero es la verdad, la lealtad, la fidelidad, el amor, la afectividad, son valores que uno les entrega todos los días a los cabros”

Sujeto 1: 26 - 86, 87

“porque aquí hay que mezclar el afecto, el cariño, pero también la mano dura”

Sujeto 3: 28 - 109

Así es entonces como el rol docente se manifiesta en más que una formación académica, se realiza una formación para la vida, sobre la base que muchas veces se trabaja con jóvenes de familias con situaciones psicosociales complejas y que necesitan una guía, no para ser mejores alumnos, sino para enfrentar la vida.

“yo creo que nunca he querido dejar de ser profesora, o por lo menos nunca voy a dejar de enseñarle algo a alguien. Ha sido un punto de equilibrio en mi vida trabajar, y trabajar en esto. Y también ha sido del punto de mucho desarrollo personal, no me quejo de haber, sido profesora o de seguir siendo profesora” Sujeto 4: 117 - 578, 582

“con los años uno siempre, aunque no sea con alumnos, uno siempre está actuando como profesor” Sujeto 1: 72 - 227, 228

Se puede notar entonces que este factor afectivo de la docencia, la entrega de elementos para la vida por parte del profesor o la profesora, no es una carga, es una parte fundamental de su rol, que se comprende mejor al final de la carrera profesional, puesto que aparte de brindar trascendencia, significa que existe una postura frente a la educación pública que no se abandona, la de seguir formando para entregar los valores que se pueden inculcar.

V.3.1 Vocación

La vocación se entiende como una suerte de inspiración para ejercer la profesión, más allá del punto de vista académico, más allá de la enseñanza en si. Es el fundamento para ejercer la profesión.

Esto se expresa en las recomendaciones para los futuros profesores, en las cuales la vocación sale a la luz:

“Creo que primero enfocarse que en lo que han elegido es lo que han querido ser siempre para poder sentirse feliz y pleno, porque si vamos a arrastrar una mochila que nos va a pesar cada año más, así no vamos a llegar al final del camino” Sujeto 3: 54 – 275, 277

“Que tienen que hacerlo con convicción no más, porque quieren trabajar en un sistema que es complicado, que es difícil, alumnos complicados y alumnos que no quieren estudiar. Si van a llegar al sistema público, porque quieren la peguita, porque no hay pega en otros lados, les va a ir mal, no hay ningún consejo que darles ahí” Sujeto 2: 130 – 517, 521

“ojala lo hagan por vocación, por amor a la profesión y que eso sea total, para que ellos puedan ser felices. Porque uno es feliz con el trabajo, no con la cantidad de plata que gane. Claro que ayuda pero uno se siente feliz y contento todos los días con el trabajo que tu realizas” Sujeto 1: 98 – 357, 362

Desde esta perspectiva los profesores y profesoras apelan a la vocación para darle un sentido a la pedagogía. Esto se puede comprender desde el punto de vista que la remuneración económica es menor que la remuneración afectiva y con la importancia de trabajar con personas en formación, porque es sabido el desgaste emocional que existe en este tipo de trabajos, que son considerados de riesgo dentro de las profesiones por las implicancias emocionales que conllevan:

“Muchas veces hay colegas jóvenes que ahí están aburridos, están cansados, imagínate y llevan 2 o 3 años. Me decía un lolo en estos días "yo no voy a llegar a los 10 años profesora"” Sujeto 3: 52 - 262, 264

“Ahora, para ser profesor hoy en día, como está la situación, el sistema municipal, yo lo veo muy complicado, porque los que estamos parando el sistema municipal somos los profesores viejos, los cabros jóvenes no quieren trabajar en el sistema municipal, hay excepciones por supuesto, pero la juventud, ve los chiquillos desordenados, que no los dejan hacer clases, que son insolentes, que son garabateros, que las tienen todas, no quieren trabajar en el sistema municipal, aguantan poquitito y buscan el sistema privado o se retiran de la carrera” Sujeto 2: 126 – 482, 488

Así se aprecia la alta carga de presión con la que se trabaja en la docencia del sistema público, y como una baja preparación desde las universidades termina por sepultar la vocación, más aun teniendo presentes las condiciones de los sujetos de atención que hoy existen, dentro de sus contextos socioculturales, que los empuja a abandonar la carrera docente o a cambiarse a un sistema de educación mas acomodado socialmente, como lo es la educación privada.

V.3.2 Motivación

Teniendo en cuenta las complicaciones que conlleva ejercer la carrera docente en el sistema público, es importante conocer las motivaciones para mantenerse en la carrera docente y llevarla a lo largo de toda una vida hasta el final. Esta motivación se ve como un tema transversal a lo largo de las entrevistas, y se recoge para que exista claridad respecto a los motivos que poseen respecto de la pedagogía.

“me he sentido muy bien con esto de poder entregar más allá de lo que es la asignatura, todo esto de las relaciones humanas” Sujeto 3: 44 – 184, 185

Se puede entender que la motivación al trabajo pedagógico se encuentra en fundamentos personales, de poder hacer más por los alumnos y alumnas que entregarles conocimientos, entregarles una formación para la vida.

“si a mí me sacaran de acá como que perdería mi esencia. No me siento trabajando en un liceo de niñas, ni en un b-12, ni el Concepción ni en nada , yo creo que aquí uno demuestra su valía ... Porque cuando tú tienes puros alumnos buenos, lindos , transmites no más , pero no eres capaz de cambiar al chiquillo y la idea es que uno cambie que el chiquillo. Bueno uno no todo lo va a cambiar eso es imposible, pero por lo menos se puede intentar” Sujeto 5: 68 – 418, 424

La motivación también pasa por un sentido de pertenencia a la institución, por un sentido social de poder realizar cambios con personas que están en desprotección social y que necesitan de alguien dispuesto a preocuparse por ellos y ellas.

“No sé si será necesidad de cambiar cosas, ese sentimiento de cambiar algunas cosas, de lograr cambios que sean positivos y que sea igual para todos. Que haya justicia para todos, porque hoy en día no hay justicia para todos” Sujeto 2: 134 – 535, 538

Se presenta de forma explícita la relevancia social de ser profesor, y como estos asumen el rol de la justicia social, desde un punto de vista ético, en el cual es la educación la puerta para producir cambios sociales, y el profesor o profesora es parte fundamental de esta idea.

V.4 Rol del sector público

Al ser la educación parte del sistema público, enmarañada entre las municipalidades y el ministerio de educación, nace el cuestionamiento acerca de cómo los organismos públicos que regentan la educación conectan con los docentes, y más allá aún, como estos perciben al sistema público. Para ello se han desarrollado tres subcategorías que sirven para concretar esta perspectiva: reconocimiento social, reconocimiento monetario y reconocimiento afectivo, o como el sistema público retribuye afectivamente a los profesores y profesoras del sistema público.

V.4.1 Reconocimiento social

El reconocimiento social nace como subcategoría en cuanto intenta representar el sentir de los profesores y profesoras respecto a cómo el sistema público agradece la labor del cuerpo docente, y su entrega a la sociedad:

“nada, no hay ningún incentivo ni una gratificación o retribución a tu labor y tú persistes durante tantos años que entregaste y no hay nada de eso” Sujeto 1: 90 – 324, 325

“Yo creo que el sistema público no reconoce mi labor, porque si no, estaríamos socialmente, se preocuparía la autoridad de darnos un mejor estatus, nosotros como te decía somos como el pariente pobre de las profesiones” Sujeto 3: 48 - 232, 235

Por parte de los profesores y profesoras del sistema público existe la percepción de que existe despreocupación o abandono por parte del sistema público, ya que sienten que su labor no es reconocida. Esto, fuera de ser una percepción, se hace sentir en que no existe un acercamiento entre los entes públicos y los establecimientos, hay una especie de vacío respecto a la importancia de su trabajo para el sistema público:

“Fíjate, un alcalde que no viene para los aniversarios de este colegio, un alcalde que no nos saluda necesariamente para el día del profesor, que no nos viene a ver, pero si nos puede enviar una carta ¿pero que significa que nos envíe una carta? no, el debería venir acá, comunicarse, pero no, no ocurre”
Sujeto 4: 100 – 491, 496

Entonces tenemos un sistema que no está preocupado de reconocer una labor que día a día está imbricada con el cambio social, con entregar conocimientos, valores, que no muestra mayor interés en la labor docente, ni en su reconocimiento más allá de la formalidad y la condescendencia. Esto desde el punto de las redes de apoyo es muy importante, puesto que se visualiza una falta de este de parte de las autoridades:

“Y al final tu estas molestando, siendo molesto, porque tú eres muy viejo, entonces te están pagando más que cuando joven, entonces que ojala se vayan luego los viejos.” Sujeto 1: 94 – 332, 334

“estamos desvalorados, estamos desvalorizados no, nuestra labor no es, no se considera como algo realmente relevante así como debería ser como se ve en otro países desarrollados donde el profesor es un maestro” Sujeto 5: 461, 463

“En la parte social-afectiva es la que da la misma persona, directo al profesor pero el estado no te da nada, al contrario” Sujeto 2: 98 – 344, 345

La sensación de desconexión entre lo público y la institución entonces es grande, en cuanto incluso se siente presión para dejar el puesto de trabajo. Eso se suma a la sensación de desvalorización de la labor docente, donde el reconocimiento afectivo y social es entregado por la comunidad educativa, pero no desde los entes encargados de administrar la educación pública

“piensa tu que los niños que tuvieron esos tremendo promedios en la PSU, cuando en la municipalidad les hizo un desayuno algo, no nos invitaron y a quien tenían que invitar, a nosotros, los profesores que los formamos. Por eso te digo que en esa parte el sistema público, no a los profesores, no los consideran. No sé, como algo que tiene que existir pero nosotros no somos tan importante como los médicos, como los abogados, como los psicólogos...” Sujeto 5: 72 – 453, 458

“Entonces yo me veo involucrada, no me hace falta que mi jefe me diga "mire que bien lo está haciendo " nunca me han dicho "mire que bien usted". Yo fui al sur con el SIMCE y mi curso por ser sobre la media nacional y no, "Señora Ana maría, que bien" no, nada. La municipalidad nos regaló un viaje, pero porque mis apoderados lo pidieron, que algo que había que hacerles a los niños porque habían obtenido a nivel municipal sobre la media nacional, pero no hay algo que te diga que bien que lo haces. O sea es tu obligación, cumpliste con tu deber. Punto.” Sujeto 3: 52 – 266, 272

Esta desconexión se hace patente en hechos descritos por los profesores y las profesoras, hechos en los que ellos no son considerados dentro de los buenos resultados de la educación. Existe la sensación, desde el organismo público, que el profesor o la profesora cumplen su función cuando las cosas salen bien, no es necesario reconocerlos. Al ser la piedra angular de la educación, se entiende más como parte del mecanismo que como parte fundamental, y eso ellos y ellas lo notan y lo hacen saber en su opinión.

V.4.2 Remuneración monetaria

Estando a punto de jubilar, existe un panorama claro respecto a cómo es la remuneración docente, tanto al final de la carrera como la perspectiva post-jubilación. Esta subcategoría recopila experiencias y consideraciones respecto de este punto desde la mirada de los mismos docentes.

“Pero, económico ni hablar. Un hijo mío entro ganando tres veces más de lo que yo gano después de cuarenta años, con eso te digo todo” Sujeto 2: 98 – 342, 343

“Yo me acuerdo que los profesores antes no tenían... no tenían tarjeta de crédito. Si tenían tres o cuatros cabros le compraban a todos un par de zapatos altiro. Hoy en día para tu poder comprarte a tus cuatros hijos tienes que encalillarte porque el sueldo del profesor no te alcanza” Sujeto 5: 76 - 474, 478

“a mí me alcanza para vivir yo, no me quejo de eso. Acá se puede vivir, me siento tranquila con eso” Sujeto 4: 104 – 505, 506

La remuneración docente, si bien se percibe estable, también se percibe como lo justo y necesario para vivir, para no pasar vicisitudes. Si bien esto a lo largo de la carrera puede ser bien visto, como una tranquilidad económica, en perspectiva con la próxima jubilación existe una problemática:

“Mira yo, estoy sumamente angustiado, ansioso, desesperado con el termino de mi carrera no por la parte laboral, todo lo contrario, estoy contentísimo, por lo que logré, por lo que hice, me ha encantado poder ejercer mi vocación, pero totalmente desencantado con el término de mi carrera, porque yo vine a terminar y voy a pasar a ser pobre con el sueldo que voy a ganar” Sujeto 1: 8 – 15, 19

“Pienso que yo a lo mejor he incrementado un poco más mis ingresos porque tengo el 40% de perfeccionamiento, o sea tengo el tope, tengo más perfeccionamiento pero te dan el 40%, lo que voy a perder cuando me vaya. Si yo no me hubiera preocupado de perfeccionarme, ganaría un 40% menos”
Sujeto 3: 50 – 241, 244

“tu rebaja de ingreso es sobre un 75% y si ganas un millón y quedarías con 250. Bueno también se dice que estamos cumpliendo la metas con nuestros hijos, por lo tanto bien los hijos ayudan a las demandas entonces, pero esa tampoco es la mejor forma, encuentro que a mi generación de profesores el sistema no los favorece, y eso lo encuentro malo” Sujeto 4: 14 – 90, 94

Entonces es en perspectiva a la jubilación donde surgen las preocupaciones acerca de lo monetario. Si bien existe satisfacción con lo entregado en el aula, con la recompensa emocional y vocacional de hacer clases, esto cambia completamente de perspectiva, respecto a la remuneración, cuando se acerca la jubilación. Los sueldos descienden abruptamente y los profesores y profesoras están conscientes de ello.

“en el momento de retirarme va a ser, a mí me gustaría haberme retirado tranquilo, saber lo que a uno le espera entonces no se puede estar contento hoy en día los colegas no quieren jubilar porque no saben que les espera económicamente, si les alcanzara para los remedios y eso” Sujeto 1: 96 – 338, 341

Esta sensación de indefensión económica frente a la jubilación se ve aún más acrecentada teniendo en cuenta la etapa del ciclo vital en que estas personas se encuentran, donde sus necesidades biológicas y de salud les demandan mayor gasto monetario, y es justamente en esta época en la que el sueldo se ve reducido sustancialmente.

“Mira me asalta la duda en el aspecto económico porque la ley no protege al profesor, ya las leyes que regulan hoy en día los retiros no, pero como estamos en una época que cambia yo creo que sí, mira no me he preocupado nunca del problema económico creo que tengo la capacidad presente para buscar otros focos, ya, de ingreso y no morirme en el intento ,ya, pero lo encuentro pésimo, legalmente pésimo, la forma en como los profesionales, sobre todos los de la educación, terminan su día vida laboral.” Sujeto 4: 12 – 82, 88

“la verdad es que a mí me aterra llegar a los 60 y tener que jubilar con este sueldo que me tiene la AFP, entonces la idea mía es jubilar acá, pero seguir trabajando en otra institución, como por ejemplo trabajar en una institución que prepare para la PSU, como he trabajado yo durante toda la vida en este medio” Sujeto 5: 30 – 107, 111

Dentro de esa situación para algunos profesores y profesoras es una alternativa seguir trabajando, como respuesta a la falta de preocupación del sistema público, en forma de las AFP, respecto de sus remuneraciones luego de la jubilación. Esto contradice la finalidad de la jubilación, la cual es renovar la masa laboral de los espacios de trabajo, pero ante la adversidad económica es tentador para un docente seguir trabajando.

“Normalmente tú ves que los profesores que se retiran se enferman o se van porque están enfermos. O porque piensan no irse porque el sueldo de la jubilación va a ser muy poco. Si yo siempre converso con mis colegas más jóvenes, le sigo "proyéctense y comiencen a trabajar ahora lo que va a ser de ustedes, porque los que somos responsables de nuestro futuro somos nosotros mismos. No le puedo decir al gobierno, usted deme mejor pensión, porque no lo van a hacer".” Sujeto 3: 54 - 278, 283

Entonces el sistema público tampoco se preocupa de las remuneraciones docentes, y esta situación se acentúa más una vez jubilados o jubiladas. Como se asume que el sistema público no va a actuar en favor del trabajador, la solución queda entre ahorrar preventivamente a lo largo de la carrera, resignarse al sueldo de la jubilación o continuar trabajando luego de terminada la carrera docente formal en el sistema público. A lo largo de estas entrevistas, los profesores y profesoras se han visto más inclinados a las últimas dos opciones.

V.4.3 Afectividad

La afectividad es un tema recurrente entre los docentes, en cuanto es muchas veces la motivación para trabajar, la entrega de valores y el traspaso de conocimientos, dentro de un rol definido por una sociedad que entrega cada vez mayores responsabilidades a las instituciones educativas. Desde este punto de vista surge esta subcategoría, que conceptualiza la relación afectiva entre el sistema público y el cuerpo docente de establecimientos educacionales públicos.

“si te fuiste del colegio ya se olvidaron de ti” Sujeto 1: 90 – 328

“No, el sistema público no lo retribuye, la gente lo retribuye sí, el cariño que dan por lo que uno hace” Sujeto 2: 98 – 341, 342

“En la parte social-afectiva es la que da la misma persona, directo al profesor pero el estado no te da nada, al contrario.” Sujeto 2: 98 – 344, 345

“Mira, te digo yo cumplí 25 años y no me reconocieron los 25 años. Entonces ahí no, si nos tienen abandonados.” Sujeto 3: 52 – 260, 261

**“No, no, no la verdad es que no aquí nos reconocen nada... Solitos nosotros”
Sujeto 4: 112 – 537**

A través de estos testimonios categóricos se entiende la relación afectiva entre el sector público y sus empleados, los docentes del sistema público, como nula, y aún más que eso, existe la sensación de estar a la deriva. El reconocimiento viene entre los pares o de parte de la comunidad con la que trabajan, pero no por parte de quienes rigen el sistema en que trabajan.

“No, son absolutamente insensibles ante lo que nosotros vivimos como docentes. No ellos no se sensibilizan, ellos creen que con lo que nosotros hacemos... Ellos no aprecian nuestra labor ni con una palabra, o sea, no lo aprecian monetariamente menos lo aprecian así con una tarjetita, con una cosa, profesora que bueno que usted lleva años trabajando aquí, que le ha entregado tantos años al sistema, no nada, nada, nada, nada... Nos sentimos así como... Si uno al final termina trabajando por vocación, nada más que por eso pero ¿porque alguien te retribuya? No, ni monetariamente, ni espiritualmente, ni nada por el estilo. Sólo cuando son candidatos a alguna cosa y ahí te ofrecen el oro y el moro.” Sujeto 5: 82 – 530, 538

Al final la remuneración afectiva proviene desde el propio medio, y se mantiene por medio de la vocación, ya que al no existir una preocupación del sistema público por la salud afectiva de sus profesores y profesoras, las redes de apoyo que se activan son las que se poseen entre colegas. Aun así los profesores y profesoras del sistema público son conscientes de su situación, y son conscientes también del acercamiento político por conveniencia más allá de serlo por una preocupación verídica.

V.5 Jubilación

La jubilación, como etapa inevitable de ser trabajador, es un cambio de estado activo a pasivo laboralmente. Aunque no siempre se entiende así, se concibe por los profesores y profesoras como una etapa crítica, en la cual se toman decisiones respecto al futuro.

Existen ciertas expectativas respecto a la jubilación las cuales no son positivas:

“Entonces eso te causa esa sensación de incertidumbre, de no saber que va pasar. Lo que si estás seguro son las vivencias, con lo que a ti te ha contado otros colegas, que han sabido de antes, viven estresado, ilusionados, porque es una miseria, una burla, o sea todo lo que tú entregaste, lo que hiciste, lo que formaste al final termina en eso, eso es lo que me está pasando” Sujeto 1: 8 – 25, 29

“Yo no me quiero morir luego, yo quiero vivir harto más. Yo quiero vivir bien. No inspirando lastima, bueno, personalmente siempre yo escogí esto. Cuando pasaba por un banco o en el INP veía a los abuelitos, los jubilados apostados al lado afuera, esperando en la cola y yo dije "nunca voy a hacer eso" lo encuentro indigno. ¿Pero quién tiene que pensar en su dignidad? Tiene que ser uno mismo.” Sujeto 3: 54 - 289, 294

“Bueno también se dice que estamos cumpliendo la metas con nuestros hijos, por lo tanto bien los hijos ayudan a las demandas entonces, pero esa tampoco es la mejor forma, encuentro que a mi generación de profesores el sistema no los favores, y eso lo encuentro malo.” Sujeto 4: 14 – 91, 94

“Creo que voy a terminar mendigando, la verdad es que creo... ¿a las condiciones laborales y económicas te refieres tu o no? Bueno tu sabes lo que a los profesores nos interesa, terminar cumplir los 60 años y jubilar y jubilar bien jubilar de una manera que nos permita vivir una vida sin sobresaltos, la verdad es que a mí me aterra llegar a los 60 y tener que jubilar con este sueldo que me tiene la AFP” Sujeto 5: 30 – 104, 109

Desde el primer acercamiento a la jubilación, la experiencia de los y las colegas que se retiraron, existe una sensación de malestar, de injusticia respecto a la

remuneración luego de entregar un esfuerzo que abarca toda la vida laboral, en un proyecto que va de la mano con la educación pública y que no es remunerado de la forma esperada. Esto es en cierta medida una desilusión, teniendo en cuenta la edad de jubilación y las expectativas de vida que existen en la sociedad chilena. Entonces enfrentarse a esta realidad desde el punto de vista monetario significa, cuando no existe una preparación adecuada, implica un estresor grande, teniendo en cuenta que las opciones son haberse preparado antes, resignarse o continuar trabajando.

Entonces las expectativas frente a la jubilación son bajas desde el punto de vista de la calidad de vida, cuando se tiene en consideración realidades paralelas que no son promisorias.

Fuera del ámbito económico, también existe resistencia en ciertas personas a jubilar:

“si yo no sigo trabajando en esto todo, se pierde, que podría favorecer a muchas personas porque yo veo que mis alumnos, por ejemplo, hay empatía, siento que les puedo hacer falta, siento que ellos me valoran por lo que hago con ellos” Sujeto 1: 78 – 251, 254

“a mí me gustaría seguir trabajando, tengo la capacidad tengo la predisposición tengo el ánimo, la energía” Sujeto 1: 46 – 243, 244

“Yo todavía tengo ganas de trabajar. Todavía no me achaco, no me quiero quedar en la casa, quiero seguir trabajando” Sujeto 2: 18 – 43, 44

Se aprecia un compromiso afectivo que va más allá de la entrega a los alumnos y alumnas, que tiene que ver con el rol que se cumple y con no dejar de cumplir ese rol por el que se es reconocido. Se enfoca la energía en ser profesor, existe desconocimiento o una falta de afrontamiento de pasar al estado de jubilado, de

generar actividades o continuar activo pero no desde el ámbito laboral. Esto no tiene que ver con el factor económico, tiene que ver con como seguir adelante sin poseer el rol que le define.

Esto puede ser factor de la preparación para la jubilación:

“porque cuando comencé, nunca pregunté cuanto ganaba un profesor en esos años ,hace más de 40 años atrás, entonces uno muy ilusionado no pensaba en ese tiempo en esa época, no se pensaba ponte tú, digamos, no sacaban la cuenta, hoy los jóvenes sacan la cuenta cuando voy a ganar si me meto en otra carrera” Sujeto 1: 8 – 20, 24

Esta falta de preparación para la jubilación tiene implicancias en como se plantea la jubilación, como algo que se ve a lo lejos, de lo que no hay que preocuparse hasta que llega el momento de enfrentarla, o si se plantea como una etapa de la vida laboral que se deberá enfrentar y para lo cual hay que estar preparado:

“Hay que buscar otras alternativas, uno tiene que proyectarse y que va a llegar el momento en que te vas a tener que ir, y yo me lo vengo forjando harán unos 15 o 10 años con ahorro, porque tú sabes que con plata se compran huevos. Yo ahorré todo lo que era excedente de mi sueldo de la jornada escolar completa, de las 14 horas más fui dejándolo de lado, de lado, y así pude lograr lo que tengo sin deber ni un peso. Porque esa es la idea. Y eso es juntar varios cheques y no hacer la filita, porque encuentro que es indigno, a veces hay personas en sillas de ruedas, otras acompañadas. Lo único que si a lo mejor me van a tener que acompañar, pero no darse eso, porque así como yo mire, hay otros que miran y también opinan “Eso no es para mí”” Sujeto 3: 54 – 294, 303

Esta preparación a la jubilación viene de la mano de una perspectiva de vida en la que hay que ser responsables con las decisiones que afectan el futuro, y es

consciente, se evita un futuro en el cual se pueden pasar vicisitudes. Para esto, hay que visualizar qué es lo que se quiere para el futuro.

“Yo no me quiero retirar de esto porque me echen, me quiero retirar con la frente en alto. Yo creo que todos los colegas deberíamos pensar lo mismo, salir de acá, pero salir felices de que por lo menos le hicimos empeño a que este asunto saliera adelante.” Sujeto 5: 86 – 582, 585

La jubilación está atravesada por la dignidad y la entrega a la institución. Con dignidad en cuanto se busca terminar la carrera en las mejores condiciones posibles: de salud, afectiva y relacional en cuanto a sus redes de apoyo, alumnos y alumnas; y la entrega a la institución en cuanto luego de trabajar tantos años en una institución educativa se posee un sentido de pertenencia, el cual se ve reflejado en las generaciones de estudiantes que egresan y en el esfuerzo puesto en ayudarlos a salir adelante.

VI. Conclusiones

En coherencia con las preguntas de investigación, los objetivos que fueron planteados en un comienzo y desde los resultados obtenidos del análisis de datos, es posible plantear lo siguiente:

¿Cómo percibe un/a profesor/a del sistema público sus condiciones laborales actuales?

Entendiendo que el desarrollo del ser humano está ligado al contexto histórico, cultural y social (Aldereguía, 1993), donde no solo importa satisfacer las necesidades básicas del sujeto, sino que nos identificamos como sociedad, se puede apreciar que desde los sujetos de atención, los alumnos y alumnas del sector público, se aprecia una barrera generacional para el cual no han sido preparados por las instituciones educacionales que los rigen. Esto se traduce en una falta de participación y comunicación, que si bien viene desde el hogar, se traduce en una carga para la labor docente. Estos factores atentan contra el acto educativo, que debiera unificar los esfuerzos por mejorar la educación con base en la interacción y las relaciones sanas entre todos y todas quienes integran el acto educativo (Dávila, Maturana, 2009), donde se puede crear conciencia social de forma transversal, entendiendo conciencia social como el motor de la integración social en la educación, ya que el sistema educativo está quebrado desde la instauración del sistema de libremercado, donde se instaura un sistema competitivo e individualista (Blanco, Cisterna, 1999) que lleva a la educación pública, que es donde se refugian los sectores más desprotegidos, a ser el lugar donde los alumnos y alumnas aprenden valores y enseñanzas de vida, desde que las condiciones socioculturales adversas empujan a las familias a buscar trabajo, dejando la educación formal y valórica en manos de los profesores y profesoras del sistema público. Estas condiciones laborales incluso llevan a docentes menos experimentados a migrar del sistema público en cuanto este no asegura condiciones laborales satisfactorias y de desarrollo (Guerrero, Cañedo, Rubio, Cutiño, Fernández, 2006) sobre la base de la

participación y la comunicación, y afectados muchas veces por *burnout* salen de las labores del sistema público para buscar trabajo en el sistema privado o inclusive retirándose de la labor docente. Esto habla del compromiso por parte de los profesores y profesoras de edad mas avanzada, quienes poseen un sentido de pertenencia muy fuerte, por lo que la entrega se realiza desde el punto de vista afectivo, más allá del económico.

Si bien las condiciones laborales respecto a los sujetos de atención no es satisfactoria, existen redes de apoyo que compensan esta realidad, donde si existe comunicación y participación. Estas relaciones se vivencian en la cotidianidad, donde se presenta como una ayuda para desempeñar la labor docente, donde el trabajo en equipo se vive en el día a día y se lamenta cuando dejan de existir, puesto que se pierde a un compañero o compañera. Esto se vive con mayor intensidad al final de la carrera profesional, donde se ve como colegas coetáneos van partiendo y se pierde el contacto dentro del mundo de la docencia. La pérdida de las redes de apoyo social tienen un impacto negativo en la salud (Hermida, Stefani, 2011), y significan un quiebre que es marcado por la jubilación.

Por otro lado, las redes de apoyo fallan en cuanto a la relación entre la administración de establecimiento. Esto se aprecia en los estilos de liderazgo y como se desempeña la labor, puesto que una falta de preocupación por parte de la jefatura también posee un impacto en la calidad de vida laboral en cuanto se pone la satisfacción de la institución por sobre la de aquellos que en ella prestan funciones (Segurado y Agulló, 2012). Por el contrario, un liderazgo positivo por parte de la jefatura tiene un impacto en el desempeño de las funciones docentes en cuanto existe un compromiso relacional que motiva a la identificación con el lugar de trabajo.

¿Cuál es la evaluación de sus logros profesionales que un profesor experimenta al final de su carrera?

Por parte de los docentes existe satisfacción respecto a la entrega que se realiza a la educación, en el ámbito profesional. Existe un compromiso con la educación pública y ellos y ellas se sienten felices de poder desempeñar dicha actividad.

Esto, debido a la sensación de trascendencia, a la importancia de trascender más allá del plano académico, puesto que ven su trascendencia en aquellos y aquellas que con adversidades y deprivaciones socioculturales pudieron salir adelante. Desde esta perspectiva se cumple con lo esperado desde Erikson (1988) respecto a la generatividad como responder a las necesidades de nuevas generaciones y realizar un aporte a la sociedad a través de la virtud del cuidado. Este aporte a la sociedad no es solo un aporte desde el sentido de apotar individuos productivos a la sociedad, sino desde la perspectiva de poder aportar un sentido, una virtud a las vidas de aquellos a quienes educaron en el sentido valórico. Esto sin duda es edificante para el autoconcepto del profesor y la profesora, en cuanto ellos logran “volverse hacia el exterior” (Maslow, 1988), satisfaciendo así su moralidad y compromiso social, el cual es el motor de la gestión docente en el sistema público según se aprecia, ya que la autorrealización se logra a través del esfuerzo, la contemplación y la acción. Estos logros se consiguen a través de la experiencia y la labor docente, factores que solo se consiguen con la experiencia, y que si bien son experiencias únicas e irrepetibles, tienen como factor común hacer frente a las vicisitudes que impone el sistema en el que se encuentran insertos y encontrar el sentido de la vida, en cuanto significa un desafío en donde es necesario poseer un enfoque realista, no idealizado, para descubrir que es lo que buscamos dentro de lo que somos y hacemos (Frankl, 2011). Así es como los profesores y profesoras gozan del logro de poder liberar a quienes están a su cargo, alumnos y alumnas, de realidades adversas, y entregarles las herramientas para poder surgir, con valores para la vida.

¿Cuáles son los intereses docentes de un profesor o profesora al final de su carrera profesional en el sistema público?

Para poder comprender los intereses docentes en la educación del sistema público, al final de la carrera profesional, es necesario primero entender el rol docente o como se enfrentan a su papel en el proceso educativo. Desde la perspectiva de los profesores y profesoras su rol va mucho más allá de la formación profesional y está ligado a factores afectivos, teniendo en cuenta que en la realidad en que se desenvuelven estos roles están quebrados o simplemente no están al interior de las familias. Se cumple entonces más allá de lo que exige la labor educativa desde la institución, no entregando solo conocimientos, sino aportando en la formación valórica que no es entregada muchas veces desde el hogar. Esta capacidad de preocupación por el estudiante viene de la mano con la teoría de Maslow (Fernández, 2005), en cuanto esta plantea que una persona que posee una autorrealización es capaz de movilizar las potencialidades de su ser interno para buscar la realización de valores éticos socialmente considerados positivos como la bondad, la honestidad y el amor. Esto, puesto que aquél que posee en su interior la satisfacción de la autorrealización puede salir de si mismo para buscar la realización del otro.

Otro factor que incide en los intereses docentes es la vocación, entendida como la inspiración para realizar la labor, fuera de los contenidos académicos de la formación. Para ellos y ellas es la vocación la que le entrega el sentido a la pedagogía, teniendo en cuenta que desde su visión de la labor docente el factor económico no es preponderante, e incluso, es considerado como un factor desalentador en el acto educativo. La presión de trabajar con base en la vocación no significa que siempre sea exitoso, puesto que se percibe en los nuevos docentes una baja preparación para el trabajo con alumnos y alumnas de contextos deprivados socioculturalmente, lo que empuja a los nuevos y nuevas docentes a movilizarse a establecimientos más acomodados socioeconómicamente o a abandonar la docencia.

Entonces una vez que se contextualiza como comprenden los profesores su labor desde el rol docente y los factores vocacionales que los empujan a continuar con su trabajo al final de la carrera profesional, se puede entender la motivación para trabajar en el sistema público hasta el final de su carrera profesional. Los fundamentos, si bien son personales, se comparten en cuanto buscan entregar a los alumnos y alumnas del sistema público más que conocimiento, una formación para la vida. Junto con ello, los profesores y profesoras forman un sentido de pertenencia con la institución educativa por un sentido de equidad social, de poder ser un aporte positivo para personas que están en desprotección social y que necesitan de alguien que se preocupe por ellos. Esto tiene un fuerte fundamento ético con los objetivos de una educación en la que el desarrollo personal esté a la base del aprendizaje (Trujillo de la Cruz, 2012)

¿Qué visión crítica elabora un profesor o profesora del sistema público al final de su carrera profesional sobre su condición laboral actual?

Al ser la educación pública dependiente de los organismos públicos, nace cuestionarse como es la relación entre estos y los y las docentes que trabajan en él. Para comprender esto primero hay que tener en consideración que antes de 1980 la educación pública pertenecía completamente al Estado, y los profesores y profesoras eran empleados públicos (Cariqueo, 2013). Bajo la dictadura de Augusto Pinochet este sistema es dividido, entregando la administración de los establecimientos educacionales a las municipalidades, y los contenidos bajo el mando del Ministerio de Educación. Una vez que se produce este cambio, la calidad de vida docente y la calidad de la educación varían a la baja, puesto que no existe regulación en la educación, y los factores económicos de cada municipalidad deciden como se utilizan los fondos de la educación.

Dentro de este panorama, los profesores y profesoras del sistema público sienten que no existe un reconocimiento a su labor, sufriendo una sensación de abandono.

No existe mayor interés por parte de la autoridad en la labor docente y esta sensación de desconexión es grande, tanto que incluso se siente una molestia para él o la docente estar en el final de la carrera profesional. Este interés si viene desde la comunidad educativa, donde existe un reconocimiento social y afectivo, pero no por parte de las autoridades. Se piensa por parte del profesorado que al ente público solo le importa que cumpla con su labor, más allá de como sea realizada esta, lo que es percibido de forma muy negativa, más aun teniendo en cuenta la labor que ellos realizan.

Desde el punto de vista monetario, si bien se percibe como estable, es preocupante en perspectiva con la cercanía con la jubilación. Esto genera sensación de angustia por parte de los y las docentes, puesto que los sueldos descienden abruptamente y los profesores y profesoras están conscientes de ello. Esta sensación de indefensión se ve aún más agudizada teniendo en consideración que pasada la edad de jubilación también comienzan las enfermedades asociadas a la edad avanzada, y su sueldo se ve reducido. Se siente que el sistema público no se preocupa de los docentes, puesto que los deja a merced del sistema de AFP, donde su sueldo se disminuirá alrededor de un 70% posterior a la jubilación, y las soluciones a esta realidad, si no se preparó de forma alternativa para su jubilación, son seguir trabajando o resignarse a un sueldo reducido.

La afectividad, que es un punto fuerte para los profesores, ya que afecta a su motivación laboral, tal como se pudo apreciar en párrafos anteriores, también es un punto en contra que posee el organismo público para con sus docentes. La relación afectiva entre los profesores del sistema público y quienes la administran es categórica, en cuanto se percibe como nula y de abandono. El reconocimiento si existe por parte de los pares y de la comunidad educativa, pero no por parte de quienes rigen el sistema en que trabajan.

Al analizar estos puntos se puede apreciar que la calidad de vida docente se mantiene en pie gracias a la vocación, un compromiso político con la educación

pública y afectivo para con los educandos. Por parte de la organización ante la cual responden no existe un esfuerzo por dignificar su labor, o reconocerla (Segurado y Agulló, 2002), y la construcción de un espacio social que sirva como base para la productividad y la satisfacción no es asegurada (Guerrero, Cañedo, Rubio, Cutiño, Fernández, 2006).

Emerge también una preocupación respecto a la jubilación, que si bien es un paso de una etapa productiva a una de descanso, se percibe negativamente, ya que la experiencia conocida por ex colegas coetáneos es desalentadora, ya que las remuneraciones son bajas. Esto se vive como una desilusión, ya que el esfuerzo de toda una vida laboral se traduce en un estresor, es percibido que la calidad de vida desciende posterior al cese de las actividades docentes. Esta sensación de rechazo genera una resistencia al hecho de jubilar (Guevara, 2013) ya que al no existir una preparación para la jubilación, muchas veces esta es visualizada como una etapa que debe ser evitada, no tan solo por el efecto económico, sino también por la pérdida de las redes de apoyo, dejar de cumplir el rol docente y volver al hogar.

Si bien la jubilación, desde los y las profesoras del sistema público, se espera enfrentar de manera digna, ya que es la culminación de una vida de esfuerzo y dedicación, es importante prepararla, ya que la resistencia a la jubilación puede ser un factor determinante en la reducción del impacto de esta (Guevara, 2013), e incluso puede encontrarse un alto grado de satisfacción en el *status* de jubilado (Aymerich, Planes, Gras, 2010). La prejubilación, o preparación para la jubilación, es una etapa de inicio para comenzar a aceptar y preparar la jubilación, por ello es importante tener en cuenta esto, que si bien se puede tomar como responsabilidad individual, es importante evaluar la posibilidad de su implementación como política pública para mejorar la calidad de vida docente.

¿Cómo vivencia un grupo de profesores o profesoras el ser profesor o profesora en la etapa final de la carrera docente, en el sistema público?

La vivencia de ser profesor o profesora en el sistema público, si bien se aborda desde un punto de vista individual, envía fuertes señales sobre la condición laboral de los y las docentes en la etapa culmine de su carrera.

Principalmente es su calidad de vida la que se ve afectada por múltiples factores, tales como el paso del tiempo y lo que ello conlleva, cambios en las políticas públicas, el paso a un sistema neoliberal que ha cambiado la configuración de la familia como ellos conocieron, el hecho de vivenciar el traspaso de la educación desde el Estado a las municipalidades, y desde la dictadura a la democracia (Cariqueo, 2013). Todos cambios que impactaron de forma negativa sus condiciones laborales, entre las que la precariedad social está presente, siendo testigos silentes del cambio social.

Estos cambios han sido implementados dejando de lado al profesor o profesora, donde el cambio cultural se construye alrededor de ellos, pero sin su participación, lo que influye en su calidad de vida laboral (Guerrero, Cañedo, Rubio, Cutiño, Fernández, 2006).

Se genera desde esta perspectiva una crítica al sistema público, ya que este desconoce la labor de los profesores y profesoras, en un sentido social y afectivo, a la vez que merma los productos de su labor en el sentido monetario, puesto que si bien entrega estabilidad laboral, esta estabilidad desaparece una vez que se enfrenta la jubilación. No existen políticas públicas de apoyo respecto del enfrentamiento de la jubilación, y es responsabilidad individual hacerlo, lo que angustia al docente.

Su motivación para seguir adelante en la labor de la enseñanza es su vocación social, la que es parte de una visión política de la educación pública, donde ellos

pueden reflejar sus ideales y entregar apoyo y ayuda a quienes lo necesita, familias deprivadas en el sentido social, afectivo y económico, donde el profesor y la profesora intentan incidir con una enseñanza valórica, más allá de lo que el sistema público les exige y les reconoce.

La relevancia que posee esta investigación, respecto a las políticas públicas en cuanto al desarrollo profesional, específicamente de los profesores y profesoras en el final de esta, es primero que todo tomar consciencia respecto de la situación en que se encuentra el profesorado de mayor edad, en cuanto al compromiso y entrega que se realiza por la educación pública.

Es importante señalar lo recomendable que sería implementar políticas públicas que tendiesen a mejorar el afrontamiento de la jubilación, y la preparación de la misma, tanto en el plano monetario, como social y afectivo, factores que para el grupo de profesores y profesoras participantes de esta investigación son causantes de ansiedad, y sienten la carencia de la preocupación de parte de sus empleadores. Las estrategias de afrontamiento hacia la jubilación afectan positivamente en la calidad de vida de aquellos que se encuentran en esta situación (Aymerich, Planes, Gras, 2010), por lo que este proceso adaptativo debiera estar incluido dentro de un plan de preparación para la jubilación.

También cabe consignar elementos que resultan interesantes de continuar investigando una vez concluida esta tesis, como lo es el conocer, desde el prisma de los y las docentes del sistema público, su relación con el sistema educativo del cual forman parte. Es igualmente relevante la posibilidad de investigar el hecho de la deserción de profesores y profesoras recién egresados de sus carreras al sistema particular o particular subvencionado, puesto que los y las mismas entrevistadas señalan este hecho como algo que para ellos y ellas es, por lo menos, anecdótico.

VII. Referencias

Aldereguía, J. (2012). Cuba: orientación humanista de su desarrollo económico-social. *Problemas del Desarrollo*, 2012, vol. 24, no 94.

American Psychological Association. (2002) Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct from the American Psychological Association. Washington DC: APA

Aymerich Andreu, M., Planes Pedra, M., & Gras Pérez, M. E. (2010). La adaptación a la jubilación y sus fases: Afectación de los niveles de satisfacción y duración del proceso adaptativo. *Anales de psicología*, 26(1), 80-88.

Asociación Médica Mundial (2000) Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. 52ª Asamblea General. Edimburgo: Organización Mundial de la Salud.

Bazo, M. (2002) La institución social de la jubilación y las personas jubiladas. *Revista del Ministerio de Trabajo y asuntos sociales*. (No. Extraordinario): 241-255.

Bruyn, S. (1972) La perspectiva humana en psicología. Buenos Aires: Amorrortu.

Birgin, A. (2000) La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, A. y Frigotto, G. (Comps.) La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo (pp. 221 – 239). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Blanco, E., Cisterna, F. (1999) El perfeccionamiento del profesorado en Chile. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35, 95-101. Extraído el 18 de noviembre de 2012 desde <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118036.pdf>

Canales, M. (2006) Metodologías de la investigación social. Santiago: Lom Ediciones.

Castañeda, A., Bermúdez, M. (2012). La importancia del sentido de vida y la logoterapia en la organización. Extraído el 20 de mayo del 2013 desde <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/4607/1/130831.pdf>

Castro-Paredes, M. M. (2012). Política, Educación y Territorio en Chile (1950-2010). De las acciones colectivas a las acciones del mercado. *Educación y Educadores*, (1), 97-114.

Cariqueo, V. (2013). Identidad social, condiciones laborales y docencia: el profesor de enseñanza media frente a la municipalización de la educación en Santiago, 1980-1990. *La frágil clase media*, 37.

Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile (2006) Encuesta longitudinal docente (2005). Santiago: Gobierno de Chile.

Colon, S., Vélez, N., López, D. y Rivera, C. (2012) Hacia una revitalización del potencial crítico de la psicología cualitativa. *Qualitative Social Research*, 13 (2). Extraído el 3 de octub12 de diciembre de 2012 desde <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202201>.

Coolican, H. (2005) Métodos de investigación y estadística en Psicología. México: Editorial Manual Moderno.

Cornejo, R. (2008) Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Docencia*, 35, 77-85. Extraído el 12 de diciembre de 2012 desde <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180726.pdf>

Dávila, X. y Maturana, H. (2009). "Hacia una era post posmoderna en las

comunidades educativas". *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49, 135-161.

EduGlobal & Profe Datos. (2012) 1er Censo Docente Chile.

Erikson, E. (1988) *El ciclo vital completado*. México: Paidós.

Fernández, M. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 195-254.

Figuroa, A., Gutiérrez, M., & Celis, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educativa*, 16(1), 125-134.

Frankl, V. (2011) *El hombre en búsqueda de sentido*. Barcelona: Herder.

Galán, M. (2012). Formación complementaria del profesorado de secundaria para la innovación y mejora de la práctica docente. Extraído el 8 de junio de 2012 desde <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/596/Galan%20Marta.pdf?sequence=1>

Guerrero Pupo, J. C., Cañedo Andalia, R., Rubio Rodríguez, S. M., Cutiño Rodríguez, M., & Fernández Díaz, D. J. (2006). Calidad de vida y trabajo: algunas consideraciones sobre el ambiente laboral de la oficina. *Acimed*, 14(4), 0-0.

Guevara, M. (2013). Preparación para la jubilación: diseño de un programa de acompañamiento psicológico. *Visión Gerencial*, (1), 103-122.

Guba, E. y Lincoln, E. (1989) *Investigación naturalista*. Beverly Hills: Sage Publications.

Hermida, P., y Stefani, D. (2011). La jubilación como un factor de estrés psicosocial. Un análisis de los trabajos científicos de las últimas décadas. *Perspectivas en Psicología*, 8(1).

Hidalgo, L. (2005) Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas. *Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación*, 5 (1). Extraído el 27 de diciembre de 2012 desde <http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf>

Ibáñez, J. (1994) Por una sociología de la vida cotidiana. Madrid: Siglo XXI de España.

Ibeas, M. (2006). Teorías sobre el fenómeno del envejecimiento. *En Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo* (pp. 37-64). Universidad de La Rioja.

Labra M. La Reinención Neoliberal de la Inequidad en Chile. *Saúde Pública* 2002; 18(4):1041-52.

Längle, A. (2005). El Burnout (desgaste profesional), sentido existencial y posibilidades de prevención. Extraído el 13 de abril de 2008, de www.langle.info/downloads/Burnout%20Caprio%202005.pdf

Längle, A. (2008). La Espiritualidad en psicoterapia. Entre inmanencia y trascendencia en el Análisis Existencial. *Revista de Psicología UCA*, 4 (7), 5-22.

Lapthop, F. (2009). Protección jurídica de los adultos mayores en Chile. *Revista de derecho* 36 (1), 77 – 113. Extraído el 18 de julio del 2013, disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-34372009000100005&script=sci_arttext

Larrañaga, O. (2010) “El Estado de Bienestar en Chile: 1925-2010”, en *Cien Años de Luces y Sombras*, Lagos Weber, R. Ed., Santiago: Taurus Ed.

Larrañaga, O. (1995) Descentralización de la educación chilena: Una evaluación económica. *Estudios Públicos*, 60, 244-286. Extraído el 12 de diciembre de 2012 desde

<http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CDescentralizaci%C3%B3n.pdf>

Leal, R. (2007) Aportes teórico – metodológicos de la fenomenología al desarrollo cualitativo de las ciencias sociales en Alfred Schütz. *Alpha*, 25, 215-225. Extraído el 2 de diciembre de 2012 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22012007000200015&script=sci_arttext

López, M. (1995) La sociofenomenología de Alfred Schütz: entre el constructivismo y el realismo. *Revista Paper*, 47, 55-74. Extraído el 27 de noviembre de 2012 desde ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n47p55.pdf

Maslow, A. (1998) El Hombre Autorrealizado: hacia una psicología del ser. Barcelona: Editorial Kairós.

Martínez, M. (1989) Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.

Martínez, S. (2011) Diseños en Investigación Cualitativa. Presentación de diapositivas exhibida en la asignatura Metodología de la investigación II, primer semestre de 2011, Chillán: Universidad del Bío-Bío.

Meléndez, R. C. (2011). Retiro laboral y ajuste a la jubilación de hombres y mujeres en la mediana edad. *Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), 47-60.

Miles, M. y Huberman, A. (1984) *Qualitative data analysis*. London: Sage Pub.

Ministerio de Educación (1997) Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de educación (2009) Ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación, LGE. Santiago: Gobierno de Chile.

Nosei, C. (2004) Rol docente: su importancia social. *Praxis Educativa*, 8, 50-54. Extraído el 11 de diciembre de 2012 desde <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n08a07nosei.pdf>

Prieto, E. (2008) El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345. Extraído el 11 de diciembre de 2012 desde <http://www.forodeeducacion.com/numero10/020.pdf>

Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores, PEPAM. (2012) Curso de preparación para la Jubilación, PREJUBI: grupo emergente 2012. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Obtenido el 25 de diciembre de 2012 en http://unlp.edu.ar/articulo/2012/12/26/prejubi_preparacion_para_la_jubilacion

Ruíz, J. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Rizo, M. (2005) *La Psicología Social y la Sociología Fenomenológica*. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción.

Global Media Journal Edición Iberoamericana, 2 (3). Extraído el 26 de noviembre de 2012 desde http://gmje.mty.itesm.mx/articulos3/articulo_4.html.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: ALJIBE.

Rodríguez, M. (2008) La cuestión del sentido y su repercusión en la vida psíquica. M.I. 9º Congreso Virtual de Psiquiatría <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/handle/10401/3932>

Rogers, C (1969) *Freedom to Learn*. Ohio, C.H. Merrill.

Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sampieri, H. Fernández y Baptista. 2010. *Metodología de la investigación*. Mexico D.F.: Editorial Mc Graw Hill.

Sandoval, C. (2002) *Investigación cualitativa. Módulo cuatro del programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.

Sánchez, E. (2009) Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488. Extraído el 18 de diciembre de 2012 desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_20.pdf

Sánchez, M. G., Carrasco, R. M., Henríquez, A. B., & Carvajal, M. R. (2010). Aspectos del ejercicio docente en las escuelas chilenas desde una perspectiva socio-histórica: Una lectura interpretativa a partir de tres entrevistas. *Revista diálogos*, 1(2).

Schütz, A. (1993) La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós.

Sirlopú, D. (2001). Consideraciones sobre el aporte de Viktor E. Frankl a la Psicología y la Psicoterapia. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 64, 147-155.

Sommerhalder, C. (2010). Sentido de vida na fase adulta e velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 270-277.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Vasilachis, I. (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

VIII. Anexos

VIII.1 *Consentimiento informado.*

Yo.....R.U.T: ...
..... confirmo mi participación en la Investigación cualitativa realizada por el estudiante Felipe Candia Jélvez, quien cursa 5º año de la carrera de Psicología en la Universidad del Bío-Bío. La investigación tiene como objetivo conocer la vivencia laboral al final de la carrera profesional de los/as profesores/as del sistema público de Chillán. La duración de la investigación será de 8 meses, y durante ese período a las personas participantes de la investigación se les pedirá que se junten con el investigador para llevar a cabo las actividades que ayuden a generar datos para el material de análisis en el contexto de la investigación. Dichas actividades serán entrevistas las cuales se realizarán de manera individual. El lugar y horarios de las reuniones serán consensuados con las buscando la disponibilidad de tiempo adecuada para todas las personas involucradas en el proceso. Todo el procedimiento de investigación estará supervisado por un docente guía de la escuela de Psicología de la Universidad del Bío Bío.

Acepto consciente y absolutamente los siguientes términos:

- La información que se entregue durante la investigación será de carácter confidencial y utilizada en estricto rigor para fines de la investigación. El acceso a los datos los tendrá exclusivamente el investigador, el docente guía y ayudantes, estos últimos sólo durante el proceso de transcripción.
- Estoy en conocimiento de las actividades de las que formaré parte y de aceptar los beneficios y dificultades que puedan surgir a lo largo de mi participación.
- Estoy informado/a del objetivo de la investigación en la que participaré, su duración y de los procedimientos a emplear.
- Poseo total derecho a abandonar la investigación en cualquier momento, sin que exista pena o perjuicio por ello.
- Estoy consciente expresamente que no podré recibir o exigir ningún tipo de compensación económica por participar en esta investigación. De esta forma

rechazo también cualquier forma de soborno, bonificaciones económicas o compensaciones por mi participación.

- Cualquier forma de divulgación de información que pudiese ser eventualmente perjudicial para mi bienestar o el de quienes me rodean, de forma física o psicológica queda subordinado a acciones judiciales en contra de quienes pudiesen ser responsables de dicho detrimento.

- Finalizado el estudio tengo derecho a conocer los resultados de la investigación. Luego de lo anteriormente expuesto, manifiesto que he recibido información suficiente acerca de la investigación cuyo objetivo es conocer la vivencia laboral al final de la carrera profesional de los/as profesores/as del sistema público de Chillán, para la cual su autor ha solicitado mi participación.

Participante.

Felipe Candía J.

VIII.2 Cronograma.

Actividad	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Revisión y expansión del marco teórico.		X	X	X	X					
Acceso y solicitud de autorización para estudiar la comunidad.				X						
Delimitación de un grupo a analizar dentro la población de acuerdo a observaciones preliminares.				X						
Exposición de objetivos de investigación y solicitud del consentimiento a personas objeto de observación (o adulto/a responsable).					<u>X</u>					
Recolección de datos.						X	X	<u>X</u>		
Transcripción de datos						X	X	<u>X</u>		
Análisis de datos.						X	X	X	X	

Elaboración de conclusiones.									X	X	X
Estructuración del informe final de tesis.										X	X
Supervisión académica.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

VIII.3 Entrevistas

Las entrevistas se encuentran anexadas en el libro de entrevistas